

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Монография

Ярославль 2012

УДК 159.9
ББК Ю95
М54

*Работа выполнена при финансовой поддержке ГК №14.740.11.0238
в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры
инновационной России» на 2009-2013 годы
и финансовой поддержке РФФИ; проект №10-06-00204а по теме
«Разработка метакогнитивной концепции структурно-функциональных
характеристик конфликтной компетентности личности»*

Рецензенты:

Знаков Виктор Владимирович – доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник Института психологии РАН;
Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного
университета путей сообщения

Авторский коллектив:

В.И. Панов, М.М. Кашапов, М.В. Чумаков, Н.И. Коршунов, Н.В. Яльцева,
А.А. Смирнов, Ю.В. Пошехонова, С.А. Томчук, Ю.С. Филатова,
И.В. Серафимович, М.В. Башкин, М.В. Селезнева, А.С. Кашапов,
А.А. Постнова, А.В. Бузмакова, А.М. Воскресенский

М54 Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под
науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. – 428 с.
ISBN 978-5-8397-0890-7

В монографии обсуждаются теоретические и практические аспекты метакогнитивных основ конфликтной компетентности. Метакогнитивные характеристики конфликтной компетентности личности исследовались на основе комплексного – теоретического и прикладного – подхода. Представлено методологическое обоснование метакогнитивного понимания структурно-динамических характеристик конфликтной компетентности, обозначена роль метакогнитивной регуляции поведения субъекта в условиях учебной и профессиональной (педагогической, военной, спортивной, врачебной) деятельности. Установлены функции метакогнитивных компонентов конфликтной компетентности в творческой мыслительной деятельности профессионала на разных уровнях её функционирования (ситуативном и надситуативном). Описаны особенности творческого поведения в конфликтных ситуациях.

Монография адресована студентам, практическим и руководящим работникам, ученым и всем интересующимся современными проблемами метакогнитивизма и конфликтологии.

Рис. 18. Табл. 51. Библиогр.: 316 назв.

УДК 159.9
ББК Ю95

ISBN 978-5-8397-0890-7

© Ярославский госуниверситет
им. П.Г. Демидова, 2012

Оглавление

Предисловие.....	5
Часть I. МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА	
Глава 1. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности	13
1.1. Метакогнитивный подход к пониманию конфликтной компетентности	13
1.2. Эмпирическое исследование метакогнитивных характеристик конфликтной компетентности профессионала	30
1.3. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт	39
1.4. Надситуативность мышления как основа развития конфликтной компетентности профессионала	52
1.5. Метакогнитивные основы структурно-функциональных характеристик творческого профессионального мышления преподавателя	61
1.6. Духовные основы конфликтной компетентности профессионала в контексте метакогнитивного понимания событийности	72
1.7. Надситуативный метод формирования конфликтной компетентности профессионала	94
Глава 2. Метаволевые основы конфликтологической компетентности	105
Глава 3 Конфликтность/неконфликтность взаимодействия в образовательной среде военного вуза: экопсихологический аспект	121
Часть II. КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НА ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	
Глава 1. Структурно-функциональная организация конфликтной компетентности личности на разных этапах обучения и профессионализации	144
Глава 2. Роль и значение прогностической метакогниции для формирования и развития конфликтной компетентности ...	163
Глава 3. Типы реагирования на конфликт в условиях социальной адаптации студентов	192

Глава 4. Динамика коммуникативных характеристик конфликтной компетентности личности на вузовском этапе профессионализации	262
Глава 5. Связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов.....	276
Глава 6. Внутриличный конфликт учителя как детерминанта его профессионального развития.....	295
Глава 7. О подходе к диагностике конфликтной компетенции врача (на материале деятельности врачей-ревматологов)	322
Глава 8. Метакогнитивные условия конфликтной компетентности и восприятие конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву	340
Список литературы.....	365
Приложения	
Приложение 1. Методика на определение уровня абнотивности	379
Приложение 2. Методика экспериментального исследования доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций	382
Приложение 3. Оценивание как показатель уровня педагогического мышления учителя	387
Приложение 4. Тест «Многозначные слова».....	393
Приложение 5. Методика на определение творческой активности личности.....	400
Приложение 6. Разработка методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности.....	405
Приложение 7. Опросник способностей творческой личности	411
Приложение 8. Опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня мышления воспитателей дошкольных образовательных учреждений	416
Приложение 9. Опросник «Диагностика ведущего типа реагирования».....	422
Сведения об авторах	426

Предисловие

Проблема исследования метакогнитивных основ конфликтной компетентности является актуальной и фундаментальной не только для когнитивной, но и социальной психологии. Теоретический анализ позволяет отметить обращение исследователей к терминам «метапознание» и «саморегуляция», носящее неоднозначный характер. Сторонники одного подхода сходятся на точке зрения, согласно которой метапознание трактуется как часть процесса саморегуляции (H.F. O'Neil Jr., J. Abedi, 1996, T. Bouffard-Bouchard, S.Parent и S.Larivee, 1993). Другие авторы рассматривают саморегуляцию как один из аспектов образования более высокого уровня – метапознания (B. Berardi-Coletta, L.S. Buyer, R.L. Dominowski и E.R. Rellinger, 1995). Объединяющим эти два подхода фактором выступает идея, согласно которой индивид осуществляет когнитивную проверку или слежение за собственными ментальными процессами. Поэтому можно считать обоснованной точку зрения о том, что метапознание вовлекает как знания, так и компоненты саморегуляции, – то есть включает понимание того, когда и как надо использовать различные стратегии для достижения целей, а также цикла, включающего постановку целей, мониторинг прогресса, знание, когда применить или изменить стратегии для улучшения результата (Derry and Murphy, 1986; Miller, Behrens and Greene, 1993; Sinkavich, 1994).

В психологической литературе высказывается и другая точка зрения о природе и функциях метапознания. В работах Р. Стернберга, Д. Шартье и Э. Лоарера, Ю.К. Корнилова, М.А. Холодной метапознание рассматривается более широко. Авторы считают основной особенностью метакогнитивных процессов то, что они регулируют протекание собственно когнитивных процессов. Е.Ю. Савиным проведен анализ некоторых существующих направлений в изучении метакогнитивных процессов в психологии (Савин, 2008).

А.В. Карпов пишет, что одним из основных выводов (и теоретических положений) современного метакогнитивизма как раз и является вывод о том, что суть, специфика и основное функциональное назначение метапроцессов как таковых заключается в их направленности на регуляцию и организацию всех иных процессов («первичных»). Благодаря метапроцессам, субъект оказывается в состоянии не только осуществлять тот или иной «первичный» процесс, но и активно вли-

ять на него, в том числе – и на его временную, процессуальную организацию. Более того, в рамках метакогнитивизма показано и то, как конкретно это может осуществляться – через формирование и последующее использование стратегий метакогнитивной регуляции (что составляет основной предмет исследований в одном из важнейших направлений метакогнитивизма – «стратегического») (Карпов, 2011).

Анализ отечественной литературы по тематике исследования показал, что число отечественных психологов, занимающихся изучением метакогнитивных особенностей познавательной деятельности субъектов межличностного взаимодействия, крайне невелико. Так, в подходе, реализованном М.М. Кашаповым и Ю.В. Скворцовой, проведено исследование метакогнитивных компонентов профессионального педагогического мышления (Скворцова, 2006; Скворцова, Кашапов, 2006; Скворцова, Кашапов, 2007; Скворцова, 2008). Установлена роль метакогнитивных компонентов в профессиональном педагогическом мышлении преподавателей вуза. Расширено представление о динамике уровневой организации профессионального педагогического мышления: раскрыт один из возможных механизмов перехода на надситуативный уровень профессионального педагогического мышления. Разработанная методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности позволяет измерить два основных компонента метапознания: метакогнитивные знания и метакогнитивную активность.

В данной книге реализованы следующие идеи:

1. Представлено операциональное определение метапознания как знания о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способности к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании. Обосновано, что метакогнитивные стратегии обеспечивают осуществление основных компонентов процессуального этапа выработки профессионального решения.

2. Компоненты и стратегии метапознания, включаясь в процесс профессионального мышления, определяют (посредством сознательного и бессознательного регулирования) эффективность обнаружения и разрешения проблемности в познаваемой ситуации межличностного взаимодействия.

3. Существует прямая связь между уровнем метакогнитивной активности и результативными характеристиками деятельности профессионала: высокий уровень метакогнитивной активности обеспечивает эффективность результативных характеристик профессиональ-

ной деятельности. Высокий уровень метакогнитивной активности является одним из условий, позволяющих реализовать надситуативный тип мышления профессионала; при этом метакогнитивная активность является характеристикой, независимой от наличия базового профессионального образования.

4. Эффективность программы учебных занятий, направленная на совершенствование профессионального мышления, характеризуется следующими показателями: повышением уровня надситуативности мышления, субъективной оценкой участниками учебных групп изменений в совладании с трудностями, испытываемыми в конфликтной ситуации.

Монография состоит из двух частей. В Части I «Метакогнитивные характеристики конфликтной компетентности профессионала» представлены 3 главы. В главе 1 «**Метакогнитивный подход к пониманию конфликтной компетентности**» (М.М. Кашапов) посредством сравнительного анализа рассмотрена специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности. Представлены результаты эмпирического исследования метакогнитивных характеристик конфликтной компетентности профессионала. Обоснована возможность учёта в медиации специфики типов реагирования на конфликт. В качестве основы развития конфликтной компетентности профессионала подробно описан надситуативный тип мышления. Метакогнитивные основы структурно-функциональных характеристик творческого профессионального мышления раскрыты на примере деятельности преподавателя. Показана перспективность исследования духовных основ конфликтной компетентности профессионала в контексте метакогнитивного понимания событийности. Теоретически обоснована возможность применения надситуативного метода в качестве метакогнитивного инструментария формирования конфликтной компетентности профессионала.

Глава 2 «**Метаволевые основы конфликтологической компетентности**» (М.В. Чумаков) посвящена проблеме исследования взаимодействия различных сторон регуляторного процесса и выхода этого процесса на метауровень. В главе отражены проблемы взаимодействия эмоциональных и волевых проявлений в регуляции деятельности. Рассматривается эмоционально-волевая регуляция как синтетический процесс, обеспечивающий регуляцию деятельности в затрудненных и напряженных условиях, когда эмоции занимают центральное положение. Раскрываются черты эмоционально-волевой регуляции как метапроцесса. На основе данных исследования выде-

лены необходимые для эффективной эмоционально-волевой регуляции компоненты: направленность личности, эмоции, воля. Описаны различные формы эмоционально-волевой регуляции в зависимости от особенностей ее эмоционального компонента. Первая форма образуется в результате включенности эмоций интереса и радости в регуляторный процесс. Вторая – на основе включенности в регуляторный процесс эмоций горя и гнева, вины. Автор утверждает, что эмоции выполняют в процессе эмоционально-волевой регуляции целый ряд разноплановых функций. Одна из этих функций состоит в том, что, участвуя в процессе эмоционально-волевой регуляции, эмоции служат дополнительным источником, помогающим осознанию эмоционально-волевых регуляторных процессов, и способствуют их выходу на метауровень. Под метауровнем понимается процесс оптимизации эмоционально-волевой регуляции, осознание ее диспропорций, неэффективных форм. Раскрыта роль анализа эмоций в ситуации конфликта как одного из путей метарегуляции конфликта.

Проблема конфликтности ставится в главе 3 **«Конфликтность/неконфликтность взаимодействия в образовательной среде военного вуза: экопсихологический аспект»** (В.И. Панов, М.В. Селезнева) в контексте коммуникативной, более узко – конфликтной, компетентности как необходимого качества преподавателя военного вуза. Теоретическим основанием для анализа конфликтности/неконфликтности коммуникативных (педагогических) взаимодействий между курсантами и педагогами в образовательной среде военного вуза выступают экопсихологические представления о системном отношении «обучающийся – образовательная среда» и экопсихологические типы взаимодействия между компонентами этого отношения (В.И. Панов, А.В. Капцов). Показано, что структура типологии моделей педагогического общения (Л.Д. Столяренко) изоморфна типологии экопсихологического взаимодействия: объект-объектному типу взаимодействия соответствуют дикторская модель «Монблан» и гипорефлексивная модель «Тетерев», объект-субъектному – авторитарная модель «Я – сам», субъект-объектному – гиперрефлексивная модель «Гамлет», субъект-обособленному – модель дифференцированного внимания «Локатор» и модель негибкого реагирования «Робот», субъект-несовместному – неконтактная модель «Китайская стена». Взаимоотношения по совместно-субъектному и субъект-порождающему типам складываются при использовании преподавателем модели активного взаимодействия «Союз». Исходя из этого, в результате эмпирического исследования была установлена зависи-

мость моделей педагогического общения и типов взаимодействия от структуры и уровня развития субъектности преподавателя. В итоге показано, что творческая активность преподавателя выступает как показатель способности к творческому разрешению конфликта и связана с личностными и субъектными чертами. Ее развитие характеризуется гетерохронностью, которая отражается в несовпадении пиков развития различных уровней творческой активности и этапов (диапазонов) педагогического стажа.

Часть II «Конфликтная компетентность на этапах профессионального развития» содержит 8 глав. В главе 1 **«Структурно-функциональная организация конфликтной компетентности личности на разных этапах обучения и профессионализации»** (М.В. Башкин) рассматривается конфликтная компетентность личности на разных этапах обучения и профессионализации с позиции применения структурно-функционального метода. Выделены компоненты и элементы структуры конфликтной компетентности личности: когнитивный, мотивационный, регулятивный. Раскрыта функциональная сторона конфликтной компетентности личности как способствующая обеспечению эффективной реализации межличностного взаимодействия, которая характеризуется выработкой и принятием оптимального решения в ситуации конфликта. Установлены функции конфликтной компетентности: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная, коррекционная. Выдвинуто и проверено предположение, что функции конфликтной компетентности личности в контексте межличностного взаимодействия выступают, прежде всего, как когнитивные функции анализа конфликтных ситуаций и оптимизации коммуникативной деятельности. На основе данных эмпирического исследования выявлены личностные качества, определяющие выбор типа реагирования в конфликте.

В главе 2 **«Роль и значение прогностической метакогниции для формирования и развития конфликтной компетентности»** (И.В. Серафимович) раскрыта проблема влияния метакогнитивных структур личности на надситуативность мышления. Рассмотрено прогнозирование как метакогнитивная мыслительная деятельность. Раскрыты особенности взаимосвязи прогнозирования как компонента структурно-уровневых характеристик профессионального педагогического мышления и одной из форм метакогнитивных процессов с конфликтной компетентностью. Доказано, что прогнозирование как компонент профессионального педагогического мышления и одна из форм метакогнитивных процессов влияет на эффективность и резуль-

тативность разрешения педагогических конфликтных проблемных ситуаций, на выбор стратегий в конфликтных и стрессовых ситуациях, способствует развитию конфликтной компетентности.

В главе 3 «Типы реагирования на конфликт в условиях социальной адаптации студентов» (А.С. Кашапов) раскрыта структура социально-психологической адаптированности студентов. В качестве критерия социально-психологической адаптированности рассматривается способность обобщения и переноса приобретенных знаний на решение новых социально-обусловленных задач, одна из которых – оптимальное разрешение возникающих конфликтных ситуаций. Определена динамика взаимосвязей когнитивного, мотивационного, коммуникативного и саморегуляционного компонентов структуры социально-психологической адаптированности. Выявлены элементы компонентов структуры социально-психологической адаптированности, влияющие на академическую успеваемость студентов на разных этапах обучения в вузе. Эмпирически обосновано, что когнитивный компонент связан со становлением оценочной деятельности и овладением способами социальной ориентировки, а также характеризуется степенью адекватности знаний о социальной среде, в которой человек должен адаптироваться. Структурные характеристики данного компонента обнаруживаются в анализе конфликтной ситуации. Когнитивные процессы обеспечивают идентификацию индивидом себя как члена определенной социальной группы.

В главе 4 «Динамика коммуникативных характеристик конфликтной компетентности личности на вузовском этапе профессионализации» (А.А. Смирнов, А.А. Постнова) раскрыта проблема развития конфликтной компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов. Определены характеристики конфликтологической компетентности будущего специалиста. Проанализированы основные социально-психологические и общепсихологические подходы к проблеме изучения конфликтной компетентности личности. Выявлены структурные характеристики конфликтной компетентности личности. Утверждается, что динамика коммуникативного компонента конфликтной компетентности в ходе вузовского этапа профессионализации характеризуется гетерохронностью формирования.

Глава 5 «Связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов» (М.М. Кашапов, А.М. Воскресенский) посвящена исследованию связи стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов. Она включает в себя изучение особенностей и выбор стратегии пове-

дения в конфликте у спортсменов, а также сравнение этих характеристик с характеристиками студентов и курсантов ракетно-зенитного училища. Возраст испытуемых составил 18–22 года. Актуальность данной работы заключается в малом количестве информации о характере конфликтного взаимодействия в спорте.

В главе 6 «Внутриличностный конфликт учителя как детерминанта его профессионального развития» (С.А. Томчук) проводится анализ современных научных подходов к проблеме исследования и определения внутриличностного конфликта, рассматривается специфика внутриличностного конфликта педагога. Основываясь на проведенном экспериментальном исследовании, автор делает вывод о том, что по мере приобретения большего профессионального мастерства уровень внутриличностной конфликтности педагогов увеличивается, хотя приобретенный профессиональный опыт должен придавать педагогам большей уверенности в себе. При исследовании было выявлено, что учителям с высокой внутриличностной конфликтностью присущ надситуативный уровень профессионального педагогического мышления, что свидетельствует о высоком творческом потенциале учителей, позволяющем им решать возникающие проблемные ситуации на основе анализа причин и прогнозирования результатов своей деятельности, с использованием нестандартных стратегий решения проблемных ситуаций. Доминирование надситуативного уровня профессионального педагогического мышления у учителей с высокой внутриличностной конфликтностью свидетельствует о том, что для решения своих внутриличностных противоречий и конфликтов они опираются на метакогнитивные стратегии решения, что позволяет рассматривать внутриличностный конфликт педагога как предпосылку к дальнейшему его профессиональному и личностному развитию.

В главе 7 «О подходе к диагностике конфликтной компетенции врача (на материале деятельности врачей-ревматологов)» (Н.И. Коршунов, Н.В. Яльцева, Ю.С. Филатова) обсуждается роль врача в лечебном процессе и достижении клинического эффекта. Особенное внимание уделяется личностным характеристикам врача и выраженности его коммуникативных навыков. На примере работы ревматологического отделения авторами рассмотрено взаимодействие врача и пациента. Используя методику «Идеальный – реальный врач», были рассчитаны показатели конфликтности, определяющие приемлемость врача для больного. Авторами установлено, что показатели конфликтности в диаде «врач – больной» и такие качества, как внимательность и терпеливость, играют важную роль в достижении клини-

ческого эффекта. Для оценки коммуникативных характеристик врача авторами был разработан скрининговый опросник, с помощью которого определялось стремление врача к общению с пациентом. Авторы приходят к выводу, что сотрудничество с больным, участие в его медицинском образовании применительно к болезни, «трезвый ум», а не эмоции врача являются важным залогом успешности терапии.

В главе 8 «Восприятие конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву» (Ю.В. Пошехонова, А.В. Бузмакова) описана специфика воинского коллектива как один из факторов возникновения конфликтов между военнослужащими по призыву. Также рассмотрена структура конфликтной компетентности, роль метапознания в ее функционировании. Исследованы особенности восприятия конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву. В частности, в главе рассматриваются три типа конфликтных ситуаций, складывающихся на горизонтальном и вертикальном уровнях (между офицерами и рядовыми срочной службы). Факторный, кластерный и регрессионный анализы позволили выявить факторы, оказывающие влияние на восприятие конфликтной ситуации в целом, а также ее конкретных участников (Себя, Другого) военнослужащими по призыву. Показаны особенности влияния индивидуальных качеств военнослужащих по призыву на восприятие конфликтных ситуаций, а также описано, каким образом восприятие конфликтной ситуации влияет на выбор стратегии поведения в конфликте военнослужащих по призыву.

Книга предназначена для студентов, практических и руководящих работников, ученых и всех интересующихся современными проблемами метакогнитивизма и конфликтологии.

Научный редактор М.М. Кашанов

Часть I.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Глава 1.

Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности¹

1.1. Метакогнитивный подход к пониманию конфликтной компетентности

Одной из наиболее дискутируемых тем в последнее время становится вопрос о возможности целенаправленного формирования метакогнитивных процессов в контексте разрешения конфликтной ситуации. С одной стороны, метакогнитивные способности относятся к классу общих, их практически невозможно сформировать ни с помощью нестандартных задач, ни через обучение логике, программированию и т.п. (М. Прессли). С другой стороны, Р. Перкинс и Б. Саломон доказывают альтернативную точку зрения, что метакогнитивные навыки могут быть сформированы на базе какой-либо области знаний, в которой субъект достаточно компетентен. Более того, с точки зрения авторов, для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач. Кроме того, по мнению авторов, основным методом метакогнитивного обучения должна стать экстернализация и последующее «усиление» метакогнитивных стратегий и расширение их арсенала. Важной частью обучения является обучение навыкам саморефлексии собственной познавательной деятельности в условиях конфликтного взаимодействия.

¹ Автор главы – М.М. Кашапов. Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФИ; № проекта 10-06-00204а.

Изучение когнитивных процессов у субъекта в ходе межличностного взаимодействия с окружающей средой и их результатов: образа окружающей социальной среды и жизненного пространства, представлений об окружающей среде и следующего вслед за ними эмоционально-оценочного отношения к ней – представлено в работах Е.Ю. Артемьевой, Е.А. Сергиенко, В.В. Знакова, В.И. Еленского, О.А. Кармадонова, А.В. Карпова, Л.К. Максимова, В.Ф. Петренко, Ю.В. Пошехоновой, А.О. Прохорова, В.И. Страхова, А.Г. Шмелева, Х.Э. Штейнбах и др.). Общим моментом в отмеченных концепциях является выделение надситуативной активности, выход личности за пределы наличной ситуации, личностной рефлексивности как качеств, важных для обеспечения успешного и эффективного когнитивного творческого процесса.

Дж. Флейвелл, Э. Браун, Г. Уэллман считают, что умственные процессы не только воспринимаются субъектом познания, но и могут стать предметом специального рассмотрения и обсуждения. Метакогнитивные мысли представляют собой преднамеренное, планомерное, целенаправленное, ориентированное на будущее ментальное поведение, которое может использоваться для решения когнитивных задач (Flavell, 1971; 1976). Объектом исследования Дж. Флейвелла, автора концепции метапознания, стало изучение знания о феномене познания, – так в самом общем виде он определил понятие «метапознание» (Flavell, 1979). Позже Флейвелл конкретизировал это определение, понимая под метапознанием «способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью» (Flavell, 1987). Дж. Флейвелл проясняет это определение следующим примером: «я занимаюсь метапознанием, если я замечая, что я больше тревожусь, изучая А, а не Б; если мне приходит в голову, что я бы дважды проверил С, прежде чем принять его как факт».

Интерпретация индивидуумом коммуникативных ситуаций позволяет выявить основные метакогнитивные схемы, организующие его социоперцептивный опыт, и таким образом установить способ ориентировки индивида в коммуникативной ситуации и определении им наиболее эффективных путей организации общения, действий предметных и деятельности в целом, как понимание речевой продукции других людей. Межличностное познание включает в себя формирование представлений об образе мыслей других людей, стиле их мышления; о том, что другой человек думает о субъекте мышления, и о том, что он думает по поводу того, что субъект думает о нем самом.

В отечественной и зарубежной психологической литературе существует большое количество определений понятия «метапознание». Ю.Б. Дормашев и В.Я. Романов приводят следующее определение метапознания: это «способность человека к восприятию и рефлексии процессов и продуктов своей умственной деятельности» (Дормашев, Романов, 1995). Однако, с нашей позиции, данное определение ограничивает метакогнитивную деятельность лишь процессами отслеживания собственных психических процессов. В философском понимании, данном С.М. Халиным, метапознание определяется как «путь познания познающим индивидом самого себя» (Халин, 1998). По мнению автора, основной задачей метапознания в этом смысле становится выявление собственных законов познания. Данное определение чрезмерно расширяет границы понятия, исчезает его отнесенность к функционированию психических процессов.

В зарубежных источниках приводятся следующие определения метапознания: «метапознание – это преднамеренный сознательный контроль своей собственной когнитивной активности» (Brown, 1980); «контроль за качеством своего собственного мышления и продуктов собственных усилий» (White, Frederiksen, 1998); «это объединение своего собственного понимания процесса, природы задания и эмоционального состояния» (Lin, Lehman, 1999); «когнитивные процессы, объектом рассмотрения которых являются собственные когнитивные процессы человека» (Koriat, Shitzer-Reichert, 2002). G.Shraw утверждает, что общее метакогнитивное осознание включает количественную оценку адекватности знания, релевантного заданию, отбор подходящих в данной ситуации стратегий и распределение когнитивных ресурсов в зависимости от уровня предъявляемых заданием требований (Shraw, 1998).

С.М. Van Zile-Tamsen рассматривает в качестве одной из причин такого изобилия различных определений метапознания существование нескольких терминов, использующихся для описания сходных феноменов (таких, как саморегуляция, контроль за выполнением действий), или аспекты этих феноменов (таких, как метапамять, метамышление), и эти термины в литературе часто используются как равнозначные (Van Zile-Tamsen, 1996). Тем не менее, S. Paris и P. Winograd отмечают, что большинство исследователей признают определение метапознания включающим в себя два существенных компонента: самооценку познания и самоуправление познанием (Paris, Winograd 1990). Тем не менее, очевидна тенденция к рассмотрению метапознания и как состояния и как процесса одновременно.

Эту явно противоречивую позицию можно согласовать, если допустить зависимость метазнаний от области подчиненных им когнитивных процессов (Luca, McMahon, 2004). Таким образом, резюмирующее определение может иметь следующую формулировку: метапознание представляет собой знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании.

Дж. Флейвелл определил метакогнитивные процессы как систему знаний человека об особенностях собственной познавательной сферы и способах ее контроля. Исследователь выделил четыре компонента метапознания: метакогнитивные знания, опыт, цели и стратегии. Первые два компонента представляют собой рефлексивные образования, благодаря которым человеческий интеллект приобретает некоторое новое качество, названное Дж. Флейвеллом «когнитивным мониторингом» (Flavell, 1976, 1977, 1979).

Это качество определяется автором как способность интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности. Метакогнитивные знания и опыт могут активизировать стратегии, направленные на два типа целей – когнитивные и метакогнитивные. Первые направлены на прямую познавательную цель, вторые – на метакогнитивную цель (оценка и коррекция полученного знания). Когнитивные стратегии призваны осуществлять познавательный процесс, метакогнитивные стратегии – контролировать его. Таким образом, Дж. Флейвелл акцентирует контролирующую функцию метакогнитивных процессов и особое значение придает рефлексии.

Согласно Дж. Флэйвеллу метапознание состоит как из метакогнитивных знаний, так и из метакогнитивного опыта или регуляции. Метакогнитивные знания относятся к приобретаемым знаниям о когнитивных процессах и знаниях, которые могут быть использованы для контроля когнитивных процессов. Метакогнитивные знания, или метакогнитивная осведомленность, согласно Дж. Флейвеллу, подразделяются на три категории: знания личностных переменных, переменных задания и переменных стратегии. Знания личностных переменных относятся к общим знаниям о том, как человек приобретает и перерабатывает информацию, а также индивидуальные знания о своих собственных когнитивных процессах. Знания о переменных задания включают знания о природе задания и о требованиях к обработке информации. Знания о переменных стратегии представляют собой

знания о когнитивных и метакогнитивных стратегиях, об условиях и о том, когда и где они подходят для использования таких стратегий.

Метакогнитивные стратегии регуляции являются последовательными процессами, которые используются для контроля когнитивной активности и для уверенности, что когнитивная цель достигнута. Эти процессы помогают регулировать и наблюдать за протекающим познавательным процессом и состоят из планирования и контроля когнитивной активности, а также включают в себя проверку результатов этой активности.

Было замечено, что лица с расстройствами научения (например, «слабые» ученики, лица с задержкой умственного развития) в значительно меньшей степени обращаются к нижеприведенным метакогнитивным стратегиям, чем лица без нарушений:

- стратегии получения и переработки информации (например, при накоплении знаний, формировании значимых ассоциаций, при обращении к предшествующему опыту);

- стратегии организации своих действий (например, планирование времени, упорядочение этапов учебного процесса, планирование предстоящей деятельности, предвосхищение проблем, появляющихся на некоторых этапах обучения);

- вербальное руководство действиями (например, использование вербальных посредников, адресованных самому себе – метакогнитивных вопросов);

- стратегии контроля действий (например, процессы контроля, сопровождающие действия, эмоциональная и мотивационная саморегуляция).

Изучая феномен метапознания, следует заметить, что большинство авторов прямо или косвенно затрагивают вопрос о функциях метапознания. Дж. Флейвелл определял следующие функции метапознания: 1) постановка проблемы и определение возможных решений; 2) знание о том, какой когнитивный процесс необходим для решения задачи; 3) активизация правил и способов познания; 4) гибкость в поиске решения; 5) обеспечение фиксации внимания на задаче; 6) контроль процесса решения задачи; 7) вера в возможности мышления; 8) стремление к изящному решению. Это наиболее общее описание функций: остальные авторы, опираясь на результаты своих исследований, конкретизировали, расширяли и дополняли данный список.

Некоторые авторы рассматривают понятие «метапознание» как сложное динамическое образование, в котором выделяются специфические процессы, в свою очередь выполняющие ряд функций. Так,

R.H. Kluwe рассматривает метапознание как совокупность процессов отслеживания и регуляции (Kluwe, 1982). Процессы отслеживания помогают осуществлять следующие функции: а) идентификация текущего задания, б) проверка наличия прогресса в ходе выполнения задания, в) оценка степени этого прогресса, г) предсказание исхода выполняемого задания. Процессы регуляции задают направление мышлению, в их сферу влияния входит: а) сосредоточение ресурсов на текущем задании, б) определение последовательности шагов, ведущих к выполнению задания, в) создание установки на определенный уровень напряженности (интенсивности) или скорости выполнения задания.

Ряд других исследований показал, что студенты, использующие метакогнитивные процессы, более автономны и самодетерминированы как в учении, так и в решении проблем. Они, когда осуществляют сложную когнитивную деятельность, способны объяснить что, как, когда, где и зачем они учат. Такие обучаемые будут выполнять когнитивную деятельность путем планирования и решения с помощью реализации следующих действий:

- применение различных стратегий достижения своих целей;
- использование добавочных знаний или ресурсов;
- мониторинг прогресса на протяжении своей деятельности (Я продвигаюсь в правильном направлении?);
- оценка успеха после завершения работы;
- завершение деятельности после того, как цели были достигнуты (Biggs J.B., Moore P.J., 1993).

Пытаясь определить множество взаимосвязанных характеристик процессов переработки информации, J.G. Borkowski и N. Muthukrishna обрисовали в общих чертах набор состояний, процессов, событий, которые характеризуют эффективных обучаемых. Индивид, хорошо перерабатывающий информацию, может обладать некоторыми или всеми следующими навыками и убеждениями, большинство из которых причинно обусловлены или взаимозависимы с саморегуляцией:

- знает большое количество учебных стратегий;
- понимает, где, когда и зачем эти стратегии будут наиболее важными;
- мудр в выборе и мониторинге стратегий, очень рефлексивно и планомерно их применяет;
- твердо придерживается пошагового рассмотрения/оценки, касающегося роста ума, способностей;
- убежден в качественном использовании своих усилий;

– естественно замотивирован, ориентирован на задание и стремится к мастерству;

– не боится неудач, понимает, что неудача важна для последующего успеха, следовательно, не тревожится при проверках, воспринимает их как удобную возможность для учебы;

– имеет конкретные, множественные образы «Я», включающие как надежду, так и опасения относительно ближайшего и отдаленного будущего;

– имеет обширные знания по разным темам и располагает быстрым доступом к этим знаниям;

– поддерживается во всех этих характеристиках родителями, школой, обществом (Borkowski, Muthukrishna, 1992).

Более того, студенты с высокой учебной успеваемостью проявляют хорошие учебные навыки и характеризуются позитивной установкой, низкой тревожностью, способностью концентрироваться и эффективно перерабатывать информацию. Они высоко замотивированы и направляют свои усилия на собственные цели. Читая, они легко отбирают главные идеи (суть), помогая себе самопроверкой. Они не зубрят перед зачетом, так как обладают навыками тайм-менеджмента и стратегиями сдачи экзаменов. Результаты исследований P.R. Pintrich, E.V. De Groot и T. Garcia указывают на наличие положительной связи между мотивацией, широким использованием стратегий и критическим мышлением (Pintrich, De Groot, Garcia, 1992). К метакогнитивным стратегиям эти авторы относят связь новой информации с предшествующей; преднамеренный отбор мыслительных стратегий; планирование, контроль и оценку когнитивных процессов. Согласно проведенному на студентах исследованию С. Van Zile-Tamsen установлено, что студенты с более низкими учебными достижениями в своей учебной деятельности реже применяют стратегии метапознания и начинают активнее использовать метакогнитивные стратегии, если они замотивированы к изучению материалов курса. Начало процесса усвоения всегда так или иначе связано с потребностью. При отсутствии потребности процесс усвоения новых знаний невозможен (Van Zile-Tamsen, 1996). Таким образом, субъект самостоятельно определяет ситуации, в которых необходимо использование метакогнитивных стратегий, вслед за чем производит отбор стратегии для определения проблемной ситуации, исследует альтернативные решения, отслеживает, контролирует и оценивает ход и результат решения. Кроме того, предполагается, что мотивационные переменные управляют саморегулируемым обучением, которое, в свою оче-

редь, может изменять образ личностной и мотивационной систем (например, «чувство учебного само-достоинства» (feelings of academic self-worth)).

Уже на данном этапе теоретического анализа можно отметить обращение исследователей к терминам «метапознание» и «саморегуляция», носящее неоднозначный характер. Сторонники одного подхода к этой проблеме сходятся на точке зрения, согласно которой метапознание трактуется как часть процесса саморегуляции (H.F. O'Neil Jr. и J. Abedi, 1996, T. Bouffard-Bouchard, S. Parent и S. Larivee, 1993). Другие авторы рассматривают саморегуляцию как один из аспектов образования более высокого уровня – метапознания (B. Berardi-Coletta, L.S. Buyer, R.L. Dominowski и E.R. Rellinger, 1995). Объединяющим эти два подхода фактором выступает идея, согласно которой индивид осуществляет когнитивную проверку или слежение за собственными ментальными процессами. Поэтому можно считать обоснованной точку зрения о том, что метапознание вовлекает как знания, так и компоненты саморегуляции, то есть включает понимание того, когда и как надо использовать различные стратегии для достижения целей, а также цикла, включающего постановку целей, мониторинг прогресса, знание, когда применить или изменить стратегии для улучшения результата (Derry, Murphy, 1986; Miller, Behrens, Greene, 1993; Sinkavich, 1994).

В психологической литературе высказывается и другая точка зрения о природе и функциях метапознания. В работах Р. Стернберга, Д. Шартье и Э. Лоарера, Ю.К. Корнилова, М.А. Холодной метапознание рассматривается более широко. Авторы считают основной особенностью метакогнитивных процессов то, что они регулируют протекание собственно когнитивных процессов. Е.Ю. Савиным проведен анализ некоторых существующих направлений в изучении метакогнитивных процессов в психологии (Савин, 2008).

А.В. Карпов пишет, что одним из основных выводов (и теоретических положений) современного метакогнитивизма как раз и является вывод о том, что суть, специфика и основное функциональное назначение метапроцессов как таковых заключается в их направленности на регуляцию и организацию всех иных процессов («первичных»). Благодаря метапроцессам, субъект оказывается в состоянии не только осуществлять тот или иной «первичный» процесс, но и активно влиять на него, в том числе – и на его временную, процессуальную организацию. Более того, в рамках метакогнитивизма показано и то, как конкретно это может осуществляться – через формирование и после-

дующее использование стратегий метакогнитивной регуляции (что составляет основной предмет исследований в одном из важнейших направлений метакогнитивизма – «стратегического») (Карпов, 2011).

Анализ отечественной литературы по тематике исследования показал, что число отечественных психологов, занимающихся изучением метакогнитивных особенностей познавательной деятельности, крайне невелико. Так, в подходе, реализованном М.М. Кашаповым и Ю.В. Скворцовой, проведено исследование метакогнитивных компонентов профессионального педагогического мышления (Скворцова, 2006; Скворцова, Кашапов, 2006; Скворцова, Кашапов, 2007; Скворцова, 2008). Установлена роль метакогнитивных компонентов в профессиональном педагогическом мышлении преподавателей вуза. Расширено представление о динамике уровневой организации профессионального педагогического мышления: раскрыт один из возможных механизмов перехода на надситуативный уровень профессионального педагогического мышления. Разработанная методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности позволяет измерить два основных компонента метапознания: метакогнитивные знания и метакогнитивную активность.

В данном подходе реализованы следующие идеи:

1. Представлено операциональное определение метапознания как знания о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способности к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании. Обосновано, что метакогнитивные стратегии обеспечивают осуществление основных компонентов процессуального этапа выработки педагогического решения.

2. Компоненты и стратегии метапознания, включаясь в процесс профессионального педагогического мышления, определяют (посредством сознательного и бессознательного регулирования) эффективность обнаружения и разрешения педагогической проблемности.

3. Существует прямая связь между уровнем метакогнитивной активности и результативными характеристиками деятельности преподавателя высшей школы: высокий уровень метакогнитивной активности обеспечивает эффективность результативных характеристик деятельности. Высокий уровень метакогнитивной активности является одним из условий, позволяющих реализовать надситуативный тип мышления преподавателя высшей школы; при этом метакогнитивная активность является характеристикой, независимой от наличия базового педагогического образования.

4. Программа учебных занятий с преподавателями высшей школы, направленная на совершенствование профессионального педагогического мышления. Эффективность программы характеризуется следующими показателями: повышением уровня надситуативности мышления, субъективной оценкой участниками учебных групп изменений в совладании с трудностями, испытываемыми в учебно-педагогическом процессе.

Подробное описание исследования структуры познавательной деятельности как особой системы метапознавательных процедур и действий было осуществлено В.Я. Ляудис. Ею оригинально решена проблема усвоения мотивационно-потребностной части деятельности через выравнивание позиций учителя и ученика в процессе творческого взаимодействия (Ляудис, 1980). Она рассматривает опыт учащегося как предмет и продукт деятельности учения, включающий в себя знание об объектах действительности, а также действиях и операциях преобразования этих объектов при решении различных практических и научных задач. По ее мнению, деятельность учения реализуется целым рядом исполнительных действий и операций различных уровней (посредством которых осуществляется преобразование внешне заданного знания и действия в усвоенные знания и действия). К ним относятся: а) действия уяснения содержания учебного материала (в зависимости от наличия/отсутствия сообщения научных знаний преподавателем), б) действия отработки учебного материала. Рассмотрим их более подробно. Действия уяснения содержания учебного материала конкретизируются В.Я. Ляудис следующим образом: 1) уяснение содержания знаний и действий при наличии сообщения их содержания преподавателем; 2) уяснение содержания конкретных знаний путем выведения их из общих знаний, полученных от преподавателя; 3) уяснение содержания любых знаний путем самостоятельного поиска при наличии косвенной помощи со стороны преподавателя. Состав действий уяснения содержания материала каждого вида включает: а) действия уяснения содержания учебного материала из письменного сообщения; б) действия самостоятельного выведения содержания конкретного материала из общих положений (операции: конкретизация, выведение следствий, доказательства и др.); в) действия самостоятельного построения конкретных и общих знаний при наличии управления поиском со стороны преподавателя (анализ задачи и ее условий; поиск принципа решения задачи; проверка найденного решения задачи).

В свою очередь, виды действий отработки знаний и умений выделяются по основаниям произвольности или непроизвольности отработки, наличию/отсутствию поэтапности интериоризации, характеру действий, в ходе которых происходит отработка – в действиях порождений знаний или в действиях их применения. В.Я. Ляудис выделяет основные виды отработки по этим основаниям: 1) отработка путем заучивания (произвольная отработка в действиях повторного порождения без поэтапности интериоризации); 2) отработка в упражнениях (непроизвольная отработка в действиях применения знаний без поэтапности интериоризации); 3) поэтапная отработка (непроизвольная, в действиях применения с поэтапностью интериоризации).

Осуществление исполнительных действий учения сопровождается контрольными действиями учения, в состав которых входят: а) контроль уяснения содержания учебного материала (контроль уяснения содержания материала из сообщения); б) контроль уяснения содержания при дедуктивном выведении материала; контроль при самостоятельном косвенно управляемом построении знаний и действий; в) контроль отработки учебного материала (контроль произвольной отработки материала – заучивания); г) контроль непроизвольной отработки учебного материала в упражнениях; д) контроль поэтапной отработки материала).

Исследования В.Я. Ляудис вносят существенные дополнения в представление о взаимосвязи процессов обучения и развития психики. Появилась возможность более точно дифференцировать план развития познавательных (метакогнитивных) действий и собственно предметно-содержательных умственных действий, усваиваемых в процессе учения.

Обобщая вышесказанное, можно отметить два этапа существования любого действия: формирование его (становление) и исполнение (применение). Первый этап заключается в формировании ориентировочной (регуляторной) основы действия, характеризующейся системой представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего действия. «Ядром» ориентировочной основы действия выступает обобщенное знание о существенных характеристиках объекта действия. В ходе исполнения происходит подгонка и корректировка регуляционной основы. По мнению Т.Е. Черноковой, ориентировочная основа действия выполняет такие функции метапознания, как целеполагание, анализ условий, выбор или построение собственно когнитивных средств (Чернокова, 2009).

Позиция субъекта учения, по мнению Е.Д. Божович, является единицей исследования развития ученика в обучении. Позиция субъекта учения в развитых формах – это качественно своеобразная динамическая система, включающая: а) предметную компетенцию, а также совокупность представлений школьника об учебном процессе и собственной учебной работе (когнитивная составляющая); б) потребность соответствовать не только внешним, но и внутренним, собственным, требованиям, готовность совершенствовать свою учебную работу (регуляторная составляющая); в) ориентацию на образование как личную ценность, пристрастное, избирательное отношение к разным аспектам содержания и методике обучения (личностно-смысловая) (Божович, 2008).

Когнитивная составляющая учения характеризуется умением не только решать готовые стандартные и нестандартные задачи, но и создавать свои, оригинальные; находить свои способы переработки информации; строить образ изучаемого объекта. Учение является собственной познавательной деятельностью обучаемых.

В учебных знаниях образуются, подчеркивает Е.В. Конева, когниции, которые не разлагаются на теоретические и практические компоненты (Конева, 2011).

В концепции М.А. Холодной наиболее ярко представлен когнитивный подход к развитию творческой личности. В её работах изучается интеллект как форма организации ментального опыта субъекта. В рамках когнитивного подхода существует двойственное – широкое и узкое понимание рефлексии. Узкое подразумевает трактовку рефлексии как полюса на шкале выраженности когнитивного стиля импульсивность – рефлексивность. Выраженная рефлексивность указывает на низкую скорость и высокую точность переработки информации индивидом (Холодная, 1990, 1997, 2000, 2004).

Широкое понимание рефлексии наиболее удачно изложено в работах М.А. Холодной, где рефлексия получает свое определение в рамках «феноменологической» концепции интеллекта как формы организации ментального опыта. По мнению М.А. Холодной, основу личности составляет особая организация индивидуального ментального опыта, который представлен в трех основных формах:

- ментальных структурах;
- ментальном пространстве;
- ментальной репрезентации.

Ментальные структуры – «это система психических образований, которые в условиях познавательного контакта с действительно-

стью обеспечивают возможность поступления информации о происходящих событиях и ее преобразования, а также управление процессами переработки информации и избирательность интеллектуального отражения».

Ментальное пространство представляет собой «особую динамическую форму состояния ментального опыта, которая оперативно актуализируется в условиях осуществления субъектом тех или иных интеллектуальных актов». В свою очередь, ментальные репрезентации – это «актуализированный умственный образ того или иного конкретного события». Особый интерес представляет уровень ментальных структур, в рамках анализа которых можно выделить три уровня опыта, каждый из которых выполняет свои функции:

Когнитивный опыт – это ментальные структуры, основное назначение которых – оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения.

Метакогнитивный опыт включает в себя ментальные структуры, позволяющие осуществлять непроизвольную регуляцию процессов переработки информации и произвольную, сознательную организацию собственной интеллектуальной активности.

Интенциональный опыт включает ментальные структуры, предопределяющие субъективные критерии выбора относительно определенной предметной области, направления поиска решения, определенных источников информации, субъективных средств ее представления и т.д. Интенциональный опыт – ментальные структуры, лежащие в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей (Холодная, 2002). Творчество обусловлено более сложными психологическими механизмами, нежели способность к конвергентному и дивергентному мышлению. Особое значение для формирования индивидуального ментального опыта имеет «кристаллизация» опыта. Кардинальная перестройка опыта полностью меняет представления субъекта о некоторой предметной области и является толчком к рождению тех или иных творческих идей. Благодаря кристаллизации происходит формирование интенциональных ментальных структур: убеждений, верований, умонастроений. Они ориентируют субъекта на ту область предметной действительности, которая в максимальной мере соответствует его интеллектуальному потенциалу. Важным для творчества является метакогнитивный опыт, так как именно благодаря ему осуществляется рефлексия, планирование, оценивание разных аспектов работы собственного ума. Благодаря метакогнитивной осве-

домленности человек может использовать приемы стимулирования и мобилизации собственного интеллекта и, следовательно, управлять процессами мыслительного творчества.

Рефлексивные процессы входят в состав метакогнитивного опыта и определяются как «произвольный интеллектуальный контроль», базовыми для осуществления которого выступают следующие способности:

- Способность планировать.
- Способность предвосхищать последствия принимаемых решений.
- Способность оценивать этапы собственной интеллектуальной деятельности.
- Способность прекращать или притормаживать свою интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения.
- Способность выбирать и модифицировать стратегию собственного обучения.

Следовательно, в рамках когнитивной теории рефлексия, в широком ее понимании, становится метакогнитивным образованием, обеспечивающим сознательное отслеживание и контроль субъектом хода своей интеллектуальной деятельности.

М.А. Холодная подчеркивает, что суть интеллектуальной активности состоит из способности человека «порождать при столкновении с каким-либо объектом упорядоченное субъективное пространство отражения», в котором начинают работать индивидуальные когнитивные ресурсы. Когнитивная индивидуальность интеллекта влияет на то, как человек структурирует, дифференцирует информацию, как развита его способность к иерархии поступившей информации, то есть выделению в ней главного и второстепенного. Это вертикальное поле когнитивного пространства. А горизонтальное поле проявляется во «взаимовлиянии различных форм познавательного опыта».

Согласно М.А. Холодной, к сформированности механизмов метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности имеют отношение когнитивные стили (Холодная, 2002). В одной из работ М.А. Холодной была обоснована точка зрения, согласно которой когнитивные стили – это “другой” тип интеллектуальных способностей (сравнительно с традиционными конвергентными и дивергентными способностями), характеризующих, во-первых, особенности построения индивидуальных репрезентаций происходящего (как строится ментальный образ конкретной ситуации) и, во-вторых, индивидуальные возможности метакогнитивной регуляции интеллектуальной дея-

тельности (как организуется контроль процессов переработки информации) (Холодная, 1996).

Наиболее существенными индикаторами когнитивного стиля являются развернутость (горизонталь) и структурированность (вертикаль) когнитивного пространства, что в рамках исследований М.А. Холодной представляет собой «интегрированную целостность». Предложенные М.А. Холодной такие черты интеллектуальной деятельности, как узость и жесткость границ, слабая дифференцированность и иерархизированность, действительно подчеркивают особенность субъективированности интеллекта.

С этих позиций недостаточная горизонтальная развернутость когнитивного пространства индивидуального стиля, узость и жесткость его границ при достаточной развернутости вертикального измерения приведет к преобладанию операций обобщения-дифференциации или пониманию в вертикальном направлении родовых отношений как сильной стороне индивидуального интеллекта. Недостаточная вертикальная развернутость, то есть слабая дифференцированность и иерархизированность, должна привести к преобладанию понимания по горизонтали в пространстве отношений часть-целое, и, следовательно, к операциям объединения-разбиения как сильной стороне индивидуального интеллекта. Таким образом, понимание в ракурсе его формально-динамических характеристик как структурирования информации в вертикально-горизонтальном когнитивном пространстве адекватно измеряется двумя соответствующими когнитивными стилями. Выбор стилей, релевантных процессу понимания, должен быть основан на соблюдении норм валидности когнитивно-стилевого показателя как измерительного инструмента при исследовании понимания. Таким образом, концепция М.А. Холодной обращает внимание на значение раннего творческого опыта и расширяет понимание взаимозависимостей качеств творческой личности и ее когнитивной сферы.

Резюмируя рассмотрение данного вопроса, следует подчеркнуть, что возможность контролировать и регулировать свое мышление зависит от условий и требований задачи, субъективной ментальной модели задачи, от видов имеющихся в арсенале субъекта познавательных стратегий, используемых для ее решения. Кроме того, важна самооценка эмоционального состояния, которая часто служит основой для дальнейшей оценки целей и требований задачи, знаний необходимых для ее решения, и стратегий решения. Эмоционально-мотивационные состояния часто определяют направление новых

стратегий приобретения знаний и, что более важно, вероятность переноса известных стратегий решения на другие задачи.

Итак, существует ряд психологических подходов к пониманию сущности метапознания. Тем не менее, большинство авторов включает в содержание этого понятия самооценку (метакогнитивные знания, отслеживание процесса познания) и самоуправление познанием (метакогнитивный опыт, регуляция), а метакогнитивная теория, в целом, фокусируется на следующем: роль осознания и управления своим собственным мышлением; индивидуальные различия в самооценке и менеджменте когнитивного развития и деятельности; знания и исполнительские способности, которые развиваются в опыте; конструктивное и стратегическое мышление (Paris, Winograd, 1990).

Согласно результатам многочисленных исследований, степень использования метакогнитивных процессов и стратегий влияет на успешность деятельности, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения функциональных, процессуальных и операционных характеристик метапознания.

Проблемой наших исследований является определение набора элементов, необходимых и достаточных для описания когнитивных и метакогнитивных характеристик конфликтной компетентности и определения внутренней взаимосвязи элементов, их структуры. Известно, что оценка личностных особенностей – необходимое условие и продуктивное направление изучения индивидуальных стратегий психической регуляции деятельности, а также эффективное средство выявления лиц, которые по особенностям своих познавательных процессов, характера, темперамента и т.п. наиболее или наименее пригодны к конкретной профессиональной деятельности.

Проблема конфликтной компетентности активно рассматривается и обсуждается представителями как отечественной (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.Л. Журавлев, С.И. Ерина, Т.Г. Киселева, Е.В. Конева, Н.И. Леонов, Т.А. Полозова, М.М. Рыбакова, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан, В.А. Хашченко, А.И. Шипилов), так и западной психологической науки (М. Альберт, С. Зонненберг, М. Дойч, Л. Коузер, С. Лазар, Л. Ланг, Дж. Ниренберг, К. Томас, Р. Урсано, Л. Фестингер, К. Финк, Р. Фишер, Ф. Хедоури, К. Хорни).

Для обозначения способности личности управлять конфликтными ситуациями исследователями в психологической литературе используются близкие по содержанию понятия: «конфликтоустойчивость личности» (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов), «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), «конфликтологическая

компетентность» (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Цой). При этом данные понятия не являются тождественными.

Конфликтная компетентность, в отличие от конфликтологической, подразумевает не столько глубокую теоретическую осведомленность личности в вопросах конфликтологии, сколько наличие у нее практических умений в области разрешения конфликтов.

Начало пересмотра однозначно деструктивной функции конфликта и, следовательно, обнаружение потребности в рассмотрении этого явления в другом психологическом ракурсе, можно связать с работами М. Фоллет, а затем А.Я. Анцупова, Н.Ф. Вишняковой, Н.В. Гришиной, Д. Дена, А.И. Донцова, Н.И. Леонова, Е. Миронова, А.-Н. Перре-Клермон, А. Редлих, Б.И. Хасана, А. Филлей.

Прикладное значение разработок проблем конфликтной компетентности четко выразилось в трёх областях: 1) методическое оснащение исследователей; 2) коррекция деструктивного поведения в практических ситуациях; 3) социально-психологический тренинг, ориентированный на развитие специальных умений, необходимых для конструктивного межличностного взаимодействия.

Установленные взаимосвязи между теоретическими построениями и идеями, предложенными практикой, позволили, во-первых, дать определение конфликтной компетентности как интегративному качеству личности, характеризующемуся наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов. Именно когнитивный компонент является основным направлением наших исследований. Когнитивная, интеллектуальная компетентность – это метаспособность, которая, определяя меру познания и освоения субъектом некоторой предметной области, характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний и эффективными стратегиями принятия решений в данной предметной области (Р. Глезер, У. Шнайдер, М.А. Холодная, Д. Равен).

Е.Ю. Савиным анализируется понятие "интеллектуальной компетентности" как особой формы интеллектуальной зрелости взрослых людей (профессионалов), достигших высокой успешности в определённой деятельности. Выделены основные проблемы, возникающие при изучении интеллектуальной компетентности, разрешение которых становится возможным при обращении к исследованию ментального (умственного) опыта личности. Приводятся результаты эмпирического исследования понятийного и метакогнитивного опыта "экспертов" (университетских преподавателей физики, занимающихся научной деятельностью) и "новичков" (студентов физико-

математического факультета). Показано, что эксперты по сравнению с новичками образуют более сложные семантические связи при работе с понятиями и отличаются рефлексивным стилем, метакогнитивной осведомленностью и склонностью строить более сложные прогностические модели (Савин, 2004).

В целом данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов. Конфликтная компетентность как компетентность в области межличностных отношений является видом коммуникативной компетентности, обладает ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанностью со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичностью структурных компонентов; возможностью их совершенствования (Кашапов, Башкин, 2010).

Во-вторых, была выявлена иерархическая структура конфликтной компетентности личности. Эти подструктуры имеют иерархию, основанную на соотношении генетических и социальных факторов, оказывающих влияние на формирование личности. Каждая из предложенных подструктур, в свою очередь, может быть представлена более дробными показателями, что позволяет говорить о различиях в степени выраженности в рамках одной структуры. Вес каждого свойства в общей оценке личности может быть неодинаковым, т.е. вклад того или иного показателя в общую эффективность осуществляемой деятельности в условиях конфликтного взаимодействия может быть разным.

1.2. Эмпирическое исследование метакогнитивных характеристик конфликтной компетентности профессионала

Проведенные нами экспериментальные и эмпирические исследования показали, что эффективное решение возникающих противоречий, как ядерных образований конфликта, требует наличия у профессионала развитых навыков видения и осмысления совокупности всех условий проблемно-конфликтной ситуации, а также знания соб-

ственных когнитивных характеристик, способствующих более успешному разрешению конфликтной ситуации. Метапознание рассматривается нами как знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании. Опираясь на данное определение, нами была разработана методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности. Данная методика (Кашапов М.М., Скворцова Ю.В.), состоящая из двух шкал, позволяет диагностировать основные компоненты метапознания: метакогнитивные знания и метакогнитивную активность. С помощью этой методики были конкретизированы отношения между успеваемостью и метакогнитивными характеристиками, о которых упоминалось в исследованиях J. Borkowski, M. Carr и M. Pressley, T.O. Nelson и L. Narens, Н.А. Менчинской и других: студенты, обладающие высоким уровнем метакогнитивной активности, лучше успевают, нежели студенты с более низким ее уровнем. Также было показано, что оба исследуемых метакогнитивных компонента имеют достоверно большую выраженность у молодых преподавателей вузов до 30 лет, чем у студентов вузов, а показатели метакогнитивных знаний в мужской выборке значимо выше, чем в женской.

Выделение конфликтной проблемности в качестве единицы психологического анализа структуры конфликтной компетентности, рассмотрение ряда ее структурных характеристик позволяет отметить, что каждая её характеристика предполагает активизацию компонентов метапознания. Поэтому изучение процессуального этапа деятельности позволило провести анализ разрешения конфликтных ситуаций со стороны включенности в него метакогнитивных стратегий. Рассмотрение процесса выработки педагогического решения позволило установить положительные связи между структурно-уровневыми характеристиками профессионального педагогического мышления и метакогнитивными особенностями интеллектуальной сферы личности. В частности, была зафиксирована положительная корреляционная связь метакогнитивной активности и уровня профессионального педагогического мышления. Практическая значимость проведенного анализа составных частей процессуальной стороны решения педагогической проблемной ситуации заключается в выделении и обосновании конкретных ориентиров профессионального обучения.

С этой позиции особую важность приобретает ряд исследований (K. Dirkes, G. Schraw, R. Perkins и B. Salomon, S.G. Paris, and P. Winograd и др.), объединенных идеей, что метакогнитивные страте-

гии могут быть целенаправленно развиты или сформированы. В свою очередь, сознательная опора на собственные метакогнитивные процессы повышает эффективность решения учебных и профессиональных проблемных ситуаций (М.А. Холодная, Ю.В. Скворцова, Р. Biryukov, J. Borkowski, A.L. Brown, J.H. Flavell, R.H. Kluwe и др.), что было доказано и в цикле проведенных нами работ (М.М. Кашапов, С.А. Томчук, О.А. Шляпникова, Т.В. Огородова, О.А. Помазилкина, Ю.В. Пошехонова и др.). В выполненных нами исследованиях впервые установлено, что рассмотрение когнитивных характеристик конфликтной компетентности целесообразно организовывать посредством исследования ментального опыта субъекта деятельности.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов позволили выделить следующую тенденцию: у людей с более выраженными метакогнитивными способностями познавательная деятельность протекает более успешно (Савин, 2008; Холодная, 2004; Biryukov, 2005; Brown, 1957; Chalmers D., Fuller R., 1996; Clause, Delbridge and others, 2001; Flavell, 1979 и др.). Так, например, в схеме подготовки к проверочному учебному тесту, предложенной С.С. Clause, К. Delbridge, N. Schmitt и их коллегами, метапознание занимает одну из центральных позиций. Стимулируемое мотивацией и самооффективностью тестирующегося (самооффективность понимается авторами как оценка субъектом своей способности к выполнению задания) метапознание, в свою очередь, будет определять глубину проработки материала и интенсивность прилагаемых усилий. Это, в конечном итоге, будет определять эффективность решения теста. В целом, термин "метакогниции" в самом широком своем определении обозначает познавательные структуры, так или иначе связанные с управлением процессами познания. Такое понимание метакогниции позволяет более целенаправленно исследовать специфику познания сложных социально-психологических явлений.

Формирование свободной личности предполагает развитие у нее навыков самостоятельного, логически грамотного рассуждения, умения принимать социально и морально ответственные решения, что, несомненно, включает и такую составляющую, как конфликтная компетентность. Конфликтная компетентность является одной из важнейших общих характеристик профессионализма, и прежде всего в гуманитарных областях деятельности.

Метакогнитивный инструментарий формирования конфликтной компетентности предполагает понимание механизмов социально-

культурного взаимодействия субъектов профессиональной деятельности. Развитие метапознавательных умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной навигации специалиста гуманитарного профиля, отражает процессы понимания и управления конфликтным взаимодействием.

Проведенное нами (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова, 2006, 2007) изучение роли метапознания в контексте конфликтной компетентности показало, что метапознание осуществляет ряд важнейших функций, определяющих в целом эффективность результативных характеристик процесса решения проблемно-конфликтной ситуации. Так, результаты, полученные в ходе формирующего психолого-педагогического эксперимента по совершенствованию профессионального мышления, свидетельствуют о повышении эффективности разрешения конфликтных ситуаций. В условиях специально организованного обучения преподавателей вуза (основанного на метакогнитивном подходе) установлено, что уровень метакогнитивной активности влияет на интенсивность динамики перехода от ситуативного типа профессионального педагогического мышления к надситуативному. Дифференциация преподавателей по уровню выраженности у них рассматриваемых метакогнитивных компонентов позволила определить ряд достоверных различий. Преподаватели, высоко оценивающие себя по шкале «Метакогнитивные знания», характеризуются общим экстернальным локусом контроля, экстернальностью в области межличностных отношений, и, соответственно, низко оценивающие – интернальным локусом контроля. Сравнение результатов преподавателей по крайним значениям шкалы «Метакогнитивная активность» позволили выявить следующие различия: преподаватели с высокими баллами по указанной шкале воспринимают большее количество факторов как стимулирующих их профессиональное развитие, нежели преподаватели с низкими баллами; для преподавателей с низкой метакогнитивной активностью более характерно авторитарное, педантичное, деструктивное поведение и наоборот, сфера межличностного общения преподавателей с высокой метакогнитивной активностью характеризуется меньшей склонностью к авторитарному, диктаторскому и педантичному поведению, реализацией конструктивных форм профессионального поведения. Установлено, что метакогнитивная активность выше у преподавателей с высокой потребностью достижений; преподаватели с высоким уровнем метакогнитивной активности отличаются более высоким уровнем профессионального педагогического мышления (его уровень

ближе к надситуативному, чем у преподавателей с низкими значениями по этой шкале). Уровень педагогического мышления преподавателей медицинского вуза ближе к надситуативному, чем у преподавателей медицинских колледжей. Преподаватели медицинских колледжей характеризуются более высоким уровнем метакогнитивной активности, концентрацией и управлением временем, чем преподаватели медицинского вуза.

В совместных с М.В. Башкиным исследованиях (Кашапов, Башкин, 2010) установлено, что конфликтная компетентность включает в себя три компонента: когнитивный (представлен информационным и креативным элементами); мотивационный (характеризуется доминированием в поведении личности мотивации стремления к успеху); регулятивный (содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы). Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности. Конфликтная компетентность способствует реализации профилактических мер в межличностном взаимодействии, обеспечивая адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов. Выделены функции конфликтной компетентности: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная и коррекционная.

В процессе межличностного взаимодействия на разных этапах обучения происходит изменение организации структуры конфликтной компетентности личности. Студенты, по сравнению с учащимися старших классов общеобразовательной школы, более ориентированы на использование в конфликте оптимального типа реагирования. Данная стратегия поведения приобретает у студентов связи с показателями мотивационного и когнитивного компонентов их конфликтной компетентности.

В процессе профессионализации учителя общеобразовательной школы и инженера наблюдается различная динамика структуры их конфликтной компетентности. В ходе профессионализации педагога повышается уровень организованности структуры данной компетентности, что проявляется в положительной динамике ее эмоционального элемента и выражается в повышении уровня эмоциональной саморегуляции. В процессе профессионализации инженера уровень организованности структуры его конфликтной компетентности снижается, что отражается в изменениях креативного и эмоционального элементов конфликтной компетентности и выражается в снижении креативности, любознательности, а также в повышении эмоциональной возбудимости и проявлении робости.

Выявлена связь между оптимальным типом реагирования в конфликте и соотношением качеств личности в структуре ее конфликтной компетентности. Базовым в структуре данной компетентности является рефлексивный элемент (субъективный локус контроля), входящий в структуру регулятивного компонента. Механизмы функциональной динамичности, реципрокности и психологического соответствия определяют особенности функционирования структуры конфликтной компетентности личности. В роли детерминанты оптимального типа реагирования в конфликте выступает творческое мышление, важной характеристикой которого выступает надситуативность.

Именно во внутреннем интеллектуальном, надситуативном плане настоящая ситуация, отражаясь в свете будущей, обретает иной смысл, что и определяет завершение борьбы мотивов и принятие решения в пользу волевого поступка, а в тех случаях, когда человек намеряет также и способы достижения поставленной цели, – и создание намерения.

Надситуативный уровень проблемности и его выделение в решаемой проблемной ситуации связаны с идеей «конструктивного выхода за пределы» конкретной ситуации. Данный уровень характеризуется осознанием человеком необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Конфликтные ситуации стимулируют «подняться» на уровень, с которого субъект мог бы проанализировать самого себя. Процесс разрешения противоречий на данном уровне способствует не только активизации его мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие.

Решение ситуации при выделении надситуативного уровня проблемности становится оптимальным, поскольку именно в таком решении человек стремится выразить свой творческий потенциал, самореализоваться в выполняемой деятельности; получить положительный фон в процессе межличностного взаимодействия. Решение, которое человек принимает при обнаружении надситуативного уровня проблемности, является решением более высокого порядка, нежели при выделении ситуативного уровня проблемности. Такой факт, установленный нами, объясняется тем, что поиск подобного решения побуждает человека прогнозировать результат, представить все возможные последствия, отрефлексировать свое состояние, проявить активность в процессе поиска оптимального решения. Подобное поведение не может быть осуществимо без наличия определенной формы

креативности. Соответственно и решение конфликтных ситуаций будет действенным и креативным. Обобщение полученных эмпирических данных позволяет на основании выделенных уровней говорить о типах профессионального мышления. Так, надситуативный тип мышления способствует эффективному управлению ситуативно-обусловленной формой совместной деятельности.

Установление надситуативной проблемности характеризуется устойчивой способностью понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Благодаря умению обнаруживать надситуативную проблемность субъект способен усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности; работать на опережение, в том числе и на профилактику деструктивных конфликтов в коллективе и на коррекцию непродуктивной конфликтности.

В исследованиях Т.В. Разиной показано, что степень сознательности использования рефлексии при решении практических задач различается на разных уровнях мышления (рефлексия преобладает у учителей с надситуативным уровнем мышления) (Разина, 2002). Проблему представляет диагностика рефлексии с помощью классических тестов, поскольку в этом случае в психологическом исследовании будет проявляться принцип Гейзенберга. Данный принцип заключается в том, что, наблюдая какой-то процесс, мы не можем изучать его в “чистом” виде, поскольку инструмент наблюдения или измерения влияет на наблюдаемый объект, и мы получаем картину искаженного процесса. Этот принцип был первоначально сформулирован в отношении физики, но впоследствии стал общенаучным. Используя тест, психолог с помощью самосознания и рефлексии испытуемого пытается снять картину какого-то психического явления. Если место этого явления занимает рефлексия, то мы начинаем изучать рефлексию с помощью ее же самой. Прибор наблюдения вступает в соприкосновение с объектом наблюдения, совпадает с ним, тем самым искажает. С помощью теста мы получаем представление о рефлексии, искаженной рефлексией. Экспериментальные методики исследования рефлексии достаточно трудоемки и слабо стандартизованы, требуют высокой квалификации психолога, что затрудняет их использование в профессиональной диагностике, где это необходимо.

В вопросе психологического обеспечения профессиональной деятельности встает проблема развития и формирования рефлексии в зрелом возрасте. На сегодняшний день существует ряд методов обучения рефлексии: создание на рабочем месте рефлексивной среды

(С.Ю. Степанов), использование различного рода игр, объединенных в учебные сессии (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий), культивирование механизмов личностной и интеллектуальной рефлексии в ситуации лабораторного эксперимента, путем решения нестандартных, творческих задач (В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов). Однако данные подходы не всегда позволяют перенести сформированные навыки из ситуации обучения в ситуацию практической деятельности, они достаточно сложны и трудоемки.

Актуальной проблемой остается взаимовлияние и связь рефлексии с профессиональным мышлением, их влияние на эффективность выполнения профессиональных функций. По мнению многих авторов, рефлексия является необходимым компонентом в структуре ПВК профессий группы “человек-человек”. Необходимы теоретические доказательства значимости рефлексии в профессиональном мышлении, на основе которых могут быть разработаны практические рекомендации по ее диагностике и формированию.

М.М. Кашаповым и Т.В. Разиной на основе теоретического анализа раскрыта сущность понятия “рефлексия”, построена типология определений рефлексии и понятий, близких к ней по содержанию, что способствует снижению терминологической путаницы (Разина, Кашапов, 2000; Разина, 2002). Ими выделены три стороны рефлексии как процесса, анализ и диагностика которых важны в понимании ее природы, а также в развитии, формировании, актуализации. Это частота рефлексивных выходов, сложность рефлексивной стратегии, степень развитости, зрелости процесса (определяется способностью к теоретическому и практическому осуществлению рефлексии).

Выявлена специфика рефлексии и некоторые ее механизмы относительно процесса педагогического мышления: условие перехода на надситуативный уровень мышления – посредством гармонизации показателей рефлексии, стабилизации их уровня выраженности. Установлены закономерности и взаимосвязи уровня мышления и уровня рефлексии. Рефлексия включается в педагогическое мышление и может способствовать решению практических задач лишь после достижения ею некоторого уровня выраженности и согласованности ее показателей.

Авторами предложена типология существующих определений понятия “рефлексия”. Типология построена на основе полярных характеристик рефлексии: внешность - внутренность предмета, сознательность - бессознательность процесса рефлексирования. Предложенная типология может способствовать установлению единообраз-

ного понимания рефлексии и исследователями, занимающимися данной проблемой.

Рефлексия, по мнению авторов, это особый вид мыслительной деятельности: процесс мышления человека о себе как субъекте мыслительной деятельности, содержании своего мышления и сознания, характере процесса мышления. Данный процесс характеризуется тремя сторонами: частотой рефлексивных выходов, сложностью рефлексивной стратегии, степенью развитости, зрелости процесса (определяется способностью к теоретическому и практическому осуществлению рефлексии). После достижения рефлексией определенного порога выраженности и установления определенной степени взаимосвязи ее сторон зависимость уровня рефлексии и уровня надситуативности начинает носить прямой характер. До этого порога связь рефлексии с мышлением носит обратный характер или отсутствует.

На ситуативном уровне профессионального педагогического мышления стороны процесса рефлексии слабо связаны между собой, рассогласованы. На надситуативном уровне мышления эти показатели более связаны, гармонизированы, хотя их абсолютная величина может быть и ниже, чем на ситуативном уровне. Рефлексия является психологическим условием, позволяющим реализовать надситуативный уровень мышления педагога, за счет включения ее в педагогическое мышление и повышение взаимосвязи ее сторон.

Разработан и апробирован принципиально новый метод диагностики психических процессов, позволяющих минимизировать проявление принципа Гейзенберга в психологии на основании использования принципа рефлексивного отражения (зеркала). Исследование позволило расширить представления о ситуативном и надситуативном уровнях педагогического мышления: раскрыт один из возможных механизмов перехода на надситуативный уровень мышления. Оно углубило и дополнило представление о месте и характере процесса рефлексии у педагогов. На основе выдвинутых теоретических положений разработана и внедрена диагностическая методика, аппаратно реализованная в виде компьютерной программы, названной автором “Heshby”. Программа позволяет диагностировать три выделенные в работе стороны рефлексии. Методика проста в использовании и обработке, свободна от проявления действия принципа Гейзенберга. В основу построения методики положен принцип рефлексивного зеркала.

Составлены подробные методические описания по проведению тренинговой программы “Рефлексия в педагогическом мышлении”, и

разработан комплект необходимых материалов, что дает возможность широкого внедрения данной программы в педагогическую практику.

Таким образом, в проведенном исследовании установлена роль метакогнитивных компонентов в становлении конфликтной компетентности на различных стадиях профессионализации субъекта, а также на разных уровнях функционирования его профессионального мышления (ситуативном и надситуативном), расширено представление о динамике структурно-функциональной организации творческой деятельности профессионала. Рассмотрены возможные метакогнитивные механизмы перехода на надситуативный уровень мышления как основы конфликтной компетентности профессионала.

1.3. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт

Социальная неопределенность и незащищенность человека стимулируют его активность, прежде всего, для защиты личных интересов и приводят, в конечном счете, к психологической напряженности личности. Об этом свидетельствуют результаты подходов как согласованных точек зрения в исследовании проблематики межличностного конфликта в зарубежной социальной психологии: мотивационный (L. Berkowitz, M. Deutsch, H. Heckhausen, K. Horney, G.W. Kisker, N. Miller); когнитивный (F. Heider, Y. Klar); метакогнитивный (J. Borkowski, M. Carr, M. Pressley, T.O. Nelson, L. Narens, K. Dirkes, G. Schraw, R. Perkins, B. Salomon, S.G. Paris, P. Winograd), бихевиористский (W. Arnold, H.J. Eysenck, R. Meili); ситуационный (L. Festinger, L. Cozer, K. Lewin, J. Nierenberg, R. Nisbett, L. Ross, K. Terhune, W. Thomas,); диспозиционный (N. Endler, S.M. Miller, J. Parker); интеракционистский (K. Fink, R. Fisher, M. Sherif).

Интенсивное развитие социальных процессов даёт мощный импульс для теоретического осмысления феномена конфликта. Проблема детерминации конфликта является фундаментальной проблемой конфликтологии, поскольку она связана с раскрытием природы конфликта. Н.В. Гришина рассматривает конфликт как биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем каждая из сторон конфликта представлена активным субъектом (субъектами) (Гришина, 1992, 2000). Б.И. Хасан подчеркивает, что конфликт – это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуще-

ствовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимозаменяют друг друга, требуя для этого специальной организации (Хасан, 2003, 2004). Н.И. Леонов отмечает, что изучение конфликта в ситуации непосредственного взаимодействия его участников позволяет более четко определить основные тенденции развития конфликта: выявить специфику его возникновения, протекания и разрешения (Леонов, 2005).

Основными детерминантами межличностных конфликтов выступают социальная сфера, в которой взаимодействуют участники конфликта и их индивидуально-психологические особенности. По мнению Р.М. Шамянова, детерминанты личности – это совокупность условий, факторов, предпосылок, свойств, определяющих средства ее становления и функционирования. Коренное отличие внешних и внутренних детерминант состоит в том, что одни, внутренние, характеризуют личность, ее актуальные и потенциальные возможности, а другие, внешние, «характеризуются» личностью, отображая социальное пространство (Шамянов, 2006).

О конфликте в общем смысле, по мнению А. Редлиха и Е. Миронова, говорят тогда, когда (по крайней мере один) человек в своих представлениях, чувствах или способах поведения долгое время чувствует себя задетым (по крайней мере одним) другим человеком. Длительное нарушение состояния внутреннего равновесия, характеризующееся тем, что участники сами не могут прийти к решению, делает необходимым участие третьей стороны: медиатора, модератора, специалиста по примирению сторон или судьи (Редлих, Миронов, 2009).

Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт связан с пониманием его содержания. Мы понимаем под конфликтом столкновение примерно равных по силе, но противоположных по направленности тенденций (намерений, средств и целей) субъектов взаимодействия. Конфликт является наиболее острым способом разрешения противоречий, значимых для субъектов конфликта. Он обычно сопровождается негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми ими по отношению друг к другу. Исход конфликта определяется не предметом разногласий, а тем развитием, которое принимает ситуация. Конструктивная динамика конфликтной ситуации зависит от восприятия её самими участниками и избираемых ими типов реагирования на конфликт.

Результаты наших исследований социально-психологических и индивидуально-психологических детерминант типов реагирования на

конфликт представлены в работах (Башкин, 2009; Добина, 2011; Николаева, 2008; Рудакова, 2006; Харченко, 2010). Так, выявление типов реагирования на конфликт военнослужащих проводилось в течение 2007–2011 гг. В.В. Пехтеревым и А.С. Кашаповым (Пехтерев, 2011; Кашапов, 2012). Совокупная выборка включала 238 человек. Выборку исследования составили 76 солдат первого года службы по призыву, 87 курсантов высшего военного учебного заведения и 75 студентов гражданского вуза в возрасте от 18 до 22 лет. Важной особенностью выборки является гомогенность, схожесть возрастных и статусных характеристик испытуемых, включающихся в новые социальные отношения. При отборе испытуемых учтены основные требования к выборке – репрезентативность и адекватность.

В ходе проведения исследования применялся комплекс психодиагностических инструментов, в том числе методика «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). На наш взгляд, для изучения поведения личности в конфликте эффективнее использовать термин «тип реагирования на конфликт» и разработанную нами методику, позволяющую более четко выявить специфику трех основных вариантов поведения в конфликте: «Агрессия», «Уход» и «Оптимальное разрешение». А выделенные К.Н. Томасом стратегии поведения «приспособление», «компромисс» и «сотрудничество» представляется целесообразным объединить в оптимальный тип реагирования на конфликт, так как по своему содержанию они являются достаточно близкими и выражают направленность личности на успешное разрешение конфликта.

Обработка ответов производится в соответствии с ключом, который позволяет выявить, в какой степени в поведенческом репертуаре человека представлены различные типы реагирования в конфликте.

Тип реагирования «Уход» подразумевает, что человек старается избежать конфликта. Его позиция – не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий, не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями.

Тип реагирования «Агрессия» означает совокупность поведенческих реакций, имеющих отрицательную эмоциональную окраску по отношению к партнеру, сопровождающихся грубостью, порицанием партнера с целью его подчинения. Для влияния на оппонента, с целью заставить его принять свою точку зрения любой ценой, часто используется власть путем принуждения.

Тип реагирования «Оптимальное разрешение» означает признание личностью различия во мнениях и готовность ознакомиться с

иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти действия, приемлемые и взаимовыгодные для обеих сторон и обеспечивающие достижение социально полезной цели.

В целом тип реагирования рассматривается нами как совокупность вербальных и невербальных эмоциональных реакций человека, проявляющихся в конфликте и определяющих агрессивный способ поведения, уход или оптимальный способ разрешения конфликта.

Методом прямого пошагового регрессионного анализа нами установлено влияние индивидуально-психологических особенностей военнослужащих на выбор ими определенного типа реагирования на конфликт. Доказано, что депрессия и истерия выступают в качестве внутренних детерминант типа реагирования «Уход». То есть военнослужащие, склонные к тревогам либо к неврологическим защитным реакциям конверсионного типа, не отстаивают свои интересы в ситуации межличностного конфликта и предпочитают уступить более сильному сопернику. В данном случае оппонентом может являться либо старший по званию или сроку службы сослуживец (ситуация вертикального конфликта), либо сослуживец более сильный морально/физически, но равный по социальному статусу (горизонтальный конфликт).

Курсанты реже, чем солдаты-призывники, склонны избегать ситуации конфликта. С одной стороны, это означает, что курсанты в большей степени готовы брать на себя ответственность за решение спорного вопроса. Несомненно, что данные качества обязательно должны присутствовать и воспитываться у них как у будущих офицеров. Подтверждением данного результата является более высокий (по сравнению с солдатами) балл по шкалам «Ригидность» (инертность установок, настойчивость, педантизм) и «Лидерство». Высокие показатели по шкале «Психопатия» свидетельствуют о социальной дезадаптации, неустойчивости настроения, обидчивости и чувствительности личности. Связь данных личностных особенностей с типом реагирования «Уход» означает, что курсанты могут использовать его как возможный механизм психологической защиты.

Склонность к тревогам (шкала «Депрессия») и неврологическим защитным реакциям конверсионного типа (шкала «Истерия») связана у военнослужащих с уходом от разрешения конфликта и уступками более сильному сопернику. Полученные данные свидетельствуют о том, что курсанты, ориентированные на уход от конфликта, склонны и к уходу в мир внутренних переживаний, фантазий, оставаясь при

этом внешне замкнутыми и не требующими эмоциональной поддержки со стороны окружающих.

Установлено, что тип реагирования «Уход» имеет прямую связь с показателем «Любознательность» в образе «Я-реальный» ($r = 0,41$; $p < 0,05$). Можно предположить, что курсант, уходя от решения конфликтной ситуации, склонен опираться, прежде всего, на имеющиеся в его жизненном опыте знания о конфликтах. Чем сильнее курсант проявляет в своем поведении упорство, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели, а также несдержанность и вспыльчивость, тем он более склонен уходить в ситуации конфликта от решения проблемы.

Доказано, что тип реагирования «Уход» связан с показателями «Любознательность» ($r = -0,39$; $p < 0,05$), «Оригинальность» ($r = -0,35$; $p < 0,05$), «Чувство юмора» ($r = -0,33$; $p < 0,05$) и «Творческое мышление» ($r = -0,40$; $p < 0,05$) в образе «Я-реальный» курсантов пятого года обучения. Следовательно, курсантам, ориентированным на уход от решения конфликтной ситуации, не свойственны качества креативной личности, способствующие более эффективному разрешению конфликта. Можно предположить, что, стратегия ухода в конфликте курсантов пятого курса может быть связана с механизмами психологической защиты личности. Чем выше показатели по шкале «Оригинальность», тем чаще военнослужащим используется «Уход». Полученный результат объясняется тем, что уход от конфликта в ряде случаев может рассматриваться как проявление личностью гибкости в поведении, как реализация надситуативного подхода к разрешению возникшей проблемы.

На пятом курсе значимость межличностных отношений для курсанта может несколько снижаться, а выработанная привычка не отстаивать свое мнение закрепляется, что способствует предпочтению «Ухода». Установлена также аналогичная связь между типом реагирования «Уход» и метакогнитивными знаниями курсантов данной группы ($r = -0,42$; $p < 0,01$). Чем ниже курсант оценивает общий уровень функционирования собственных познавательных психических процессов, степень легкости приобретения новых знаний и свою способность справляться с различными ситуациями, тем в большей степени он ориентирован на реализацию в конфликте стратегии избегания. Доказано также, что курсант, умеющий правильно организовывать и распределять собственное время, не склонен к реализации данного типа реагирования.

Курсант, проявляющий покорность в поведении, в большинстве случаев склонен к уходу от проблемной конфликтной ситуации. Склонность военнослужащих к состояниям депрессии и истерии обуславливает проявление ими в конфликте типа реагирования «Уход». Выявлено, что выбор агрессивного типа реагирования в конфликте военнослужащих детерминирует такая индивидуально-психологическая особенность личности, как неконформность. Военнослужащие, склонные к отвержению общепринятых норм поведения, в ситуации межличностного конфликта будут осуществлять действия, направленные на нанесение физического или психологического вреда оппоненту.

Курсанты часто стремятся разрешить конфликтную ситуацию в свою пользу, что в условиях ограниченных ресурсов армейской жизни приводит к соперничеству и в результате к конфликту. Примером ограниченного ресурса может служить право курсанта получить увольнительную. Для курсантов характерна более высокая, чем у солдат-призывников, спонтанность в действиях, включающая в себя раскованное самоутверждение, наступательность, стремление к лидированию и агрессивность, а также склонность к соперничеству в конфликте, что выражается в убеждении другой стороны в преимуществах своей позиции, нежелание прийти к компромиссу и сотрудничеству, стремление удовлетворить, прежде всего, свои интересы. Кроме того, склонность курсантов к конфликтному поведению и агрессии обусловлена тем, что их индивидуальные успехи влияют на распределение мест службы после окончания военного вуза.

Солдатам свойственно отвержение групповых норм поведения с проявлением агрессивного типа реагирования на конфликт. Курсант, не склонный к поиску в конфликте совместного решения с оппонентом, ориентирован на выбор типа реагирования «Агрессия». Курсанты, образующие данную группу, проявляют в межличностных отношениях недоверчивость и скептицизм. Курсант, скептически относящийся к сослуживцам, остро реагирует на ту или иную ситуацию в силу сомнений по поводу истинности суждений и искренности другого человека, выбирая при этом деструктивный способ поведения.

Обнаружено, что тип реагирования в конфликте «Агрессия» курсантов первого года обучения имеет обратную связь с показателем «Воображение» ($r = -0,33$; $p < 0,01$). Чем менее у курсанта развито воображение, тем более он склонен к проявлению агрессии в разрешении конфликтных ситуаций. Для влияния на оппонента, с целью заставить его принять свою точку зрения любой ценой, курсант может

использовать власть путем принуждения. Если курсант ощущает, что имеет власть над своими товарищами и считает себя независимым от чужого мнения, то он склонен в большинстве случаев реагировать в конфликте агрессивно.

Выявлена отрицательная связь между типом реагирования в конфликте «Агрессия» и метакогнитивной активностью курсантов пятого года обучения ($r = -0,42$; $p < 0,01$). Следовательно, курсанты с несформированными навыками управления собственными когнитивными процессами склонны к проявлению в конфликте агрессивной стратегии поведения. Реализация солдатами агрессивного типа реагирования и тактики соперничества, напротив, обусловлена преобладанием у них неконформности.

Наибольшее количество положительных корреляционных связей было обнаружено между типом реагирования «Оптимальное разрешение» и личностными особенностями курсантов. Доказано, что курсанты, применяющие данный способ поведения, активны, деятельны, легко адаптируются к новым условиям. Установлено, что ригидность положительно коррелирует с типом реагирования «Оптимальное разрешение» у курсантов. Склонность курсанта постоянно придерживаться намеченной программы деятельности может способствовать поиску им конструктивного решения межличностного конфликта.

Креативность способствует выбору наиболее адекватного конкретной ситуации стиля общения, основанного на учете личностных особенностей собеседника и позволяющего эффективно решать задачи, возникающие в процессе межличностного взаимодействия. Выявленная связь типа реагирования «Оптимальное разрешение» с показателем «Творческое мышление» в образе «Я-идеальный» ($r = 0,46$; $p < 0,01$) означает, что курсанты первого года обучения, ориентированные на использование оптимального типа реагирования в конфликте, хотели бы чаще приходить к творческому решению проблемы. Доминантность познавательной мотивации, способность отклоняться от традиционных схем мышления и поведения способствуют нахождению курсантом оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

Эффективное разрешение возникающих противоречий обусловлено наличием у курсанта знания о собственных когнитивных характеристиках, способствующих более успешному познанию и разрешению конфликта. Обнаружено, что у курсантов первого курса, по сравнению с курсантами пятого курса, достоверно выше метакогнитивные знания и метакогнитивная активность ($p < 0,01$). Полученный резуль-

тат можно объяснить тем, что более глубокое обращение к самопознанию и осуществление рефлексии курсантами первого курса обусловлено их потребностью получить более качественные знания в процессе профессиональной подготовки.

Обобщая полученные данные по связи креативности и поведения военнослужащих в конфликте, можно подчеркнуть, что нами выявлен опосредованный характер влияния показателей креативности на выбор типов реагирования на конфликт (через стили межличностных отношений): так, любознательность и творческое мышление курсанта оказывают влияние на зависимо-послушный стиль межличностных отношений, творческое отношение к профессии – на независимо-доминирующий стиль межличностных отношений.

У курсантов как первого, так и пятого года обучения доминируют независимо-доминирующий, прямолинейно-агрессивный и ответственно-великодушный стили межличностных отношений. На наш взгляд, это связано с процессом профессионализации, в частности – с освоением правил и норм профессии, с развитием курсантами своей личности средствами профессии. Действительно, если описать психологический портрет офицера, то в него войдут следующие качества стилей межличностных отношений: уверенный, независимый, соперничающий, прямолинейный, настойчивый в достижении цели, готовый помогать окружающим, с развитым чувством ответственности и т.д.

Установлено, что чем лучше у курсанта сформировано умение управлять собственным вниманием, концентрироваться на задании, уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс его выполнения (показатель «Концентрация»), тем менее он склонен в конфликте к выбору типов реагирования «Уход» и «Агрессия». Выявлено также, что чем выше у курсанта показатели по шкалам «Приобретение информации» и «Выбор главных идей», тем он менее склонен к использованию в конфликте агрессии. Оптимальное разрешение ситуации характерно для человека, умеющего в работе с информацией отделять более важное от второстепенного.

Выявлено, что родительская семья, как агент социализации военнослужащего, определяет особенности его поведения в конфликте: воспитание в условиях неполной семьи обеспечивает более высокий уровень развития настойчивости и энергичности, проявляющийся в поведении солдата при достижении им поставленных целей и способствующий поиску конструктивного разрешения конфликта. Установлено, что процесс социализации и поведения в конфликте военнотру-

жащего опосредует и место жительства до призыва на военную службу. Солдаты, призванные из города, по сравнению с их сослуживцами, прибывшими из сельской местности, более экстернальны, напористы, мстительны и агрессивны, что негативно отражается на их поведении в конфликте. Военнослужащие, призванные из сельской местности, более целеустремленны и ответственны, считают своего командира более компетентным и дают ему более высокую эмоциональную оценку. Данные различия могут быть связаны с различным стилем жизни в городе и в сельской местности.

Учебное заведение, выступая институтом социализации, определяет особенности поведения личности в конфликте. Военнослужащие по призыву и курсанты военного вуза ориентированы на выбор в межличностном конфликте различных типов реагирования: солдаты срочной службы чаще склонны к выбору типа «Уход», являющегося для них адаптивной тактикой поведения, а курсанты в большей степени ориентированы на реализацию в конфликте типа «Агрессия». У студентов гражданского вуза доминирует направленность на «Оптимальное разрешение конфликта». Военнослужащие по призыву, по сравнению со студентами, более склонны к использованию агрессивного типа реагирования.

Социально-психологическими детерминантами выступают агенты и институты социализации; стиль межличностных отношений; поведенческие особенности; социометрический статус в группе. К индивидуально-психологическим детерминантам относятся особенности познавательной сферы (метапознание, социальный интеллект, креативность), а также личностные свойства военнослужащих (интроверсия, сензитивность, конформность).

Обнаружено влияние независимо-доминирующего стиля межличностных отношений, характеризующегося наличием у курсантов готовности аргументировать в процессе коммуникации собственную точку зрения, на выбор ими оптимального типа реагирования на конфликт. Установлены особенности индивидуально-психологических детерминант типа реагирования военнослужащих на конфликт: а) обнаружено, что доминантность познавательной мотивации, способность отклоняться от традиционных схем мышления и поведения способствуют выбору курсантом оптимального типа реагирования на конфликт. Несформированность навыков управления собственными когнитивными процессами связана с проявлением курсантами в конфликте агрессивной стратегии поведения. Доказано, что склонность военнослужащего к состояниям депрессии и истерии обуславливает

реализацию им в конфликте типа реагирования «Уход». Выбор солдатом срочной службы агрессивного типа реагирования и тактики соперничества в конфликте детерминируют такие личностные свойства, как неконформность, спонтанность и конфликтность. Военнослужащие, проявляющие сензитивность, зависимость и конформность, склонны в конфликте к приспособлению под интересы оппонента.

Именно во внутреннем интеллектуальном, надситуативном плане настоящая ситуация, отражаясь в свете будущей, обретает иной смысл, что и определяет завершение борьбы мотивов и принятие решения в пользу волевого поступка, а в тех случаях, когда человек намечает и способы достижения поставленной цели, – и создание намерения. Для обозначения актуальных представлений субъекта о своем будущем и прошлом К. Левин предложил термин «временная перспектива» (англ. *temporal perspective*). В противоположность бихевиористам К. Левин подчеркивал, что поведение и психическое состояние человека нередко в большей степени зависит от его надежд, опасений и воспоминаний, чем от текущей ситуации «здесь и теперь». Временная перспектива – это временная глубина, или временное измерение, жизненного мира (пространства); при отсутствии временной перспективы последний превращается в психологическое поле, а поведение становится «полевым» (например, у маленьких детей, умственно отсталых; иногда у нормальных людей, особенно в ситуациях мотивационной неопределенности). В ходе психического развития личности (особенно в подростковом возрасте) благодаря умению обнаруживать надситуативную проблемность происходит усложнение когнитивной структуры жизненного мира, в т. ч. расширение временной перспективы.

Надситуативный уровень проблемности и его выделение в решаемой проблемной ситуации связаны с идеей «конструктивного выхода за пределы» конкретной ситуации. Данный уровень характеризуется осознанием человеком необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Конфликтные ситуации стимулируют «подняться» на уровень, с которого субъект мог бы проанализировать самого себя. Процесс разрешения противоречий на данном уровне способствует не только активизации его мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие.

Решение ситуации при выделении надситуативного уровня проблемности становится оптимальным, поскольку именно в таком решении человек стремится выразить свой творческий потенциал, само-

реализоваться в выполняемой деятельности; получить положительный фон в процессе межличностного взаимодействия. Решение, которое человек принимает при обнаружении надситуативного уровня проблемности, является решением более высокого порядка, нежели при выделении ситуативного уровня проблемности. Такой факт, установленный нами в многочисленных исследованиях объясняется тем, что поиск подобного решения побуждает человека прогнозировать результат, представить все возможные последствия, отрефлексировать свое состояние, проявить активность в процессе поиска оптимального решения. Подобное поведение не может быть осуществимо без наличия определенной формы креативности. Соответственно и решение конфликтных ситуаций будет действенным и креативным. Обобщение полученных эмпирических данных позволяет на основании выделенных уровней говорить о типах профессионального мышления. Так, надситуативный тип мышления способствует эффективному управлению ситуативно-обусловленной формой совместной деятельности.

В целом установление надситуативной проблемности характеризуется устойчивой способностью понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Благодаря умению обнаруживать надситуативную проблемность субъект способен усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности; работать на опережение, в том числе и на профилактику деструктивных конфликтов в коллективе и на коррекцию непродуктивной конфликтности.

Студенты, солдаты и курсанты относятся к представителям такого возраста, которому присущи острая восприимчивость, впечатлительность, повышенная эмоциональность. Потребность в самоутверждении и юношеский максимализм часто обуславливают проявление у личности повышенной конфликтности, которая приводит к возникновению межличностных конфликтов. Конфликтность проявляется в предрасположенности личности в ситуации общения часто усматривать противоречия своим интересам, желаниям, ценностям, чувствовать себя ущемленным и, как следствие, возникает желание индивида отстаивать собственные позиции.

Урегулирование конфликта означает недопущение насильственных действий, достижение, по крайней мере, взаимоприемлемых договоренностей, выполнение которых более выгодно сторонам, чем продолжение деструктивных конфликтных отношений. На практике

наиболее распространенными способами урегулирования конфликтных ситуаций являются переговоры, посредничество, арбитраж, медиация.

Медиация является посредничеством третьей стороны, не участвующей в конфликте. Этот процесс переговоров основан на удовлетворении интересов обеих сторон. Медиатор помогает перейти от осознания сиюминутных интересов к осознанию значимости базовых интересов, принципов жизнедеятельности. Задача медиатора заключается в проверке действительной реализации интересов, которые были заявлены.

Медиатор, поддерживая равноправную коммуникацию в группах, осуществляет следующие функции: 1) подключение к активной работе всех членов группы; 2) выявление точки зрения всей группы по соответствующей проблеме; 3) развитие творческого мышления посредством поощрения разнообразных точек зрения; 4) когнитивное структурирование содержания конфликта; 5) использование разнообразных способов описания и анализа того или иного конфликтного явления, в том числе способность произвольно переходить от одного способа к другому; 6) синтезирование разных познавательных позиций в условиях диалога с другими людьми.

Медиатор организует условия: комфортность, чтобы участники могли выразить свои желания; помочь найти общие точки зрения; помочь разработать несколько конструктивных вариантов выхода из конфликта; помочь составить соглашения. Роль медиатора наиболее ярко проявляется в контексте проведения метапланового метода, который был разработан консультационной фирмой «Quickborner Team» (г. Гамбург) на семинарах по планированию. Метаплановая техника объединяет целый спектр методов модерации. Модифицированный нами метод структурирования проблемы представлен в табл. 1.

Таким образом, в проведенном исследовании установлена роль метакогнитивных компонентов в становлении конфликтной компетентности личности в процессе реагирования на конфликт, а также на разных уровнях функционирования её профессионального мышления (ситуативном и надситуативном). Рассмотрены возможные метакогнитивные механизмы перехода на надситуативный уровень мышления как основы конфликтной компетентности профессионала. Интегральные метахарактеристики, опираясь на базовые процессы, формируют принципиально новые механизмы познания, поведения и регуляции личности, которые не могут быть сведены к простой сумме познавательных процессов или механизмов эмоционально-волевой

регуляции. Именно метакогнитивный уровень позволяет реализовать принцип трансцендентальности. Такой же характеристикой обладает надситуативное мышление профессионала.

Таблица 1

**Соотношение типов реагирования на конфликт
с его структурными компонентами**

Параметры конфликтного взаимодействия				Типы реагирования на конфликт		
<i>Компонент</i>	<i>Принцип</i>	<i>Вопрос</i>	<i>Предикат</i>	<i>Агрессия</i>	<i>Оптимальное разрешение</i>	<i>Уход</i>
Цель	Долженствования	Зачем?	Надо	Импульсивность	Рефлексивность	Импульсивность
Проблема	Информированности	Что?	Знаю	Ситуативность мышления	Надситуативность мышления	Ситуативность мышления
Средства	Реальности	Как?	Могу	Низкий уровень саморегуляции	Высокий уровень саморегуляции	Низкий уровень саморегуляции
Мотив	Удовольствия	Почему?	Хочу	Удовольствие себе через неудовольствие Другому	Удовольствие себе через удовольствие Другому	Отказ от собственных удовольствий ради удовольствия Другого
Смысл	Ценности	Ради чего?	Ценю	Когнитивный	Метакогнитивный	Когнитивный

Субъект, владеющий надситуативным мышлением, способен подниматься на иной уровень жизнедеятельности, обеспечивающий сознательный переход из ассоциированного в диссоциированное состояние. Благодаря механизмам интеллектуальной саморегуляции, интеллектуальным ресурсам, входящим в метакогнитивный опыт, человек более эффективно решает конфликтные ситуации. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт позволяет целенаправленно искать успешный способ взаимодействия, не пренебре-

гая мелочами, незначительными характеристиками конфликтной проблемы. Иногда успех в малом деле приносит большие радости и открывает новые возможности для взаимовыгодного сотрудничества. Построенная таким образом медиация формирует особое отношение к противоречиям. Такое отношение связано с готовностью принимать любые необычные сведения без каких-либо субъективных защитных искажений.

Для достижения в медиации когнитивных целей необходимы активный контроль и последовательная регуляция процесса познания конфликта. Данные интеллектуальные действия могут принять форму проверки, планирования, выводов, самоопроса, самонаблюдения и интерпретации полученного опыта или простого получения суждений о том, что человек знает или не знает для достижения договоренности. Метакогнитивные знания могут актуализироваться посредством сознательного, намеренного поиска в памяти или воздействовать бессознательно и автоматически, и, как правило, ведут к использованию метакогнитивного опыта как «сознаваемого познания» (conscious cognitive) и «чувственного опыта» (affective experience), сопровождающего интеллектуальные процессы в медиации.

1.4. Надситуативность мышления как основа развития конфликтной компетентности профессионала

Надситуативность мышления – базовое качество творческого профессионального мышления, характеризующего умением подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации; обнаруживать надситуативную проблемность; ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи.

Идея надситуативности как способности к преодолению ограничений в ситуации выбора, к преобразованию наличных альтернатив раскрыта в трудах философов (И. Кант и др.) и психологов (Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомиров и др.). В исследованиях В.А. Петровского рассматривается надситуативность действий; проявления надситуативности в творчестве изучались Д.Б. Богоявленской; применительно к изучению личности – А.Г. Асмоловым, относительно мыслительной деятельности детей – В.Т. Кудрявцевым; в профессиональном мышлении педагогов – М.М. Кашаповым, О.А. Шляпниковой, Н.В. Дудыревой, Е.В. Шуби-

ной и др. В каждом из этих направлений понятие надситуативности носит свой оттенок, а иногда и иной смысл.

В нашем подходе понимание ситуативности – надситуативности мышления педагога позволяет выделить отличия в структуре психологической системы педагогической деятельности (Кашапов, Т.Г. Киселёва). Установлено, что именно надситуативный уровень обнаружения проблемности придаёт определённый (новый) смысл профессиональной деятельности (Ю.В. Пошехонова). Оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня проблемности может быть определена только с учётом той ситуации, где они могут быть применены (Ю.Н. Дубровина). Ситуативность – надситуативность мышления педагога приводит к отличиям в структуре психологической системы педагогической деятельности (Т.Г. Киселёва). Надситуативный уровень обнаружения проблемности придаёт определённый (новый) смысл профессиональной деятельности. Оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня может быть определена только с учётом той ситуации, где они могут быть применены (Ю.Н. Дубровина).

Поскольку педагогическое мышление пронизывает всё содержание профессиональной деятельности учителя, то целесообразно рассматривать ситуативность-надситуативность не только как уровни обнаружения проблемности в познаваемой и преобразуемой ситуации (Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, О.В. Сумарокова, Ю.В. Скворцова, И.В. Серафимович, О.Н. Ракитская, А.В. Лейбина, С.А. Томчук). Следовательно, профессиональное педагогическое мышление можно понимать как познавательный процесс обнаружения и разрешения проблемности, характеризующийся личностной включённостью субъекта на конструктивные преобразования в ходе профессиональной деятельности.

Актуализация творческого профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуативном (УОПП-С – уровень обнаружения профессиональной проблемности – ситуативный) и надситуативном (УОПП-НС – уровень обнаружения профессиональной проблемности – надситуативный).

При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Для профессионалов с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям, самоэф-

фективности. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал актуализирует не только практические, но и теоретические психологические знания. Каждый акт решения ситуации характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Специалисты, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в выполнении своих профессиональных функций.

УОПП-НС позволяет устанавливать противоречие, которое может воплощаться не только в прямом противоборстве людей и развиваться от завязки к развязке, но и в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий, вне зависимости от конкретной ситуации в мыслях и чувствах её участников, полных эмоциональной напряженности. Реализация надситуативного уровня позволяет бросить общий взгляд на события своей жизни, не теряя широкой перспективы и не утопая в мелких деталях ситуации, найти определённый (новый) смысл профессиональной деятельности.

Отличия УОПП можно рассмотреть по четырём характеристикам: эмоциональная сфера, мотивационная, интеллектуальная и личностные изменения.

Эмоциональная сфера.

1. Ощущение педагогом напряженного отношения к педагогической проблемной ситуации и трудности его преодоления – УОПП-С.

2. Возможность быстрого изменения поведения, естественность реакций, эффективность преодоления негативных эмоций, низкий уровень психологических защит – УОПП-НС.

Мотивационная сфера.

1. Ситуационная мотивация учителя: представляется важным устранить помехи только сейчас, а что будет потом - не столь важно – УОПП-С.

2. Воспринимает проблемную ситуацию как творческую задачу, стремится выявить скрытые мотивы поступка ученика – УОПП-НС.

Интеллектуальная сфера.

1. Выяснение педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, преодоления, что обусловлено влиянием конкретных педагогических условий – УОПП-С.

2. Способность «выйти за пределы» конкретной ситуации, оригинальность, гибкость мышления, видение объекта с качественно новой точки зрения; анализ собственного поведения и конкретных действий, учёт возможных последствий для учебно-воспитательного процесса – УОПП-НС.

Личностные изменения.

1. Нет систематического личностного роста педагога, с большим трудом способен к преодолению стереотипов – УОПП-С.

2. Осознание учителем необходимости изменения, самосовершенствования себя – УОПП-НС.

Немаловажным для данной области исследования проблемности является то, что если первоначально считалось, что УОПП-НС является более сложным и вместе с тем более эффективным, то сейчас принято считать, что оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня могут быть определены только с учётом той ситуации, где они могут быть применены. Обобщение результатов, полученных в наших исследованиях, позволяет говорить о двух типах мышления, которые были выделены теоретическим способом на базе анализа уровней обнаружения проблемности. К аналогичным выводам пришла и Т.Г. Киселёва, которая анализировала процесс педагогического мышления на основе эмпирического изучения педагогической деятельности, где в качестве структурной схемы психологического анализа педагогической деятельности была использована концепция системогенеза В.Д.Шадрикова. Результаты исследований показали, что все шесть основных блоков профессиональной педагогической деятельности различаются у учителей с УОПП-С и УОПП-НС.

Поскольку педагогическое мышление пронизывает основное содержание профессиональной деятельности учителя, то ситуативность-надситуативность можно рассматривать как характеристику педагогического мышления и говорить о ситуативном - надситуативном уровнях мышления в целом, а не только относительно обнаружения проблемности. В целом такие качества, как ситуативность-надситуативность, являются родовыми характеристиками педагогического мышления. Проявление видовых признаков обусловлено, в основном, особенностями ситуационного контекста педагогической деятельности.

Таким образом, протекание процесса творческого профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуа-

тивном и надситуативном. Доминирующий ситуативный и доминирующий надситуативный уровни являются полюсами континуума уровней мышления. Ситуативное мышление характеризуется приоритетным влиянием жизненных обстоятельств, связанных с сиюминутными ориентациями личности профессионала. В процессе реализации ситуативного мышления проблема не вычленяется как исходное противоречие. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации, ограничено её основными характеристиками (временными, организационными, деятельностными). У таких профессионалов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на поиск внешней помощи. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации, к ее участникам. Наблюдается тенденция непосредственно и сразу приступить к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ выполнения профессиональной деятельности, т.е. стремление изменить ситуацию без изменения, совершенствования себя в ней. Основная цель профессионала, мыслящего и действующего на данном уровне, заключается в снятии видимой проблемы без учета ее этиологии.

Умение глубоко анализировать проблемную ситуацию, выносить взвешенные, аргументированные оценочные суждения позволяет надситуативно мыслящему профессионалу осуществлять свою деятельность более продуктивно. Специалист, умеющий мыслить надситуативно, анализируя характеристики проблемной ситуации, начинает осознавать и собственные профессиональные действия, что помогает ему принять и реализовать конструктивное решение по разрешению возникающих затруднений. Всё, что мы исключаем, объединяет наше мышление. Мир богаче, чем это может быть выражено в любом из языков. Когда мы пытаемся понять что-то одно, мы обнаруживаем, что оно связано со всем остальным во вселенной.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций способствует не только активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым профессионалу совершенствовать свою деятельность. Личностный уровень характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности.

Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности профессионала связан с самоактуализацией творческого потенциала. Однако если профессионал останавливается только на одном уровне, то теряется целостная линия творческого выполнения деятельности, утрачиваются перспективы её дальнейшего совершенствования.

Человек способен «вынуть» себя из ситуации, посмотреть на себя со стороны, а значит – перестать быть таким, каким он был до этого (М.К. Мамардашвили). Для того, чтобы подняться над трагической ситуацией, суметь взглянуть на себя со стороны и отыскать смешное, нужно обладать незаурядной силой духа. Душевный комфорт в трудной ситуации обеспечивается следующим образом: человек «отчуждается» от себя самого, смотрит на себя со стороны, и эта, вначале чисто интеллектуальная операция, смещает его «эмоциональную равнодействующую» в положительную сторону. Болезнь – это следствие неправильной мысли, неправильного поступка. В этом случае чаша весов между хорошим и плохим склонилась в сторону «плохо».

Интеллектуально-инициативному человеку присуще продолжать познавательную деятельность за пределами требуемого, самостоятельно ставить проблемы, устанавливать новые закономерности. Творческое желание возникает неосознанно, а способ реализации желания определяется осознанно. Разумное действие регулируется на основе рефлексии, в которой осмысливается надситуативная активность человека. В процессе актуализации надситуативного уровня решения ситуации появляется возможность учитывать разные точки зрения на решаемую проблему, проигрывать различные последствия предлагаемого решения. Благодаря надситуативному подходу человек может не только совершенствовать выполняемую деятельность, но и себя как субъекта деятельности.

Ситуативность-надситуативность мышления присутствует не только в профессиональном педагогическом мышлении, но и в клиническом на этапе приобретения профессии врача (Кашапов М.М., Скворцова Ю.В., 2007). В проведенном исследовании (Кашапов М.М., Алексеева С.В., 2006) установлено, что на ситуативном уровне врач решает диагностическую задачу, не выходя за рамки конкретной ситуации, используя имеющиеся знания и опыт. Именно на этом уровне, наряду с другими стилями мышления, возможно выделение репродуктивного стиля как одного из подуровней, на котором врач использует имеющиеся в его профессиональном опыте структуры действия. На этом уровне мыслительная деятельность врача направлена на познание и изменение конкретной врачебной ситуации.

На надситуативном уровне в центре внимания врача оказывается не только решение конкретной проблемной ситуации в контексте достижения намеченного результата, но и рефлексия самого процесса мышления. Следствием такой рефлексии может явиться более глубокое познание врачом особенностей своей личности. На данном уровне врач способен выйти за рамки конкретной диагностической задачи, осознать и в дальнейшем учитывать свои индивидуальные особенности, которые влияют на процесс решения клинической задачи. Кроме того, профессиональное мышление на данном уровне позволит врачу решать задачи собственного профессионального роста за счет личностных изменений.

Оба уровня имеют большое значение для профессиональной деятельности врача. Однако уровень развития каждого из них чаще всего не бывает одинаковым. Поэтому одной из задач профессионального обучения в медицинском вузе должна быть задача формирования профессионального мышления, заключающегося в гармоничном сочетании обоих уровней. Такое сочетание позволит сформировать у молодых специалистов гибкое, логичное, самостоятельное, рефлексивное мышление и такие важные личностные характеристики, как умение брать на себя ответственность за результаты решения профессиональных задач, способность к самопознанию и саморазвитию.

Надситуативность мышления позволяет медицинской сестре применять творческий и высокопрофессиональный подход в своей профессиональной деятельности (И.Н. Саидова, И.В. Серафимович). Кроме того, было установлено, что надситуативность мышления у старшеклассников позволяет не только успешно решать конфликтные и стрессовые ситуации, но и преодолевать личностные кризисы, приобретать умение целостно видеть проблемные ситуации и осуществлять выделение успешных слагаемых семейного благополучия (И.В. Серафимович, Е.Д. Моругина, С.А. Грановский), воинской службы (М.В. Башкин, В.В. Пехтерев), научно-исследовательской деятельности студентов, аспирантов, преподавателей вузов (А.Л. Мазалецкая, Т.В. Огородова), музыкально-исполнительской деятельности (С.А. Томчук, С.В. Цымзина).

В нашей работе, выполненной совместно с Т.В. Разиной (2002), выявлены закономерности и взаимосвязи уровня мышления и структуры рефлексии. В частности надситуативный уровень мышления характеризуется относительно равномерной развитостью всех выделяемых нами сторон рефлексии, хотя по абсолютной величине они могут

быть значительно ниже отдельных показателей рефлексии на ситуативном уровне, в то время как надситуативный уровень характеризуется неоднородностью величины показателей рефлексии. Выявлена сложная и неоднозначная зависимость между уровнем мышления и уровнем рефлексии, таким образом, доказано, что высокий уровень рефлексии еще не является гарантом обеспечения высокого уровня педагогического мышления (см. табл. 2 и 3).

Следовательно, надситуативный тип профессионального мышления по своим психологическим механизмам является средством личностного развития.

Любое надситуативное мышление может быть творческим, но не всякое творческое мышление может быть надситуативным. Поговорив с человеком, можно определить, на каком уровне своего развития он остановился. Многие останавливаются на достигнутом успехе высокого социального значения. Надситуативное мышление может выступить условием внутренней саморегуляции и самосовершенствования деятельности. Овладение надситуативным мышлением означает, прежде всего, умение познавать и управлять причинно-следственными отношениями.

Таблица 2

Основные характеристики направленности творческого профессионального мышления

	Ситуативное мышление	Надситуативное мышление
Направленность	Внешний локус контроля	Внутренний локус контроля
Содержание мышления	Поиск проблемы внутри ситуации	Поиск проблемы за пределами, границами (временными, пространственными, организационными) ситуации
Эффективность	Преобразование ситуации, приводящее к изменению профессиональной деятельности	Преобразование деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта
Стратегия профессиональной деятельности	Субъект плетется в хвосте событий	Управление развитием ситуации; создание условий для самореализации

Таблица 3

**Психологическая характеристика
профессионального мышления (ПМ)**

Тип ПМ	Структура ПМ	Уровень ПМ	Детерминация ПМ	Функции ПМ
Ситуативное ПМ	Микроструктура ПМ	Ситуативный уровень обнаружения проблемности	Профессионал работает по «ситуации»	Познание ситуации
Надситуативное ПМ	Макроструктура ПМ	Обнаружение надситуативной проблемности	Профессионал работает по «Идее»	Преобразование ситуации

Надситуативное мышление характеризуется набором ключевых интеллектуальных компетентностей, необходимых для преобразования себя как субъекта деятельности. А ситуативное мышление реализуется комплексом компетенций, значимых для успешного выполнения деятельности, а в случае необходимости и ее преобразования. Операциональная составляющая ситуативного мышления включает в себя осмысление основных, базисных характеристик решаемой ситуации. Совокупность обобщенных признаков познаваемой ситуации образует структуру ситуативного мышления. Эта структура одновременно является статичной и динамичной. Статичный компонент включает в себя устойчивые универсальные элементы мышления (механизмы, закономерности, стадии). Универсальные элементы повторяются в любом акте проявления надситуативного мышления. Распознавание и учет динамичного компонента как системы изменчивых характеристик ситуации (организационные, временные, пространственные) помогает субъекту понять, где и в какой ситуации он находится. Если субъект считает, что он находится в конфликтной ситуации, то он в своем поведении будет следовать и руководствоваться сложившимся у него образом данной ситуации. Его поведение «продуманно» будет соответствовать этому образу. Статичные и динамичные компоненты ситуативного мышления по-разному взаимодействуют с компонентами надситуативного мышления. Так, макроструктура проявляется в надситуативной проблемности как когнитивном образовании, которое характеризуется: выходом за пределы ситуации; учётом большого количества взаимосвязей познаваемой ситуации; выделением существенных связей; расширением пси-

хологических, организационных, временных и пространственных знаний; переструктурированием знаний или соответствующим их достраиванием.

1.5. Метакогнитивные основы структурно-функциональных характеристик творческого профессионального мышления преподавателя

Актуальность исследования обусловлена существующим противоречием между востребованностью в педагогической практике учета метакогнитивных характеристик участников образовательного процесса, с одной стороны, а с другой – отсутствием психолого-педагогических теорий и научно-методических разработок, позволяющих реализовать метакогнитивный подход в учебной деятельности. Преподаватели, в большинстве своём, не знают, что такое компетенция и как этому обучать; не владеют умениями применения критериальных показателей для определения степени сформированности компетентностей у обучаемых; не всегда понимают, что студент стремится не столько к профессиональной подготовке, сколько к самопознанию. Поэтому преподавателю трудно подняться на метауровень и понять, что изменяется в студентах и как этим управлять. Следовательно, становится актуальной смена позиций преподавателя в современном образовательном процессе, связанная с осознанием необходимости перехода от педагогических технологий к психотехнологиям, а затем к социотехнологиям. В зависимости от успешности решения задач, возникающих в условиях таких переходов, определяется то, что преподаватель может привнести в студенческий коллектив, в педагогический коллектив. В сложных условиях модернизации образования нужны новые подходы, чтобы в обучаемом увидеть субъекта, а не объект. Таким образом, готовность к инновационной деятельности в условиях образовательного процесса является особым личностным состоянием, включающим в себя следующие взаимосвязанные компоненты: метакогнитивный, мотивационный, процессуальный, креативный.

Необходимо расширение теоретических представлений о том, что метакогнитивное обучение, основанное на применении метакогнитивных теорий и исследований, направлено на оказание помощи людям с целью совершенствования, прежде всего, мышления. Именно на основе концептуальных метакогнитивных обоснований структур-

но-функциональных характеристик творческого профессионального мышления возможно осуществление операциональных разработок соответствующих психодиагностических процедур измерения метакогнитивных стратегий обучаемых и обучающихся. Выявление закономерностей и механизмов процесса метапознания субъектов учебной и преподавательской деятельности представляет основу для разработки программ, направленных на повышение эффективности образовательного процесса.

Выделение проблемности в качестве единицы психологического анализа структуры профессионального педагогического мышления и рассмотрение ряда ее компонентов позволяет отметить, что каждый из компонентов предполагает активизацию компонентов метапознания. Рассмотрение процессуального этапа педагогической мыслительной деятельности (выработка педагогического решения) позволяет обозначить связи между структурно-уровневыми характеристиками профессионального педагогического мышления и метакогнитивными особенностями интеллектуальной сферы личности. Практическая значимость проведенного анализа составных частей процессуальной стороны решения педагогической проблемной ситуации позволяет определить конкретные ориентиры профессионального обучения. С этой позиции особую важность приобретают исследования K. Dirkes, G. Schraw, R. Perkins, B. Salomon, S.G. Paris, P. Winograd и др., которые отмечают, что метакогнитивные стратегии могут быть целенаправленно развиты или сформированы. В свою очередь, сознательная опора преподавателя на собственные метакогнитивные процессы повышает эффективность решения проблемных ситуаций.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов позволили выделить следующую тенденцию: у людей с более выраженными метакогнитивными способностями познавательная деятельность протекает более успешно (Савин Е.Ю., 2002; Холодная М.А., 2002; Biryukov P., 2005; Brown A.L., 1957; Chalmers D., Fuller R., 1996; Clause C.S., Delbridge K. и др., 2001; Flavell J. H., 1979 и др.). Так, например, в схеме подготовки к проверочному учебному тесту, предложенной C.S. Clause, K. Delbridge, N. Schmitt и их коллегами, метапознание занимает одну из центральных позиций. Стимулируемое мотивацией и самоэффективностью тестирующегося (самоэффективность понимается авторами как оценка субъектом своей способности к выполнению задания), метапознание, в свою очередь, будет определять глубину проработки материала и интенсивность

прилагаемых усилий. Это, в конечном итоге, будет определять эффективность решения теста.

М.А. Холодная (1992) рассматривает понятие «метакогнитивный опыт», под которым она понимает ментальные структуры, позволяющие осуществлять непроизвольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности. Это определение расширяет определение, данное Дж. Флейвеллом, так как включает в себя и регуляцию, осуществляемую на субсознательном уровне.

М.А. Холодная отмечает, что в последние годы возросло внимание исследователей к метакогнитивным процессам, причем как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Интегральные метахарактеристики, опираясь на базовые процессы, формируют принципиально новые механизмы познания, поведения и регуляции личности, которые не могут быть сведены к простой сумме познавательных процессов или процессов эмоционально-волевой регуляции. Индивид, обладающий метакогнитивными характеристиками, переходит на иной уровень жизнедеятельности, обеспечивающий сознательный переход из ассоциированного в диссоциированное состояние. Благодаря механизмам интеллектуальной саморегуляции, интеллектуальным ресурсам, входящим в метакогнитивный опыт, человек более эффективно решает как профессиональные, так и жизненные проблемные ситуации. Последнее утверждение приобретает чрезвычайную важность, когда мы рассматриваем проблему творческого профессионального мышления.

О творческом профессиональном мышлении можно говорить как о метапознавательной характеристике, поскольку ей присущи все признаки, отмеченные М.А. Холодной, а именно:

- осознание возможности множества разнообразных мысленных «взглядов» на одно и то же явление;
- готовность использовать разные способы описания и анализа того или иного явления, в том числе способность произвольно переходить от одного способа к другому;
- осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми в контексте профессиональной деятельности;
- особое отношение к противоречиям, связанное с готовностью принимать любые необычные сведения без каких-либо субъективных защитных искажений;

– относительный характер индивидуальных суждений, проявляющийся в возможности, с одной стороны, соглашаться с явно различающимися по своему содержанию источниками информации и, с другой стороны, сомневаться в, казалось бы, очевидном и бесспорном источнике информации;

– восприятие и осмысление новой информации происходит по принципу допускать недопустимое, «возможно все - даже то, что невозможно».

Конструирование образовательной среды, ориентированной на развитие личностного потенциала субъекта педагогической деятельности, является одним из приоритетных направлений формирования безбарьерной среды в образовательном учреждении. На наш взгляд, именно метакогнитивный уровень позволяет реализовать принцип трансцендентальности. Такой же характеристикой обладает надситуативное мышление профессионала. Надситуативная проблемность как когнитивное образование характеризуется: выходом за пределы ситуации; учетом большого количества взаимосвязей познаваемой ситуации; выделением существенных связей; расширением временных и пространственных знаний; переструктурированием знаний или достраиванием. При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи.

Уровень ситуативности характеризуется тем, какого рода проблемные вопросы задает профессионал сам себе в процессе решения производственных задач. Различный уровень проблемности обусловлен, во-первых, объективной сложностью ситуации; во-вторых, профессионализмом специалиста; в-третьих, направленностью его мышления.

Для учителей с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизации собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы учитель привлекает не только практические, но и теоретические психолого-педагогические знания. Каждый акт решения ситуаций характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей образования. Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для личностного саморазвития, детерминирующим

способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. То есть учитель постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности, в её рефлексивный, ценностный контекст.

Учение – сложный процесс переработки (переосмысления) собственного опыта, его изменения под воздействием обучения. Если обучение – заданный норматив восприятия картины мира, то учение – это принятие норматива, но обязательно «пропущенного» через субъективный опыт. Учение – формирование психических новообразований (метакогнитивных, операциональных, мотивационных). Учение не есть изолированная когнитивная функция. Оно представляет собой органическую часть сознательной деятельности субъекта, является выражением его личности. Учение является деятельностью обучаемого, направленной на усвоение элементов культуры: знаний, умений, нравственных норм и общечеловеческих ценностей и т.д.

Анализ современного состояния исследований по данной проблеме позволяет говорить о комплексности предмета изучения, что требует обращения к различным теоретическим и эмпирическим данным.

Целью обучения метакогнициям в условиях дипломного и последипломного обучения является формирование профессионала. Профессионал, по мнению В.А.Бодрова, является специалистом, в определенной области деятельности, достигшим требуемого для эффективного и надежного выполнения трудовых задач мастерства, т.е. необходимого объема профессиональных знаний, навыков и умений. В психологическом плане профессионал представляет собой субъекта деятельности, у которого профессионально важные для конкретного вида труда личностные качества (мотивационные, когнитивно-волевые, характерологические и др.) соответствуют требованиям данной профессии или специальности, представляют собой специфическую, относительно устойчивую структуру и обеспечивают формирование и оптимальную, эффективную реализацию операционной сферы личности (Бодров, 2009).

Слободчиков В.И. и Исаев Е.И. обнаружили пик профессионального кризиса, который приходится на возраст 30 лет, и состоит в том, что человек ощущает интеллектуальный дискомфорт в своей профессии, обусловленный ускоряющимися темпами старения имеющихся у него знаний; он попросту не успевает осмыслить нововведения. Поэтому модель инновационного высшего образования, предусматривающая обучение в изменяющемся когнитивном поле,

предполагающая формирование у студента инновационного мышления, должна обеспечить "мягкое" преодоление пиковых нагрузок, которые приносит постиндустриальная, информационная цивилизация. Человек как субъект «способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, оценить способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменить ее приемы» (Слободчиков, Исаев, 2000).

Когнитивная составляющая учения характеризуется умением не только решать готовые стандартные и нестандартные задачи, но и создавать свои, оригинальные; находить свои способы переработки информации; строить образ изучаемого объекта. Учение является собственной познавательной деятельностью обучаемых.

Согласно результатам многочисленных исследований, степень использования метакогнитивных процессов и стратегий влияет на успешность деятельности, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения функциональных, процессуальных и операционных характеристик метапознания.

Перспективность разрабатываемого нами подхода заключается в том, что в разрабатываемую нами концепцию метакогнитивных основ учебной и профессиональной деятельности включены следующие компоненты: структурные, онтологические, генетические, функциональные, когнитивные (метакогнитивные), интегративные. Такой подход позволяет дать концептуальное и операциональное определение метакогнитивным характеристикам учебной и профессиональной деятельности, выявить их функции, структуру, уровни, типы; установить и описать виды психологических механизмов и закономерностей (законов); сформулировать генезис (этапы, стадии), факторы и условия формирования, критериальные показатели сформированности.

В контексте исследуемой темы представляется важным рассмотрение метода парадигмы калибровки как сопоставления субъективных оценок параметров своей деятельности с объективными показателями ее успешности. Сущность данной процедуры заключается в сопоставлении субъективных оценок параметров познавательной активности в учении с результативными показателями решения учебных задач. На основе такого сопоставления рассчитываются различные эмпирические индикаторы: точность метакогнитивных суждений, отклонение (завышение или занижение субъективных оценок по отношению к объективной результативности), различие в оценивании правильно и ошибочно решенных заданий и т.д.

В исследованиях К. Rigel, G. Labouvie-Vief, А.М. Матюшкина, А.Г. Маклакова и др. приводятся факты, свидетельствующие об интенсивном развитии когнитивных и метакогнитивных способностей в юношеском возрасте. Авторы особо подчеркивают, что именно в юношеском возрасте формируется «интеллектуальная дисциплина», способность гибко использовать собственный интеллектуальный потенциал. Относительно взрослых Е.Ю. Савиным установлено, что в том случае, если в ходе профессиональной деятельности не развивается метакогнитивный опыт, то формируется адаптивная (нормативная) компетентность.

В своем исследовании метапамяти Т.О. Nelson и L.Narens определяют взаимосвязь между мета-уровнем и предметным уровнем познания через взаимный переход контроля и мониторинга. В соответствии с их концепцией, метапознание можно представить себе как любимого щенка – для того чтобы вырасти и стать сильным ему нужна еда и упражнения. Процесс мониторинга питает метапознание, а процессы контроля упражняют его. То есть метапознание может быть усилено через вовлечение в субординационные уровни мониторинга и контроля мыслительных процессов (Nelson, Narens, 1994).

Исследования L.M. Reder, C.D. Schunn, A. Koriat, R. Shitzer-Reichert поставили под вопрос попытку рассмотрения метапознания исключительно как сознательного процесса. Их аргументация состояла в том, что значительная часть метакогнитивного контроля поведения осуществляется косвенным образом или автоматически, без сознательного контроля, а выбор стратегии является скорее бессознательным метакогнитивным процессом (Reder, Schunn, 1996; Koriat, Levy-Sadot, 2001). G.Graham и J.Neisser, определяющие метапознание как убеждения второго порядка («Я знаю, что я знаю»), также не видят причин отрицать возможность бессознательного, саморефлексивного метапознания (Graham, Neisser, 2000).

Для того, чтобы понять степень связи метапознания и сознания, рассмотрим определение метапознания в терминах рефлексии, убеждений и установок второго порядка, данное G.Graham и J.Neisser. С одной стороны, накоплено уже достаточно оснований для того, чтобы утверждать, что люди могут бессознательно иметь убеждения и установки даже первого порядка (Devine, 1989; Greenwald, Banaji, 1995). Тогда вполне логично предположить, что убеждения и установки второго порядка также могут быть бессознательными.

В одном из первых исследований, в котором была применена эта техника, Патрисия Девайн (Devine, 1989) предлагала белым студен-

там смотреть на экран, на котором слова показывались так быстро, что они не воспринимались сознательно. В одном случае участникам демонстрировались действующие на подсознание серии, 80% слов которых были стереотипически связаны с афроамериканцами (например, джаз, ритм, атлетический, баскетбол, рабство). В другом случае только 20% слов ассоциировались с афроамериканцами. Далее участников просили прочитать короткий сценарий и оценить действия человека, описанного в нем. Девайн обнаружила, что люди из первой группы оценивали описанного в сценарии человека более враждебно (бессознательно следуя общей активации их стереотипов, касающихся афроамериканцев). Более того, эта активация происходила вне зависимости от того, насколько высокими или низкими были показатели по шкале расистских убеждений, эксплицитным образом измеренных у участников опроса. В этой связи можно предположить, что даже когда люди не верят в существование расовых стереотипов, одно только знание об их существовании может быть достаточным для того, чтобы инициировать дискриминацию.

С другой стороны, мысль о бессознательных рефлексивных убеждениях можно рассматривать и как сомнительную, т.к. G.Graham и J.Neisser говорили, что человек имеет осознанное убеждение второго порядка об осознанном убеждении первого порядка. К примеру, может ли субъект иметь бессознательное убеждение, что черные люди неприятны, и при этом также бессознательно быть убежденным, что это его утверждение ошибочно? Может ли субъект иметь бессознательное негативное отношение по отношению к одному своему знакомому и при этом иметь бессознательное негативное отношение к этому отношению об этом человеке? Ответы на эти вопросы не очевидны. В любом случае, эти вопросы достойны эмпирических исследований, и ясно, что они имеют важное метатеоретическое значение.

L.M. Reder и C.D. Schunn были более определенны в своей позиции. Ими собрано множество фактов, подтверждающих, что метакогнитивный мониторинг и контроль могут проходить и по ту сторону сознания. В целом их исследования показали, что 1) активное изучение сторон вопроса может усилить мнение субъекта относительно своего «чувства знания» (как суждения о вероятности полной актуализации определенной информации, хранящейся в памяти), предположительно посредством углубления сигнальных знаний, 2) подобное активное изучение может также затрагивать и выбор стратегии. По мнению ученых, эксперименты доказывают, что «выбор стратегии – это скорее бессознательный метакогнитивный процесс; или, если ме-

тапознание предполагает осознание, – тогда это имплицитный процесс» (Reder, Schunn, 1996).

В контексте обсуждения возможности бессознательного использования метакогнитивных стратегий вызывает интерес рассмотрение метакогнитивных суждений, которые базируются непосредственно на субъективном опыте (непосредственное «чувство схватывания сути») и суждений, которые базируются на извлечении информации из памяти. Когда человека спрашивают, насколько он уверен, что он знает имя конкретного знакомого, он может основывать собственное суждение на явном «чувстве знания сути», что часто оказывается сильным состоянием «на кончике языка» (tip-of-the-tongue (TOT)), или на эксплицитной дедукции из множества единиц информации, извлеченной из памяти. В этом случае речь идет о метакогнитивных суждениях, основанных на опыте. Когда суждения «чувства знания» (feeling-of-knowing (FOK)) являются информационно-обусловленными, они связаны с содержанием извлеченной информации, в результате чего формируется обоснованный вывод о вероятности того, что требуемое можно будет припомнить или узнать в будущем.

В литературе упоминается несколько шкал, с помощью которых исследователи определяют уровень саморегуляции учения (SRL): The SRL Rating scale (L.Corno и A.Collins 1983); The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) (P.W.Westerman, 1995); The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (P.R.Pintrich и T.Garcia, 1993). Основным объектом критики в адрес вышеуказанных методик является риск социально желаемых ответов, характерный, как мы уже отметили, для большинства методов изучения метакогнитивных процессов. Вместе с тем удобство применения для группового обследования, незначительные временные затраты и легкость проведения обеспечили данным методикам большую популярность. Существующие русскоязычные методики исследования метакогнитивных феноменов представлены в монографиях (Карпов, 2004; Карпов, Скитяева, 2005; Карпов, 2011а, 2011б), а также в учебном пособии Ю.В.Скворцовой (Скворцова, 2008).

Теоретические и практические проблемы творческого профессионального мышления привлекали к себе внимание многих авторов. Среди них такие видные исследователи, как О.С. Анисимов, Д.В. Вилькеев, И.И. Казимирская, А.В. Карпов, Ю.К. Корнилов, Т.В. Корнилова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.П. Фетискин, В.Д. Шадриков и другие. В некоторых из этих работ авторы рассматривают профессиональное мышление как

уровневый процесс, а творчество выделяется как ключевая компетентность специалиста. Становится очевидным, что именно «уровневость» профессионального мышления выступает его неотъемлемой чертой, возникшей, с одной стороны, как проявление общих, фундаментальных закономерностей функционирования мышления человека, а с другой стороны, отражает профессиональную специфику.

Интеграция современных акмеологических и психологических подходов позволяет углубить данное представление о природе творческого мышления профессионала и обосновать новые перспективы исследований в данной области научных знаний. Тем более без творческого подхода трудно успешно совмещать, казалось бы, не совместимое: терпимость и требовательность. Б.Г. Ананьев говорил, что только талантливый человек видит и поддерживает талант другого. Личностью можно стать, только будучи субъектом своих поступков и своей биографии.

В благоприятных условиях существования и деятельности происходит не только трата, но и самосозидание и воспроизведение потенциалов субъекта. Однако разобщенность так называемых функциональных и личностных подходов к разработке проблем становления и формирования профессионального мышления, относящихся к динамике отношений, к мотивации, к личностному и профессиональному развитию, препятствует построению единой теории творческого профессионального мышления.

Одним из важнейших положений такой теории могут служить, на наш взгляд, следующие тезисы:

Первый тезис – функциональное понимание профессионального мышления (мышление как высший и направляющий уровень познавательной деятельности выявляется уже на её низших уровнях (ощущений, восприятия, памяти и т.д.), но с такой же неизбежностью проявляется влияние и низших уровней, иначе говоря, способов, форм репрезентации познаваемого объекта на высшем уровне мышления).

Второй тезис – трактовка профессионального мышления как уровневой организации профессионального мышления.

Третий тезис – каждый уровневый компонент в структуре творческого профессионального мышления профундирован надситуативностью, выступающей как его базовое качество.

Анализ многочисленных теорий мышления позволяет выделить определенные перспективы:

1. В поисках целостности подхода основополагающей может стать психология субъектности (А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Ю.К. Корнилов, В.Д. Шадриков).

2. Субъектность человека развивается постепенно. Основа лонгитюдной оценки динамики изменений по всем структурно-функциональным характеристикам творческого мышления профессионала (начало, прогресс, бифуркация, успех) представлена в работах Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой, Ю.Н. Кулюткина, А.И. Канатова, Ю.П. Поваренкова, Е.В. Коточиговой, Т.В. Огородовой.

3. Личность задает направление движения, а субъект выбирает средства достижения намеченной цели (Е.А. Сергиенко). Личность – носитель содержания внутреннего мира человека. Субъект – реализует в своих действиях свой внутренний мир.

4. Ресурс творческого мышления профессионала продуктивен, динамичен, гармоничен (жизнь в ладу с самим собой), экономичен (умение адекватно расходовать свой потенциал), что позволяет целенаправленно формировать систему актуализации данного ресурса (В.А. Якунин, Л.М. Митина, Т.А. Ребеко, Т.В. Огородова).

5. Зрелость творческого мышления профессионала рассматривается как согласованность личности и субъекта (Д.Н. Завалишина, М.А. Холодная, В.И. Панов, В.А. Бодров, Ю.В. Скворцова). Таким образом, именно уровневый критерий, обоснованный в русле системно-субъективного подхода (Е.А. Сергиенко), позволяет перейти к пониманию целостности человека, в том числе как субъекта мыслительной деятельности.

В контексте данного подхода можно рассматривать профессиональное творческое мышление как высшую форму практического мышления. Именно практическое мышление связано с познанием и преобразованием действительности. Оно осуществляется через деятельность и в ней же формируется. В целом профессиональное мышление направлено на решение задач по преобразованию познаваемой действительности.

В рассмотрении профессиональной деятельности и мышления специалиста нами реализованы и развиты основные идеи позиций акмеологического подхода. Специфика и особая привлекательность этого подхода состоят в том, что он делает возможным вычленение в качестве единицы анализа профессионального мышления **проблемность**, а в качестве единицы анализа деятельности –

профессиональную проблемную ситуацию. Такой подход значительно облегчает проведение исследований в условиях конкретной практики. Более того, эти единицы универсальны – то есть отражают и закономерности процесса мышления – в любой сфере человеческого существования.

Профессиональное мышление рассматривается нами как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств действительности. Все эти особенности с необходимостью накладывают ряд требований к качествам творческого мышления специалиста: гибкость, изменчивость в поиске форм и методов достижения цели, твердость, устойчивость, четкость и последовательность в их реализации, доведение их до конца. Быстрота в принятии решений и постоянный внутренний анализ оснований принятия решений специалистом должны осуществляться всю его трудовую жизнь. Это невозможно без привычки самомотивации специалиста к подобного рода анализу, но культивирование этого анализа, потребности в нем и его осуществление возможно только на основе достаточно развитой рефлексии профессионала.

На наш взгляд, одним из компонентов любой ситуации является психическая активность субъекта, поскольку для человека ситуация существует, прежде всего, в форме представлений о ней, соответственно, ситуация с необходимостью включает в себя субъективный компонент. Любые внешние условия, если они никак не соотносятся и не репрезентируются в сознании субъекта деятельности, проблемной ситуацией для него являться не будут, поэтому не смогут активизировать творческую мыслительную деятельность.

1.6. Духовные основы конфликтной компетентности профессионала в контексте метакогнитивного понимания событийности

Сравнительный анализ психологических характеристик людей, сумевших достичь выдающихся результатов в профессиональной сфере, и тех, чьи личностные достижения выглядят не столь значительно, показывает наличие у первых личностных качеств, которые выступают детерминантами их творческой самореализации. Так, отличительными особенностями их познавательной сферы является ак-

тивное отражение действительности, способность адекватно ориентироваться в ней, духовное самосовершенствование (Митина, 2005, 2010; Чудновский, 1997; Шадриков, 2007, 2009).

Путь повышения духовности человека заключается в стремлении к постоянному совершенствованию, в улучшении качества мышления, очищении его от отрицательных психических проявлений, в самоанализе и моральном самосовершенствовании. Мощный рычаг актуализации духовности – в объединении, сотрудничестве сознаний людей (Путляева, 1986). В педагогическом процессе конфликт чаще всего возникает тогда, когда учитель думает, по мнению В.А. Сухомлинского, о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из основных частей педагогической мудрости учителя (Сухомлинский, 1979). Именно мудрый человек способен возникшую ситуацию трансформировать в желаемое событие.

Ситуация тогда приобретает событийное значение, когда она воспринимается и осмысливается субъектом как значимая. Такая ситуация эмоционально остро переживается человеком. Утрата, обесценивание данного события может привести к дезорганизации поведения и деятельности личности, к нарушению смыслообразующей функции мышления.

Под событийностью понимается часть события людей как потенциала возможностей решений коллективного субъекта, реализуемых в рамках диалога внутри микрогруппы и с окружающим его многомерным миром. Событийность характеризуется насыщенностью осмысления эмоционально окрашенных событий, значимыми для конкретной личности или группы. Событие тогда воспринимается вторичным, когда оказывает влияние на восприятие первичного и обуславливает более глубокое восприятие, осмысление и осознание последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния события на личность возможно с учетом контекста конкретной взаимосвязи событий. Именно в этом случае ситуация, заведомо «обреченная» на негативный исход, трансформируется в событие, способствующее и обеспечивающее нахождение конструктивного выхода в процессе разрешения конфликтной проблемы. Поэтому важной составляющей творческого мышления является линейное мышление, которое проявляется в выявлении логически вытекающих друг из друга явлений, твердо установленных фактов относительно легко поддающихся суммированию или квантификации.

Линейность, последовательность мышления – это совокупность таких умственных действий, когда одно действие неразрывно связано с другим и логически вытекает из него. Личность формируется целостно, гармонично, а не воспитывается по изолированным качествам, поэтому всегда приходится иметь в виду систему образовательного процесса, весь арсенал возможных путей, методов, средств психологического воздействия.

Последовательность, как соблюдение единого принципа связи мысли в ходе рассуждения, выражается в четкой структурной организованности речи и достигается построением плана высказываний. Причинно-следственные связи психического развития человека познаются посредством выхода за пределы его носителя. При этом объект необходимо исследовать методами различных областей научного познания.

Линейность мышления – это последовательное осмысление явлений и фактов, умение устанавливать и выстраивать логическую цепочку определенных суждений, вытекающих друг из друга явлений, твердо установленных фактов – событий, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации. Примером таких суждений может быть следующая цепочка: причина → повод → следствие → последствие.

Г. Уоллес (Wallas, 1926) изучал вопрос о том, как знаменитые ученые подходят к открытиям и к решению научных задач. В результате он выделил 4 последовательных этапа, через которые проходит большинство из них: 1 этап – подготовка; 2 – инкубация; 3 – озарения; 4 – разработка. А.Р. Лурия (1967) описал 4 этапа, через которые должен пройти любой человек при решении новой проблемы: 1 – изучение условий задачи; 2 – создание общего плана предполагаемых действий, т.е. разработка стратегии решения проблемы; 3 – тактика решения (метод осуществления необходимых действий); 4 – найденное решение сопоставляется с исходными данными.

В целях достижения позитивного поворота в познании и развитии межличностного взаимодействия целесообразно учитывать следующие параметры событийности ситуации:

1. Содержательные (концептуальные). Понимание данного параметра позволяет оперативно найти ответ на вопросы: «Что это такое?», «В чём смысл события», «Что такое резонанс?». Одна и та же ситуация аттестации профессионала в одном случае имеет высокий уровень событийности, в другом – низкий. В первом случае речь идёт, например, об успешном прохождении аттестации перед квалифика-

ционной комиссией, которая является для профессионала значимой, авторитетной, референтной. Профессионал старается хорошо пройти аттестацию не ради более высокой квалификационной категории, а для того, чтобы «не упасть в глазах уважаемой комиссии» и достойно представить авторские профессиональные разработки.

2. *Структурные.* Знание структурных характеристик ситуации и их преобразование, конструирование в знаковое событие позволяет понять, каким образом возникает, образуется событие, и какую роль оно играет в жизни человека. Событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению духовного, экзистенциального опыта. Важную роль играет прогнозирование развития акме-событий как особого типа событий, имеющих наиболее сильное воздействие на позитивные изменения личности.

Акме-события могут стать толчком к кульминациям, пикам профессионального развития. Истории об этих акме-событиях в жизни великих людей передаются из уст в уста. Так, например, большинство знает, что открытию Д. Менделеевым периодической таблицы элементов предшествовал сон, в котором ученый увидел эту таблицу. Данный сон может считаться акме-событием для химика. Слова учителя, определенные исторические события и т.п. могут стать значимыми для человека в достижении акме. Довольно часто эти события даже близко не связаны с деятельностью человека, достигающего вершины, поскольку своё великое открытие человек может сделать с помощью метода аналогии.

К *внутренним условиям* создания акме-событий относятся:

- мотивация достижения и самореализации. Многие выдающиеся личности имели неукротимое желание показать всем, что по своим способностям они не только не уступают другим людям, но и превосходят их. Мотивация достижения является условием, влияющим на калибр акме. Подлинная мотивация, то есть цель ради цели, позволяет избежать достижения псевдоакме;

- высокий уровень притязаний. Эта категория неразрывно связана с предыдущей. С ней непосредственно связано то, какую вершину склонен и готов достичь человек в своем творчестве и до какой степени он намерен дойти в своем профессиональном росте;

- активность человека, сильное целеполагание, способность отказать от других увлечений и не покладая рук трудиться при выполнении тяжелой черновой работы на пути к заветной цели;

- способность к восстановлению своих ресурсов после затрат и стремление к сохранению и приумножению своих достижений.

3. *Динамические.* Учёт данного параметра позволяет понять, как изменяется событие и каким образом можно охарактеризовать событийность. Событийность – степень значимости переживаемой ситуации: чем выше событийность, тем острее и глубже переживается ситуация, возникшая в жизни человека. Именно в этом случае событие осознается человеком как закономерное, «промыслительное» звено в его судьбе.

4. *Временные.* Знание данного параметра способствует пониманию, когда начинается и завершается событие. Владимир Набоков в рассказе «Благость» (Набоков В.В., 1924) описал следующую ситуацию: «Молодой господин ждал условленной встречи с дамой, опираясь на трость, в холодной тени угловых колонн Бранденбургских ворот. Прошло уже с час, - быть может, больше. Он обратил внимание на то, как солдат вынес кружку кофе с молоком старушке, торгующей видовыми открытками. Господин смотрел, как она пьет, как грет руки, замерзшие на холоде. Она пила долго, пила медленными глотками, благоговейно слизывала бахрому пенки, грела ладони о теплую жесть. Затем он стал более пристально всматриваться во все окружающее».

В. Набоковым описано принятие ситуации как руководства к действию. Он понял, что мир не борьба, не череда хищных случайностей, а мерцающая радость, благостное волнение, подарок, не оцененный нами. Именно в этом случае ситуация становится знаковым событием для конкретного человека.

5. *Функциональные.* Понимание и учет функционального параметра событийности позволяет своевременно распознать ресурсную точку выбора и принятия значимой ситуации, которая в качестве события выполняет много функций. Психотерапевтическая функция является одной из них, поскольку страдание, по мнению Ф.М. Достоевского, очищает душу. Кроме того, событийность определяется тем эффектом последствий, который возникает в результате проживания и осмысления данной ситуации. Следовательно, эффективная самореализация профессионала обусловлена сплавом переживаний и мыслей по поводу происходящего и отношением к ситуации и характеризуется теми изменениями, которые возникли в деятельности, выполняемой личностью (ситуативные изменения) или в самой личности, выступающей в качестве субъекта деятельности (надситуативные изменения).

Надситуативные изменения имеют более длительный действенный характер, поскольку приносят коренные преобразования в

личность; обеспечивают существенную переоценку ценностей; способствуют конструктивному переосмыслению приоритетов; активизируют смыслообразование. Надситуативные изменения можно сконструировать следующим образом: «запускать себя» в разнообразные ситуации; рефлексировать происходящее; делать выводы, адекватные целям моделируемой ситуации, а в случае необходимости – вносить соответствующие коррективы в своё профессиональное и личностное развитие. Для этого необходимо адекватное надситуативное осмысление происходящего и умение делать обобщения, соответствующие своей цели и способствующие её достижению.

Мысли человека предвещают и одновременно создают обстоятельства его жизни. Посредством интеллектуальной коммуникативности создаются устойчивые формы событий – «вехи, знаковые обороты судьбы, вызовы», – они закономерны, а не просто спускаются на человека с небес. Поэтому вызов, в отличие от стимула, есть переживаемое событие.

Резонансная технология – набор техник, ориентированных на отклик реципиента. Так, педагогический резонанс является результатом преподавательских усилий, которые соединяются с усилиями обучаемых, и поэтому эффект обучения резко возрастает. Важно, чтобы студенты с разным складом ума могли найти себя в образовательном процессе. В целях возникновения резонанса при работе студента с получаемой им информацией необходимо, чтобы материал был личностно и профессионально значимым.

Возможны три резонансных отклика как формы переживания события: прогнозируемый, конструируемый и стихийный.

Прогнозируемый резонанс – ожидаемый вызов, переживаемая и осознаваемая индивидом смыслообразующая величина. Если профессионал может представить, какой резонанс вызовет ситуация, в которой оказался оппонент, то он в большей степени целенаправленно воздействует на его активность. Резонанс есть переживаемая индивидом величина. Отклик оппонента связан с тем выбором, который он делает. Важно научиться посредством вероятностного прогнозирования опережать те события, возникновение которых нежелательно. Такое прогнозирование строится на основе субъективной оценки вероятности наступления события, что позволяет предвидеть его ход. Актуализация инновационной интуиции как способности быстрого и верного нахождения решения проблемы и ориентировки в новых сложных ситуациях позволяет прогнозировать ход развития событий.

На нахождение такого творческого решения проблемы в существенной мере влияет индивидуальная ментальность.

Конструируемый резонанс возникает тогда, когда ожидаемый исход развития ситуации не устраивает субъекта деятельности. Поэтому он предпринимает попытки оперативного влияния на происходящее в соответствии со своими планами. Успешное конструирование событий тогда возможно, когда происходит ориентация не на стимуляцию, а на мотивацию оппонента. Для обеспечения мотивации важно использовать вместо одной категории предикатов («должен», «обязан», «необходимо») другие: «целесообразно», «желательно», «предпочтительно». В этом случае оппонент в большей степени будет склонен захотеть сделать именно то, что нам представляется наиболее важным в процессе достижения намеченной цели. Именно мотивация, в отличие от стимуляции, обеспечивает действенность переживаемого события.

Существенную роль в построении желаемых событий играет конструктивность мышления, проявляющаяся в умении находить в условиях ситуации средства ее решения; организовать мыслительный процесс для реализации конкретной цели или задачи, создавать мыслительный конструкт как основание для практического воплощения творческого решения. Достоинство заключается не в том, как с тобой поступили, а как ты поступил. Конструирование – процесс перевода найденного образа будущей реальности в такую форму, которая может быть овеществлена, опредмечена. Как правило, это представление решения задачи в какой-либо стандартизированной форме; реализация (осуществление) выбранного решения и сравнение полученного результата с желаемым.

Термин «конструктивизм» (хотя его содержание восходит ещё к И. Канту) вошёл в активное употребление в конце 70-х годов для обозначения теоретических и методологических установок в гуманитарных науках, подчеркивающих роль социальных ценностей и познавательных мотивов в построении «картины мира» данной культуры, сети научной коммуникации и деятельности научных коллективов в производстве научных знаний. Как философия познания конструктивизм находится в скептической позиции относительно онтологических представлений классической науки.

Согласно методологическому принципу конструктивизма в философии, психологии, социологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, А. Шюц, К. Герген, П. Вергер, Т. Лукман, В.С. Степин, У. Матурана, Ф. Варела, Р. Ватславик, И. Глазерфельд), знания не содержатся непо-

средственно в объекте, в «объективной действительности», и не извлекаются из неё в ходе «движения от относительной к абсолютной истине», а строятся (конструируются) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые могут быть как альтернативными, так и взаимно дополнительными. В этом плане конструктивизм стоит на позициях плюрализма, или множественности истины.

Конструктивность мышления является одним из механизмов гештальтообразования (т.е. возникновения гештальтов как принципов решения или моделей осознанного видения субъектом проблемной ситуации). Необходимо направлять своё мышление на поиск общих закономерностей и механизмов, а не привязывать его к конкретным примерам или, по-другому, расширять поле своего конструктивного мышления.

Творческий подход к разрешению конфликтов рассматривается как способность переконструирования проблемы в новую возможность, умение и стремление извлекать максимальную пользу из данной ситуации. Креативность означает соединение идеи неожиданным способом. Например, существует мнение, что электропила была изобретена «трясунами» – представителями религиозной секты. Человек, по мнению В. Франкла, в состоянии превратить даже безвыходную ситуацию в победу. Страдание имеет смысл лишь тогда, когда человек становится другим. "Страдание очищает нашу душу" (Ф.М. Достоевский). Важной особенностью конструктивности мышления является переструктурирование проблемной ситуации как модификации тех или иных базисных черт её проблемности, что влечет за собой изменение в поведении и взаимодействии участников педагогического процесса.

Конструктивность – это способность видеть в познаваемой ситуации, а также и в самом подчиненном то, на что руководитель может опереться в процессе достижения поставленной управленческой цели. Конструктивность оценивается на основании анализа отношения профессионала к поиску причин, способствовавших возникновению конкретной ситуации. В качестве типичных проявлений данного показателя можно привести некоторые высказывания руководителей: "... буду выяснять и устранять условия, вследствие которых стало возможным такое поведение подчиненного"; "Во многом виноват сам руководитель. Он поступает непрофессионально. У него не было контакта с коллективом". О конструктивности свидетельствует умение видеть позитивные изменения в конфликтной ситуации.

Конструктивистская парадигма рассматривает всю психологию в целом как конструирующую и моделирующую науку. Конструктивность обусловлена незаданностью и подвижностью всех компонентов, связей и условий труда. Направленность практических решений учителя на их выполнимость тесно связана с конструктивностью этих решений. Руководитель, как и любой профессионал-практик, занимает в своей деятельности особую, преобразующую позицию.

Конструктивность мышления в определенной мере связана с позитивной агрессивностью, под которой Э. Фромм понимает оборонительное действие, которое появляется в момент опасности (E.Fromm, 1976). Г.Аммон утверждает, что человек рождается с потенциалом так называемой конструктивной агрессивности. Если она не находит выхода в созидательной деятельности, она трансформируется в агрессивность деструктивную, разрушительную.

При решении сложной профессиональной проблемы необходимо работать вместе, чтобы не работать друг против друга. Этому может помочь реализация следующих конструктивных действий:

- конструирование для обучаемого и воспитываемого межличностной среды, близкой к естественным жизненным ситуациям;
- "вращивание" новых сторон - участников производственного процесса;
- конструирование развивающих конфликтов облегчается знанием психологии сотрудников и видением перспективных позитивных линий их развития.

Конструктивные действия необходимы, т.к. без них невозможно реализовать полноценную цель, поскольку такие действия позволяют руководителю выявить, раскрыть собственную позицию в конкретной ситуации и в деятельности в целом и тем самым создать условия для их рефлексии.

Функциональные характеристики конструктивности очень разнообразны. С одной стороны, она выступает как показатель результативности решения производственной ситуации, а с другой – конструктивность мышления характеризуется умением найти опору в содержании и условиях решаемой ситуации. В целом суть конструирования событий заключается не в создании сравнительно безопасных ситуаций, а в продуцировании безопасного и эффективного поведения. Самовыражение – положительный, а зажим – отрицательный ответ на внешние раздражители; зажим препятствует самовыражению, противодействует желанию проявлять свои способности.

Стихийный резонанс является результатом развития ситуации, пущенной на «самотёк». Человек не предпринимает попыток оказать воздействие, необходимое для конструктивного изменения динамики ситуации, поскольку не задумывается над возможными последствиями своей бездеятельности.

Выбор, в отличие от реакции, есть предпочтение, т.е. активное, действенное проявление позиции субъекта. Следовательно, от «ситуации» до «события» реализуется следующая цепочка: ситуация → вызов → выбор как результат надситуативного мышления субъекта → событие.

Событийность является одним из условий формирования духовных основ конфликтной компетентности профессионала. Благодаря такому условию ситуация становится событием в жизни человека. В контексте проживания события происходят ключевые изменения в личности. Резонансом на переживаемые состояния являются личностные новообразования.

К появлению новых структур, новых уровней самоактуализации личности могут привести небольшие, иногда случайные воздействия, которые будут воздействовать на уже сложившиеся структуры и уровни и трансформировать их. В эти моменты важную роль играют бифуркационные состояния как состояния неустойчивости, неустойчивого равновесия. Феномен бифуркации есть многогранное, многоуровневое системное образование. Во многом этот феномен детерминирован социальной ситуацией (становлением и развитием макромикросоциума) и ее взаимодействием с психологическими особенностями личности (см. рис. 1).

Содержанием бифуркации является отбор значимой для развития субъекта информации, на основе которой будет происходить дальнейшее саморазвитие в определенный период жизни. Стратегически эффективно воздействие на организационную систему в точке бифуркации. Для того, чтобы такой эффект состоялся, необходимо, во-первых, создать бифуркацию (проблемно-конфликтную ситуацию), а во-вторых, это воздействие должно быть резонансным.

При прохождении точек бифуркации выбор педагогической системой определенного пути дальнейшего развития детерминируется: предшествующим развитием системы, её традициями и тенденциями; спонтанным саморазвитием и самоорганизацией компонентов системы; внешними воздействиями различных факторов на систему; флуктуациями – случайными внешними и внутренними возмущениями, воздействующими на систему в точке бифуркации.

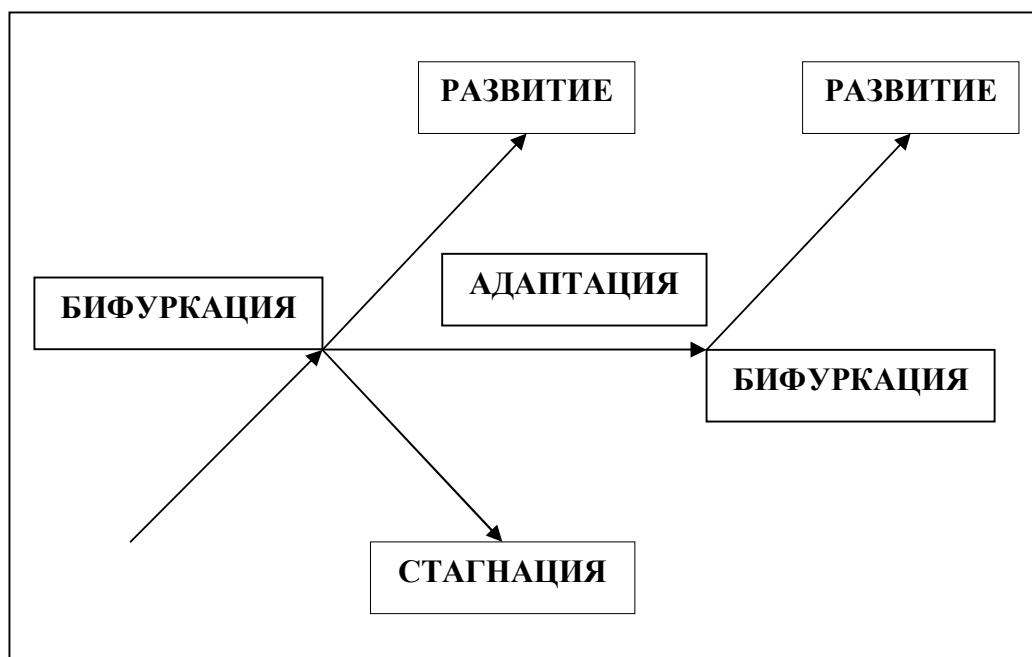


Рис. 1. Влияние бифуркации на этапы социализации и профессионализации личности

С точки зрения синергетики феномен образования заключается в самоорганизации любых сложно организованных систем, находящихся в неравновесном состоянии. Причиной такой самоорганизации является не что иное, как сам факт взаимодействия всех составляющих этих систем. Sinergetikos (греч.) – совместимый, согласованно действующий. Внутри этих систем с неизбежностью появляются отдельные составляющие – аттракторы, которые по различным причинам проявляют себя наиболее активно по отношению к другим составляющим, раскачивая всю систему изнутри, и доводят её до критического состояния – точки бифуркации, в которой система не может долго пребывать, и вынуждена перейти в иное состояние. Микрофлуктуации, инициируемые аттракторами, приводят к макрофлуктуациям, заканчивающимся переходом всей системы и её составляющих из одного состояния в другое.

Точка бифуркации – предел развития (в т.ч. и психического) человека в данных условиях, при определенном социуме, личностном статусе и жизненной позиции, потере смысла своего существования, неудовлетворенности жизнью, «разброде» ценностных ориентаций и др. – т.е. человек не знает, как ему жить дальше. Вектор будущей жизни может «сместиться» в самых разнообразных, порой неожиданных, непредсказуемых направлениях, а личность в значительной сте-

пени (порой - полностью) теряет самоуправление, находится в крайне негативном эмоциональном состоянии, преодолеть которое самостоятельно, без помощи специалиста, она нередко не может. Такое понимание бифуркации интерпретируется как «специфическое психическое состояние», прямо или опосредованно связанное с психологическим здоровьем личности.

В состоянии флуктуации (точка отклонения) наиболее ярко проявляются предпосылки к количественным и качественным изменениям с целью создания нового. Механизм бифуркации аналогичен работе пружины, которая выталкивает человека из состояния равновесия. При выходе за пределы привычного состояния равновесия появляется благоприятная возможность занять мета-позицию. В этом случае метакогнитивные функции познания успешно выполняются надситуативным мышлением.

Успешная актуализация надситуативного мышления повышает эффективность творческого процесса, направленного на создание событийности. Существенной помехой в реализации данного направления может выступить смысловой барьер как явление взаимного непонимания, возникающего между людьми и основанного на том, что одно и то же событие при одинаковом значении имеет для них разный смысл. Смысловой барьер часто наблюдается тогда, когда люди не понимают мотивов поведения друг друга и либо действуют без учета этих мотивов, либо приписывают партнеру по взаимодействию ложные мотивы. Для человека, у которого возник смысловой барьер, характерна повышенная аффективность. Нередко это бурное эмоциональное отношение распространяется на всю ситуацию общения, которая приобретает астеническую окраску и провоцирует возникновение деструктивного конфликтного взаимодействия.

Особенно часто смысловой барьер возникает между детьми и взрослыми, т.к., предъявляя требования к детям, взрослые нередко игнорируют смысл, который это событие имеет для детей. Например, учитель ставит плохую оценку, не учитывая меру усилий, потраченных учеником на выполнение работы. Этим он хочет побудить ученика лучше учиться. Ученик же воспринимает отметку как несправедливую, т.к. для него главный смысл заключается в том, что он старался. В этом случае отметка теряет свою побудительную силу. В результате появления смыслового барьера затрудняется процесс воспитания, поскольку возникают и обостряются закономерные противоречия как ядро конфликтной ситуации.

Снятие неопределенности в условиях смыслового барьера сопровождается проникновением в разные слои познаваемого явления: экзистенциальный (зачем?); смысловой; ценностный; эмоционально-мотивационный (почему?); когнитивный (что?); регулятивный (как?). В разных ситуациях «цепляются» разные слои. В зависимости от уровня актуализации и реализации определенного слоя происходит соответствующая переоценка ценностей. Управление уровнями актуализации, в отличие от умения «идти на ощупь» в условиях бесконечной неопределенности, осуществляется посредством методов психологического воздействия: интерпретация, директива, обратная связь, сценарный метод. Кульминационным моментом такого управления является конфронтация – концентрирование на особенностях оппонента, которые нужно и можно изменить. Например, помочь человеку увидеть, что он сам делает для того, чтобы стать жертвой. В этом случае происходит терапия поведения посредством реконструкции ошибочных когниций – осознание деструктивных мыслей. В этом случае создаются благоприятные возможности осуществления ассертивных, уверенных поступков. Если человек хочет прийти к самому себе, то его путь лежит через мир, через сложную систему межличностных взаимодействий, имеющих порой выраженную в разной степени конфликтность.

Таким образом, в целях предотвращения негативного влияния смыслового барьера на возникновение событийности целесообразно руководствоваться принципом дополнительности действия ситуативных (обеспечивающих вариативность профессионального поведения) и надситуативных (обеспечивающих более высокий уровень осмысленности и осознанности профессиональной деятельности) факторов. Данный принцип характеризуется тем, что в большинстве случаев детерминирующими факторами являются надситуативные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора (определяя вариативность проявления надситуативных факторов). Однако иерархия факторов может меняться. Доминирование именно надситуативного фактора детерминирует трансформацию ситуации в событие и способствует целенаправленному изменению структурных компонентов конфликтной компетентности профессионала.

Жизнь человека, в том числе и его профессиональная деятельность, – это совокупность ситуаций. Чем больше ситуаций превращается в акме-событие, тем более содержательной и памятной она становится.

Акме – система смысложизненных вершин (социальных, духовных, профессиональных), достигнутых человеком и воспринимаемых им как "чувство жизни", "самореализация", воплощенная собственная уникальность. С событийной точки зрения акме – это прорыв, подготовленный всем содержанием предшествующих этапов развития личности; это принятие ответственности за поиски позитивного ответа на вызовы социального развития, на вопросы, которые поставила перед профессионалом эпоха постиндустриализма с ее возрастающей наукоемкостью, глобальной информатизацией, конкурентоспособностью.

Позитивность мышления – умение мыслить "светлыми" категориями, т.е. категориями успеха. Это замена негативной цели на позитивную: как человек мыслит, таков у него и результат. Задача позитивного мышления – выработать правильные оценки, суждения, взгляды. Иначе возможно возникновение негативной оценки или переоценки трудностей, недооценки самого себя. Следовательно, наличие и становление позитивного мышления является необходимым условием гармонизации психического мира субъекта и его благоприятных отношений с другими людьми. Позитивное мышление направлено на выявление сильных сторон человека, его созидательного потенциала. Человек, обладающий таким мышлением, обращает внимание на то, что именно хорошо делают люди, понять и использовать в своем поведении адаптивные и творческие элементы психики.

Человеческое счастье, как показано в работах по «позитивному мышлению» (Норманн Винсент Пил, Мартин Селигман, Дж. Вейлант, Э. Динер, М. Чиксентмихали, Н. Пезешкиан, Д.А. Леонтьев, А.А. Реан, А.З. Шапиро и др.) не является результатом «работы генов» или «работы судеб» – человек может жить счастливо, используя присущие ему и составляющие его качественную специфику сильные качества. Только поняв и адекватно используя их, можно действительно помочь человеку достичь удовлетворения жизнью, реализовать все возможности, которые нам дарит судьба, больше реально сделать в частной жизни (например, для своей семьи), в своей профессиональной деятельности, для общества.

Мышление, эмоции и поведение человека в жизни тесно переплетены, все они влияют друг на друга. Мышление, привычное для человека, во многом предопределяет его видение реальности и будущие действия. Например, не стоит даже браться за дело, если каждое действие человека сопровождается мыслями типа: "Ну зачем я это делаю? Никогда ничего я еще не делал правильно". Скорее всего, он не будет напряженно искать решение задачи, потому что поиск этот бу-

дет бессмысленной деятельностью. Человек знает, что он ни на что не годен, — так зачем же стремиться к заведомо недостигаемой цели? Такая установка блокирует все существующие механизмы мышления. Более того: если человеку свойственна привычка мыслить негативно, даже достигнутый успех будет интерпретирован как "не заслуживающий внимания". Именно поэтому пессимисты "не видят" успехов своей деятельности и быстро прекращают усилия, впадая в состояние безнадежности, отчаяния и, порой, депрессии. Оптимисты же, напротив, верят в успех, и это приводит к желаемым результатам деятельности. Особенность оптимистов в том, что они склонны сохранять работоспособность в любых условиях, уверяя себя, что успех рано или поздно будет достигнут, в то время как пессимисты отступают быстрее, чем успевают проявиться скрытые в них способности к решению проблемы.

Позитивное отношение к себе, окружающему миру придает силы для освобождения из застенков условностей, для преодоления ощущения собственной неполноценности. Негативное отношение обладает не меньшей силой, но направлено на несбыточность наших надежд и ограничение возможностей. Чувство неполноценности вырастает не столько из фактов и повседневного опыта человека, сколько из его выводов, касающихся этих фактов, и из его оценок повседневного опыта. Все зависит от того, «какими» и «чьими» мерками он себя измеряет. Негативная информация в чрезмерных количествах мешает принимать необходимые решения или вообще тормозит всякое движение к цели (Мольц, 1992, с. 149).

Негативное отношение обладает не меньшей силой, но направлено на несбыточность наших надежд и ограничение возможностей. Чувство неполноценности вырастает не столько из фактов и нашего повседневного опыта, сколько из наших выводов, касающихся этих фактов, и из наших оценок повседневного опыта. Все зависит от того, "какими" и "чьими" мерками мы себя измеряем.

Позитивное отношение делает из человека причину, негативное — следствие. Как правило, неудачники, имеющие негативное отношение к своим возможностям, заранее настроены на провал, в отличие от счастливицков, настроенных положительно.

Искоренение привычки негативно мыслить и таким же образом относиться к себе имеет необычайно важные последствия, ведущие к изменению общей тональности эмоций и способствующие преодолению профессиональных и личностных проблем. Негативный тип мышления и соответственное отношение непродуктивно и разруши-

тельно действует на психику и здоровье человека. «Если, вообще, что-нибудь и существует, но только здесь и сейчас, и ничего нельзя продолжать, улучшать или менять, а нужно найти источник и там изменяться самому» (Мольц, 1992, с. 36). Без ясного, четкого осознания негативного отношения невозможно повернуть мысли в другое русло. Позитивное отношение позволяет самим прокладывать путь в жизни. Основу негативного отношения образуют такие особенности мышления, как резонерство, вязкость, паралогичность, излишняя обстоятельность – все это делает человека игрушкой в руках судьбы. В концепции «потока» (flow), введенной М. Чиксентмихали, говорится о том, что для каждого человека существуют виды деятельности, позволяющие ему делать именно то, что ему хочется. Время как бы останавливается, и человек лишь мечтает о том, чтобы эта деятельность никогда не кончалась. Когда же он делает то, что ему не хочется, и у него часто все плохо получается, – тогда, можно сказать, что он находится «вне потока». Например, как горнолыжник, который вместо того, чтобы наслаждаться видом гор, думает, что вот-вот упадет, и озадачен тем, как себя вести, чтобы этого не случилось.

Позитивное мышление позволяет даже в минуты трудностей эффективно использовать свой внутренний потенциал. Положительно настроенные люди уверенно чувствуют себя при столкновении с трудностями, не боятся принимать творческие решения и редко оглядываются на старые неудачи, да и то с целью извлечения из них положительного опыта, поскольку каждая неудача нас многому учит, а может и предостеречь от серьезных ошибок.

Позитивное мышление способствует нахождению выгодного для обеих сторон решения проблемы. Позитивные моменты в решении проблемы характеризуются тем, что у человека есть возможность увидеть другую точку зрения, другой взгляд на вещи.

Суть позитивного мышления состоит в том, чтобы, с одной стороны, укреплять позитивный образ собственного Я под воздействием удачных поступков, а с другой стороны, не дать ему разрушиться в случае неудач или каких-то прегрешений. Позитивное мышление проявляет себя только тогда, когда оно совпадает с представлением человека о себе. Если такого совпадения нет, нужно изменить само "представление", воображение, сделать его более позитивным.

Дар воображения, по мнению известного шотландского философа Д. Стюарта, – великолепная пружина человеческой деятельности и ключ к совершенствованию самого человека. Человек остановится в своем развитии, по его мнению, если уничтожить этот дар. Позитив-

ное мышление является, утверждает А.А. Реан, интегративным компонентом, который охватывает ответственность, терпимость и саморазвитие и одновременно присутствует в каждом из них. Позитивные мысли помогают почувствовать себя лучше и уверенней, позволяют творчески подходить к любой ситуации и действовать более эффективно.

В связи с этим становится актуальной разработка такой стратегии организации жизни человека, реализация которой позволила бы ему оптимально во всех отношениях проявить себя на ступенях зрелости. При этом следует помнить, что, проходя эту ступень, человек переживает и взлеты, и падения. Это относится и к состоянию его здоровья, и к его личностным особенностям, и к характеристикам в разных видах его деятельности, и ко всем его проявлениям как индивидуальности.

Очень часто внешне незаметные, медленно идущие изменения в организме взрослого человека, в его сознании при контакте с окружающей действительностью, в опыте общения и при выполнении деятельности имеют своим следствием больший или меньший подъем в показателях его физического состояния, в социальной значимости его поступков, в продуктивности его деятельности. У одних людей таких заметных "скачков" бывает несколько, у других – всего один. И в них выражается достигнутый человеком высший для него уровень гражданственности, трудоспособности, гуманизма, духовности.

Этот высший для каждого человека уровень в его развитии, который приходится на какой-то временной отрезок его зрелости, есть его акме, его вершина. Насколько высокой оказывается эта "вершина", насколько она содержательно многогранна и богата, настолько личностно и социально значимы, новаторски оригинальны результаты всех его деяний. Это, конечно, зависит от особенностей жизненного пути, который прошел человек до своего "акме", от социальной, экономической, политической, правовой, социально-психологической ситуаций, в которые он попадал, поднявшись и находясь на ступени зрелости. Но не в меньшей мере количественно-качественные показатели его "акме" определяются тем, какой сформировался у него кругозор, общий и специальный интеллект, нравственное ядро, насколько развились способности творца.

О высоком уровне зрелости можно тогда говорить уверенно, когда человек, отдаваясь делу, которому он себя посвятил, осознает, что его прошлое, как бы велико оно ни было, всегда меньше психологического будущего. Процесс творчества бесконечен, и перед человеком

открываются новые перспективы. Зрелость зависит от сложившейся у человека временной перспективы, вне её он не существует. Временная перспектива с возрастом расширяется. В зрелости изменения временной перспективы связаны с разным ощущением течения времени, которое может субъективно ускоряться и замедляться, сжиматься и растягиваться, изменять свою траекторию. Так, любовь, творческие достижения могут привести к движению в сторону психологической молодости.

С возрастом меняется ценность времени, оказывается всё более значимым «личное время», благодаря развитию самосознания, осознанию конечности своего существования и необходимости реализовать свои возможности на протяжении не такой уж длительной жизни. Психологическое время наполнено событиями, будущими целями и воспоминанием о прошлом, а также мотивами, развернутыми в настоящей деятельности. Время, вместившее в себя много впечатлений, достижений, событий воспринимается как быстро протекающее, и став психологическим прошлым, кажется продолжительным.

Люди значительно отличаются друг от друга умением противостоять неблагоприятным обстоятельствам, деструктивным конфликтным ситуациям и вопреки им осуществлять свои замыслы. Их "акме", оцениваемое с учетом конкретных условий его проявления, всегда показывает, чего они стоят по всем взаимосвязанным макрохарактеристикам и как индивиды, и как личности и субъекты деятельности, и как неповторимые индивидуальности.

Во взаимосвязи с социализацией происходит профессионализация. Становление человека как профессионала тесно связано с его развитием как личности. Личностное пространство шире профессионального и существенно влияет на него. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на выбор профессии, на ход профессиональной адаптации, поддерживает профессиональное мастерство, стимулирует профессиональное творчество, побуждает к смене профессии, оберегает от профессионального старения и деформации. Личность может и препятствовать становлению профессионала в человеке (отсутствие трудолюбия, общечеловеческих способностей, добротных мотивов и др.). Вместе с тем профессиональные качества человека по мере становления начинают оказывать обратное (позитивное или негативное) влияние на личность: успехи в профессии окрыляют и стимулируют личность, а несостоявшийся профессионал — это нередко нерасцветшая или угасающая личность. В сегодняшнем обновляющемся обществе наиболее способствуют становлению про-

фессионала такие черты личности, как следование профессиональной этике, индивидуальная социальная и экономическая ответственность, внутренний локус контроля (стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах); помехоустойчивость и конкурентоспособность, гибкость и оперативность, смыслотворчество (как способность находить новые позитивные смыслы в своей жизни и работе), внутренняя диалогичность личности, адекватная самооценка и готовность к дифференцированной оценке уровня своего профессионализма и т.д.

Важной особенностью психического развития субъекта труда является возможность возникновения кризисных явлений, связанных с замедлением или даже регрессией в развитии. При всем индивидуальном своеобразии жизненного пути каждого человека можно выявить и некоторые общие закономерности, в том числе «нормативные жизненные кризисы». Особенно существенна взаимосвязь с профессиональным развитием нормативных кризисов взрослой жизни.

Первый нормативный кризис в период ранней взрослости связан с задачей окончательного перехода к самостоятельной жизни и трудовой деятельности, – он проявляется в трудности вхождения в жесткий трудовой режим, неуверенности в своих возможностях, адаптации к трудовым взаимоотношениям и т. д.

После завершения периода профессиональной адаптации (после 4-5 лет работы) может наступить следующий кризисный период («кризис 30-летия»), который возникает в случае неудовлетворения личных запросов (прибавка к зарплате, повышение статуса и т. п.) и проявляется в отрицательных эмоциях, снижении профессионального интереса или трудовом перенапряжении.

Нормативный «кризис середины жизни» (40-50 лет) в профессиональной деятельности часто воспринимается как возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня и часто сопровождается увеличением темпов работы, дополнительными нагрузками, следствием чего может быть перенапряжение, переутомление, апатия, депрессия, психосоматические заболевания.

Тяжело переживается и предпенсионный кризис (55-60 лет), связанный с завершением профессиональной карьеры, отсутствием равнозначной ее замены другими видами деятельности, недостаточной критичностью в оценке ситуации, естественным снижением функциональных возможностей организма, сопутствующими заболеваниями.

С профессиональной деятельностью связана возможность возникновения так называемых «биографических кризисов» (Р.А. Ахмеров), которые могут не только оказывать влияние на эффективность и качество трудового процесса, но также изменять самооценку и самоуважение субъекта труда. Во-первых, это «кризис нереализованности», связанный с субъективной недооценкой результатов пройденного жизненного пути или с опасением низкой оценки достижений субъекта представителями новой социальной среды, в которую он перешел. Во-вторых, это «кризис опустошенности», который возникает в ситуации, когда в субъективной картине жизненного пути слабо представлены связи от прошлого и настоящего в будущее, – он проявляется в переживаниях отсутствия конкретных целей, несмотря на наличие определенных трудовых достижений и объективных возможностей в профессиональной деятельности. В-третьих, это «кризис бесперспективности», который связан с неясностью планов, проектов, путей самоопределения, самореализации в тех или иных возможных ролях, отсутствием замыслов на будущее, непониманием потенциальных связей событий.

В ходе проведенного нами исследования структурно-динамических характеристик творческого мышления профессионала в условиях вузовского обучения установлено, что когнитивные характеристики преподавателя являются ключевым звеном, поскольку условием воспитания творческой личности является и высокий уровень творчества самого преподавателя. В определенной мере преподаватель является для студентов «результативистом» – образцом профессионального поведения и мышления. Специфика профессионального мышления преподавателя наиболее полно проявляется в условиях решения проблемных ситуаций. Сознательный учёт и применение психологических феноменов деятельности позволяет преподавателю стать хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущимся в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потёмках, позволяет быстрее и увереннее находить верные решения профессиональных проблем. Иначе формируется усредненность, стереотипность мышления. Поэтому становится очевидной важность понимания преподавателями и студентами практического смысла закономерностей творческой деятельности и умения этим пользоваться. Понимание смысла достигается в процессе переживания событийности.

Возникновение событийности в определенной мере связано с праймингом, выступающим в качестве процесса актуализации уста-

новки (аттитюда). Прайминг иногда трактуется как синоним термина «фиксирование (фиксация) установки» (по Д. Н. Узнадзе). Однако судя по экспериментальной ситуации изучения прайминга, он является процессом активации, актуализации и реализации уже существовавшей установки, которая может привести к искаженной интерпретации воспринимаемой ситуации. С этой точки зрения прайминг можно представить как аналог ситуации испытания условного рефлекса, в которой условный раздражитель (прайм) создает ожидание и готовность воспринимать некоторое следующее событие, но реальное событие может оказаться как соответствующим, так и не соответствующим ожидаемому.

Техника «прайминг» позволяет измерить имплицитные установки и верования в ситуации, когда люди могут даже и не подозревать об их наличии. Один из наиболее распространенных путей применения прайминга связан с использованием экспериментальной техники (Wheeler, Petty, 2001; Wittenbrink, Judd, Park, 1997). Обычно на участников этих исследований воздействуют каким-либо словом или изображением, которые вызывают тематически связанные идеи, касающиеся собственно предмета предрассудка (например, это может быть группа, принадлежащая к этническому меньшинству). Затем, когда имплицитный предрассудок или стереотип активировался, исследователи могут оценивать его силу, содержание и влияние на другие установки, верования и собственно поведение.

Акме-событие является царственным случаем, который бывает, возможно, один раз в жизни. Например, необычная встреча, потрясшая человека и изменившая его жизненный путь. Такой яркий случай оставляет, порой, след на всю жизнь.

Не случайно Ю.Н. Емельянов ещё в 1985 году подчеркивал, что психологическую компетентность наряду с другими личностными чертами нельзя считать итоговой характеристикой индивида. Приобретение психологической компетентности он рассматривает как “движение от интер- к интра-, то есть от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий, которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений, навыков и служат индивиду при дальнейших контактах с окружающими” (Емельянов, 1985, с. 6).

Акмеологический подход представляет собой пространство влияния, рамочные условия которого предполагают возможность вступать в разнообразное взаимодействие с целью влияния на события своей личной и производственной жизни. С.Л. Рубинштейн тонко

подметил, что человек находится внутри жизни. Он может анализировать отдельные события, поступки, качества. У него не сразу формируется целостная картина мира.

Аналогичная ситуация наблюдается и внутри профессиональной жизни. Ф.С. Исмагилова подчеркивает, что профессиональный опыт включает в себя события как интегративный феномен, характеризующийся видением ситуации в целом, себя в этой ситуации, критериями эффективного поведения в ситуации, предвидением развития события, управлением ситуацией.

Акмеологический подход вполне позволяет в качестве единицы анализа мышления рассматривать акме-событие. В едином процессе профессионализации субъекта особое значение приобретает знание закономерностей становления его мышления в период расцвета человеческой жизни с учетом преобразований целостной сложнейшей психологической структуры человека как индивида, личности, индивидуальности.

Событие служит показателем, по которому можно судить о ходе процесса эффективной самореализации профессионала. Поэтому важно научиться опережать и предотвращать те события, которые могут навредить, и конструировать те события, благодаря которым осуществляется формирование новообразований в личности. Психологическая поддержка корректируется в зависимости от степени глубины и направленности экзистенциальных проблем. Экзистенциальные проблемы по источнику тревожности можно разделить на три вида: в себе, в окружении, в событиях и обстоятельствах. Опережающее воздействие в процессе решения этих проблем опирается на прогнозирование развития акме-событий как особого типа событий, имеющих наиболее сильные воздействия на коренные изменения в личности.

Переход ситуации в событие сопровождается коренными изменениями в ключевых характеристиках личности и её отношений. Игнорирование закона ситуации мгновенно, а порой и необратимо, «вышибает» человека из потока жизни. Высокая степень адекватности мыслительных действий в условиях преобразуемой конфликтной ситуации существенным образом отличает творческий процесс решения конфликтной проблемы от нетворческого. Именно в случае творческого подхода ситуация приобретает для субъекта событийное значение. Событийность ситуации связана только с теми ситуациями, которые «запали в душу» и стали яркими вехами в процессе социализации и профессионализации личности.

1.7. Надситуативный метод формирования конфликтной компетентности профессионала

Надситуативный метод характеризуется занятием мета-позиции по отношению к познаваемой и преобразуемой ситуации. Человек тогда перестает быть зависимым от ситуации, когда принимает ответственность на себя. Мы отличаем надситуативный метод в решении конкретной ситуации от надситуативного подхода, в котором для испытуемого важна не столько сама ситуация, сколько необходимость и возможность высказаться, что он думает по данному случаю вообще.

В процессе реализации надситуативного метода ярко проявляется надситуативная активность как способность профессионала подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной практической задачи. Профессионал, сталкиваясь с неожиданной ситуацией, свое понимание ее строит, соотнося данную ситуацию с предыдущими. Выход за пределы ситуации (активность надситуативная) имеет место в той мере, в какой у субъекта (при значимости для него данной ситуации) складываются и начинают реализовываться новые требования к себе, избыточные по отношению к первоначальным. Например, когда педагог сообщает, что он не может что-то выполнить, не хочет подчиниться чьей-то воле, потому что это недостойно человека, противно его сути, то в контексте происходящего воспитанник уже поднимается на уровень общих оценок жизни, над правилами, над нормами, над ситуациями.

Можно выделить следующие уровни надситуативной активности: репродуктивный, эвристический, творческий – выход за рамки просто целесообразной деятельности. Одной из основных форм надситуативной активности служит интеллектуальная активность как продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого, обусловленное исключительно познавательной потребностью. Важно уметь подняться над условиями ситуации, иначе трудно разглядеть главное в происходящем.

Выход за пределы простого восприятия и осмысление объекта познания, за пределы привычных видов деятельности связан со значительной активизацией творческого потенциала личности профессионала. Это проявляется в стремлении выйти из привычных профессиональных установок, профессионального контекста. Реализация надситуативного уровня позволяет бросить общий взгляд на события своей жизни, не теряя широкой перспективы и не утопая в мелких, второстепенных деталях ситуации. В условиях обнаружения надси-

туативной проблемности профессионал неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности, не давая сбить себя с толку сиюминутными требованиями актуального фрагмента производственного процесса (т.е. он постоянно «выходит за пределы» наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный контекст).

Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность является наиболее значимым для успешного решения производственной проблемной ситуации. Надситуативная проблемность – характеризуется выявлением проблемности за пределами конкретной ситуации и осознанием профессионалом необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность, как показал анализ полученных эмпирических результатов, является наиболее значимым для успешного решения профессиональной проблемной ситуации (Кашапов М.М., 2008; Кашапов М.М., 2009; Кашапов М.М., 2010; Кашапов М.М., Башкин М.В., 2010).

Надситуативная проблемность отличается от надситуативной активности именно проблемным выходом за рамки решаемой ситуации. Линейной зависимости между уровнем надситуативной проблемности и эффективностью деятельности в исследовании не обнаружено. Надситуативная проблемность характеризуется поиском проблемности за пределами конкретной ситуации и осознанием профессионалом необходимости изменения качеств своей личности, релевантных оптимальному разрешению противоречий, образующих ядро возникшей проблемной ситуации.

Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность является наиболее значимым для успешного решения производственной проблемной ситуации. Для профессионалов с развитым умением обнаруживать надситуативную проблемность характерна критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованности своей позиции, способность и стремление ставить проблемные вопросы, стремление и способность вести дискуссию, готовность к адекватной самооценке.

Профессионалы, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в выполнении своих профессиональных функций. Специалисты с ситуативным уровнем в целом менее успешны, чем их коллеги. Надситуативная проблемность имеет ретро и проактивную направленность. Человек по-разному перешагивает через эмоциональный барьер: ретроактивная направленность – шаг назад, а проактивная направленность – шаг вперед. Если не происходит

реализации одного из этих видов надситуативной проблемности, то проявляется заикливание над ситуативными, эмоциональными проблемами, барьерами. Важна надситуативная гибкость.

Регрессивная направленность характеризуется тем, что преобладающим мотивом поведения личности в сложной ситуации становится личный интерес, эгоистические потребности, ослабляется действенность социально-морального сознания. В регрессивной направленности отсутствует какой-либо из основных показателей. Рассмотрим пример, когда отсутствие такого показателя, как конструктивность, может привести к ухудшению результата решения педагогической ситуации: «Наплевать Марина, надо заканчивать, надо получить специальность. Придешь на работу, тебя будут окружать другие люди. Когда придешь в новый коллектив, будь доброй, открытой. Но не до конца открывайся» (Протокол № 37, эксперимент 1984 года). Прогрессивная и регрессивная проблемность бывает профессиональной и личностной.

В случае актуализации прогрессивной проблемности извлекается урок на будущее, происходит развитие личности профессионала благодаря тому, что ранее пережитое остается с ним, обогащает его. Поэтому нельзя не согласиться с А. Эйнштейном, говорившим о том, что человек не сможет решить проблему, если он решает ее на том же уровне, на котором был, когда создал эту проблему или же она возникла спонтанно.

Умение обнаруживать надситуативную проблемность в решаемой проблемной ситуации связывает воедино практическое и теоретическое мышление профессионала, т.к. от разрешения частных конкретных задач происходит переход к нахождению общих закономерностей, принципов решения профессиональных проблем. Например, руководитель от решения задачи организации работы подчиненного переходит к решению вопросов организации и создания конструктивных конфликтов, развивающих личность подчиненного. Содержание надситуативной проблемности по своему семантическому объему является более полным, чем содержание ситуативной проблемности. Умение устанавливать надситуативную проблемность позволяет познавать и управлять причинно-следственными отношениями. Решение принимается в одной ситуации, а жизнь идет своим чередом, и решение невольно «выламывается» за границы ситуации. Следовательно, умение обнаруживать надситуативную проблемность позволяет профессионалу адекватно познавать проблемную ситуацию и

прогнозировать ход её дальнейшего развития, что служит важной основой для оптимальных действий.

Необходимость обучения творческому мышлению в условиях конфликтной ситуации обусловлена требованиями общества, государства, предъявляемыми к профессионализму специалистов. Творчество, окрашивая процесс принятия и реализации профессионального решения, позволяет человеку более успешно выполнять деятельность. Поэтому проблема целенаправленного обучения творческому мышлению как средству повышения конфликтной компетентности профессионала на основе понимания структуры, динамики, механизмов, закономерностей творческого процесса приобретает в настоящее время особую значимость и остроту. Однако уровень теоретической и методологической разработанности данной проблемы не соответствует её значимости, чем обусловлена актуальность её дальнейшего исследования.

В современной психологической науке представлены фундаментальные разработки общетеоретических проблем психологии творческого мышления (А.В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, Дж. Рензулли, С.Л. Рубинштейн, Р. Стернберг, О.К. Тихомиров, Е. Торренс, М. Вертгеймер и др.); вопросов общих и специальных интеллектуальных способностей (М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, А.Н. Воронин, Т.В. Галкина, М. Воллах, С. Медник и др.). Значительный интерес представляют исследования эффективных средств и методов развития креативности (Г.С. Альтшуллер, О.С. Анисимов, Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Д.В. Вилькеев, В. Граф, И.И. Ильясев, В.Я. Ляудис, А.М. Матюшкин, М.А. Холодная, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич, Т.В. Огородова и др.); приемов саморазвития интеллектуальной одаренности (Э.Д. Телегина, Д. Шартье, Э. Лоарер, Ю.З. Гильбух, Г.В. Бурменская, Е.В. Коточигова, В.М. Слуцкий); принципов и специфики возрастной периодизации творческого развития личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, В.И. Слободчиков, А.Н. Гусев, Е.А. Сергиенко, Д.В. Ушаков, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Дж. Равен, М. Юто, Э. Рубиноф и др.); генезис творческого мышления в условиях профессионализации (В.Д. Шадриков, Б.Б. Косов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, Ю.В. Пошехонова, Г.Д. Чистякова и др.). Однако существует недостаточное количество исследований (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Панов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Ю.Н. Кулюткин, М.К. Тутушкина,

В.А. Якунин и др.), посвященных воспитанию творчески мыслящего, готового к открытию и принятию нового знания профессионала, нередко действующего в условиях конфликтной ситуации. Следует подчеркнуть, что в решении проблемы актуализации и организации эффективного творческого профессионального мышления преобладают эмпирические исследования, исходящие из тренингового подхода, предоставляющие информацию о неэффективных условиях функционирования творческого профессионального мышления и путях их исправлений. Аналитическая установка таких исследований не позволяет учесть реальные условия актуализации творческого потенциала в профессиональной деятельности, снижает их научную и практическую ценность, способствует дальнейшему накоплению разрозненных и необобщенных данных. А немногочисленные системные исследования данной проблемы (О.С. Анисимов, А.В. Брушлинский, Д.В. Вилькеев, Д.Н. Завалишина, Т.В. Корнилова, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, О.К. Тихомиров, В.И. Слободчиков, М.А. Холодная, Д.В. Ушаков, С.А. Томчук, О.А. Шляпникова) не могут охватить все проблемное поле в данном направлении.

Основой обучения способам творческого разрешения конфликтов служит формирование способности к анализу своей профессиональной деятельности. Задача обучения этим способам, по мнению Ю.Н. Емельянова, состоит в том, чтобы снизить субъективизм понимания человеком межличностных ситуаций (Емельянов, 1990, с. 166). Поэтому исследовать специфику профессионального творческого мышления невозможно в отрыве от тех психологических теорий мышления, в которых творческое мышление понимается как мышление, направленное на выход за пределы (поставленной) решаемой конкретной задачи. При этом в каждом научном направлении представлено и обосновано специфическое понимание единицы мышления.

В нашем подходе предпринята попытка выделения проблемности в качестве единицы анализа мышления профессионала, поскольку именно проблемность несет в себе наиболее существенные свойства и функции профессионального мышления. Одновременно она же является и исходной основой актуализации профессионального мышления в условиях творческого разрешения конфликтной ситуации. Выделенная единица анализа позволяет целенаправленно исследовать и формировать профессиональное мышление с учетом особенностей преобразования мышления специалиста в ходе его профессионализации.

Цель нашего исследования состояла в разработке психологического подхода к обучению творческому мышлению как средству повышения конфликтной компетентности профессионала на основе выявления метакогнитивных особенностей, психологических принципов, механизмов и закономерностей функционирования творческого мышления в условиях конфликтной ситуации. В задачи входило:

1. Разработка и апробация методик диагностики метакогнитивных характеристик конфликтной компетентности личности.

2. Создание образовательных программ формирования и совершенствования базовых структурно-функциональных характеристик, составляющих основу конфликтной компетентности личности.

Основные диагностические идеи исследования реализовывались с помощью следующих методик:

1. Методика «Шкала оценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Ю.В. Скворцова, М.М. Кашапов).

2. Опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпкина, М.М. Кашапов).

3. Тест «Многозначные слова» (Т.В. Огородова, М.М. Кашапов).

4. Методика «Диагностика ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (Т.Г. Киселева, М.М. Кашапов).

5. Методика «Оценки творческого мышления педагогов дошкольных образовательных учреждений» (Е.В. Коточигина, М.М. Кашапов).

6. Методика диагностики типа реагирования в конфликте (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). Данная методика, в отличие от методики К. Томаса, позволяющей выделить такие способы поведения в конфликте, как соперничество, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество, диагностирует три способа: агрессия, уход, оптимальное разрешение конфликта.

Проведенное совместно с Ю.В. Пошехоновой исследование роли метапознания в контексте конфликтной компетентности позволило установить, что метапознание осуществляет ряд важнейших функций, определяющих в целом эффективность процесса решения проблемно-конфликтной ситуации. В условиях специально организованного обучения преподавателей вуза (основанного на метакогнитивном подходе) выявлено, что уровень метакогнитивной активности влияет на интенсивность динамики перехода от ситуативного уровня профессионального педагогического мышления к надситуативному. Дифференциация преподавателей по уровню выраженности у них рассматриваемых метакогнитивных компонентов определила ряд дос-

товерных различий. Преподаватели, высоко оценивающие себя по шкале «Метакогнитивные знания», характеризуются общим экстернальным локусом контроля, экстернальностью в области межличностных отношений, и, соответственно, низко оценивающие – интернальным локусом контроля. Сравнение результатов преподавателей по крайним значениям шкалы «Метакогнитивная активность» позволили выявить следующие различия: преподаватели с высокими баллами по указанной шкале воспринимают большее количество факторов как стимулирующих их профессиональное развитие, нежели преподаватели с низкими баллами; для преподавателей с низкой метакогнитивной активностью более характерно автократическое, педантичное поведение и наоборот, сфера межличностного общения преподавателей с высокой метакогнитивной активностью характеризуется меньшей склонностью к автократическому, диктаторскому и педантичному поведению. Установлено, что метакогнитивная активность выше у преподавателей с высокой потребностью достижений. Преподаватели с высоким уровнем метакогнитивной активности отличаются более высоким уровнем профессионального педагогического мышления (его уровень ближе к надситуативному, чем у преподавателей с низкими значениями по этой шкале). Уровень педагогического мышления преподавателей медицинского вуза ближе к надситуативному, чем у преподавателей медицинских колледжей. Преподаватели медицинских колледжей характеризуются более высоким уровнем метакогнитивной активности, концентрации и управления временем, чем преподаватели медицинского вуза.

Выявлено, что каждая подструктура, входящая в структуру конфликтной компетентности личности, имеет иерархию, основанную на соотношении генетических и социальных факторов, оказывающих влияние на формирование личности. Каждая из выявленных подструктур, в свою очередь, может быть представлена более дробными показателями, что свидетельствует о различиях в степени выраженности в рамках одной структуры. Вес каждого свойства в общей оценке личности может быть неодинаковым, т.е. вклад того или иного показателя в общую эффективность осуществляемой деятельности в условиях конфликтного взаимодействия может быть разным.

Особую роль в познании конфликтной ситуации играет метапознание, которое рассматривается как знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании. Детализированное рассмотрение процесса выработки педаго-

гического решения обеспечило возможность выявить положительные связи между структурно-уровневыми характеристиками профессионального педагогического мышления и метакогнитивными особенностями интеллектуальной сферы личности. В частности, была зафиксирована положительная корреляционная связь метакогнитивной активности и уровня профессионального педагогического мышления.

Так, осознание педагогом необходимости аргументации своих действий (и не только в отношении оценивания), реализация этой необходимости на практике позволяют говорить о переходе преподавателя с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления. В исследованиях, проведенных совместно с Т.Г. Киселевой, установлено, что опосредствованно-индивидуальный способ принятия решения является связующим звеном, позволяющим ситуативно мыслящим (СМ) преподавателям подняться на надситуативный уровень. Именно через смягчение авторитарной позиции СМ педагогов представляется возможным расшатывать стереотипы профессиональной деятельности, через смену требований на просьбы и пожелания – двигаться к компромиссу, а от него к сотрудничеству. Такой подход позволяет раздвинуть воспринимаемые и оцениваемые границы ситуации, включить студентов в субъекты, а не в объекты ситуации, что, в свою очередь, приведет к осознанию преподавателем не только ближней, но и отдаленной перспективы своих действий.

В дальнейших наших исследованиях (М.В. Башкин, Н.И. Добина, Ю.Н. Жихарева, О.Ю. Захарычева, А.В. Камаева, Е.В. Коточигова, О.Ю. Рудакова, И.В. Серафимович, О.В. Сумаркова, М.В. Харченко) показано и обосновано, что ситуативность - надситуативность педагогов при решении конфликтных ситуаций проявляется в перспективе принятого решения. Если педагоги с СМ уровнем обнаружения проблемности видят лишь ближайшие последствия, их решения направлены на внесение сиюминутных изменений, то умение видеть дальнюю перспективу, отдаленные последствия своих действий и принять соответствующие решения знаменует собой выход за пределы ситуации, выход на надситуативный уровень.

Ситуативность мышления в ходе оценивания проявляется в игнорировании, невнимании к процессу взаимодействия между преподавателем и студентом. Рассматривая действия студентов, как под микроскопом, замечая малейшие отклонения в поведении, СМ преподаватели не проводят (или почти не проводят) анализа собственных действий. В качестве виновника конфликтной ситуации для рассматриваемых педагогов выступает студент, следовательно, решение про-

блемы связано с ним. Собственные действия СМ преподавателей оценке не подлежат, что приводит к их абсолютизации. Эталоном, используемым для сравнения при оценивании, выступает сам педагог. Анализ субъективных границ оценочного диапазона показал, что наиболее действенными конструктами в профессиональной деятельности СМ преподавателей являются шкалы «упрямый - уступчивый», «независимый - зависимый», «напряженный - расслабленный» и «раздражительный - невозмутимый». Оценивая учебную деятельность, данная категория педагогов использует субъективно оценочные шкалы, не имеющие четко выраженных, внешне наблюдаемых показателей; при этом обобщенная, генерализованная оценка ситуации мешает им увидеть моменты, противоположные общему суждению.

При сравнении с СМ педагогами другой полюс континуума занимают преподаватели с надситуативным (НСМ) уровнем мышления, для оценочной деятельности которых характерен более глубокий анализ конфликтной ситуации, в частности повышенное внимание к собственным педагогическим действиям. НСМ педагоги более терпимы к негативным проявлениям в учебной деятельности. Относительно имплицитных шкал оценки можно отметить, что рабочими конструктами у рассматриваемой категории педагогов являются шкалы: «деятельный - пассивный», «решительный - нерешительный», «энергичный - вялый», «уверенный - неуверенный», «честный - неискренний», «самостоятельный - несамостоятельный», «независимый - зависимый». НСМ педагогов отличает способность заметить достоинства в негативном и недочеты в правильном решении или действии, что является характеристикой всестороннего рассмотрения объекта оценивания, многоплановости, многоаспектности мышления. Принимаемое на основе проведенного анализа решение носит опосредствованно-групповой характер, учитывающий интересы обеих сторон, в результате чего НСМ педагоги направляют свои усилия не только на изменение поведения и учебной деятельности студентов, но и пересматривают собственные действия. Такой подход позволяет педагогу увидеть конфликтную ситуацию целостно, наметить стратегическое решение, спрогнозировать последствия своих действий.

Эмпирическим путем обнаружены закономерности целостной организации процессов профессионального мышления. Они, как это и было спрогнозировано, принадлежат к закономерностям интегративного типа. К ним, в частности, относятся следующие закономерности.

1. Чем «ниже» уровень профессионального мышления, тем большую роль играют процессы и качества оперативной переработки информа-

ции о ситуационных характеристиках. 2. Чем «выше» уровень, тем большую роль играют качества надситуативного осмысления и понимания информации, личностные особенности субъекта; отсутствует значимая и стабильная связь между продуктивностью профессиональных решений и характеристиками развития отдельных психических свойств, личностных качеств. 3. Значимая и стабильная связь существует между продуктивностью этих решений и степенью их интегрированности в структуру творческого мышления профессионала. 4. Оптимальность профессиональных решений в большей мере определяется не автономными влияниями со стороны отдельных компонентов профессионального мышления, а эффективностью их взаимодействия, которое обусловлено закономерностями как повторяющимися связями между элементами.

Установленные и обоснованные закономерности, механизмы и принципы творческого мышления профессионала были положены нами в основу разработанной образовательной программы «КРЕАТИВ. После изучения конкретного качества творческого мышления участникам учебных занятий предлагаются тестовые задания, упражнения, приемы, «дискуссионные качели» и другие образовательные психотехнологии. Специфика программы «КРЕАТИВ» состоит в том, что отдельные функции профессионала (исследовательская, самоактуализации, терапевтическая и др.) вычленяются и развиваются в специальную деятельность с тем, чтобы впоследствии в сокращенном и автоматизированном виде они могли быть интегрированы в целостную ткань работы профессионала. Основное содержание образовательной программы ориентировано на подготовку к успешному разрешению конфликтных ситуаций. Для этого профессионалам необходимо адекватно познавать, понимать и учитывать в реализации своих решений контекст выполняемой деятельности.

Таким образом, обучение творческому мышлению как средству повышения конфликтной компетентности преподавателя связано с одной стороны, с организацией ряда внешних условий (методическое обеспечение, своевременное обучение и др.), направленных на становление профессионала как субъекта деятельности; с другой стороны, с мерами, направленными на его личностное развитие, удовлетворяющими потребности в повышении коммуникативной, прежде всего, конфликтной компетентности, которая позволит не только профессионально ставить цели и задачи, но и выбирать эффективные, адекватные поставленным целям, надситуативные средства, способы и приемы выполнения педагогической деятельности. В целом, процесс

творческого решения конфликтной ситуации характеризуется преобладающим надситуативным вектором мышления.

К резервам повышения конфликтной компетентности можно отнести:

1. Обучение разработке алгоритмов, необходимых для конструирования творческих способов разрешения конфликтных ситуаций.

2. Повышение конфликтной компетентности как интегративного качества личности.

В целом конфликтная компетентность как компетентность в области межличностных отношений является видом коммуникативной компетентности, обладает ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанностью со структурно-уровневыми характеристиками творческого профессионального мышления.

Глава 2.

Метаволевые основы конфликтологической компетентности²

В настоящее время особую актуальность приобретают исследования взаимодействия различных сторон регуляторного процесса и выхода этого процесса на метауровень. В центре нашего подхода находятся проблемы взаимодействия эмоциональных и волевых проявлений в регуляции деятельности. Значимость этих проблем подчеркивает В.Д. Шадриков, говоря о том, что эмоции выступают важным фактором в формировании психологической функциональной системы деятельности. Тесное единство эмоций и воли отмечает О.В. Дашкевич и ряд других авторов.

С нашей точки зрения, есть возможность концептуального анализа этого взаимодействия, основанного на регулятивно-синтетической парадигме, теории интегральных и метакогнитивных процессов психической регуляции А.В. Карпова. Рассматриваемая проблематика распространяется в область педагогической психологии и в область психологии конфликта с опорой на теорию решения педагогических проблемных ситуаций и конфликтологической компетентности М.М. Кашапова. В рамках подхода А.В. Карпова под волей и эмоциями понимаются процессы активации, оценивания и стабилизации деятельности. В этом случае они относятся к первичным процессам. В иной трактовке воля подразумевает высший уровень регуляции, осознанный и произвольный. Этот уровень включает в себя процессы целеобразования, принятия решения, самоконтроля и др. Речь, таким образом, идет о совокупности интегральных процессов. В таком случае понятие воли сближается с понятием рефлексии и в определенной степени поглощается им. Вероятно, имеет место смешение уровней в определении волевых процессов. Концепт эмоционально-волевой регуляции позволяет в известной степени устранить это противоречие. Эмоционально-волевая регуляция включает в себя и не вполне осознанные индивидом регуляторные компоненты, участвующие в качестве необходимых в ситуациях преодоления трудностей и препятствий на пути достижения цели. В таком случае понятие эмоционально-волевой регуляции близко к понятию синтетического

² Автор главы – М.В. Чумаков.

процесса психики, обеспечивающего функционирование регуляторного контура в ситуации трудностей и напряжения. Включение таких не полностью осознанных компонентов отделяет понятие эмоционально-волевой регуляции от понятия волевой регуляции. В то же время наш подход отличается от трактовок эмоционально-волевой регуляции деятельности, где нежелательные с точки зрения результативности деятельности эмоции регулируются, устраняются волевым процессом. В нашей трактовке это частный случай, эффективный лишь в некоторых, форс-мажорных обстоятельствах. Мы считаем, что осознание эмоционального компонента требует порой отказа от волевых усилий. В этом случае волевой потенциал как бы устраняется эмоциональным процессом. Эмоционально-волевая регуляция, в основном относящаяся к процессу второго порядка, может быть выведена при помощи рефлексии на более высокий уровень и принимать черты метапроцесса. Основным индикатором и средством в механизме включения рефлексии выступает эмоция. Эмоции, с одной стороны, действуют на неосознаваемом уровне и автоматически блокируют неэффективные волевые проявления и поддерживают эффективные. С другой стороны, именно эмоции дают индивиду шанс вывести регуляцию на метауровень. Они служат индикатором благополучия или неблагополучия процесса, представленным в непосредственной форме, в форме переживания. Можно не только произвольно регулировать мешающие эффективной реализации деятельности эмоциональные состояния, но и активизировать эмоцию интереса, поддерживающую волевое усилие. Осознание особенностей процесса, стимулированное эмоцией, может приводить индивида к перестройке деятельности и осуществлять ее с большим учетом потребностей, индивидуальных особенностей, ценностей, направленности личности конкретного человека. Такая перестройка будет процессом более высокого порядка, стоящим как бы «над» эмоционально-волевой регуляцией и в то же время связанным с ней посредством эмоции.

Эмоционально-волевая регуляция – это синтетический процесс, обеспечивающий регуляцию деятельности в затрудненных и напряженных условиях, в котором эмоции занимают центральное положение. Эмоционально-волевая регуляция – это скоординированное взаимодействие эмоциональных и волевых процессов в ситуации преодоления трудностей и препятствий, формирующееся в деятельности и в социальном взаимодействии и реализующееся в них. Для успешной регуляции необходим баланс эмоциональных и волевых компонентов системы. Ситуация нарушения равновесия приводит к необхо-

димости подавлять эмоциональные состояния волевым усилием, когда волевой процесс начинает выступать в качестве антагониста по отношению к эмоциональному либо к неконтролируемому, разрушительному для личности и социального окружения поведению под влиянием эмоций.

Применение регулятивно-синтетической парадигмы к анализу эмоционально-волевой регуляции позволяет предположить наличие когнитивного компонента в ее составе. Этот компонент обнаружен в наших исследованиях.

Наше понимание эмоционально-волевой регуляции отличает ее от различных подходов к волевой регуляции, так как в этих подходах акцентируется ее сознательный характер. Эмоционально-волевая регуляция – более широкое понятие, она включает процессы, не полностью осознанные индивидом. В.И. Селиванов различает непреднамеренные (не волевые) и сознательные (волевые) усилия и сосредотачивает свое внимание на этих последних. При этом он отмечает, что важно изучать взаимопереходы одного усилия в другое. Именно эта область и являлась в основном объектом нашего внимания. Мы считаем, что эмоция опосредует эти взаимопереходы и служит важным индикатором качества самих волевых усилий. Нами исследуется не только активный волевой интерес, но и интерес в более широком смысле этого слова, понимаемый как отношение личности к объекту в силу его эмоциональной привлекательности. Интерес направляет регуляцию деятельности в нужное социальное русло, но только при условии правильно сформированной направленности личности. В личностной структуре, эмпирически выявленной в нашем исследовании, представлены все необходимые для эффективной эмоционально-волевой регуляции компоненты: направленность личности, эмоции, воля. В рамках нашего подхода эффективная регуляция – это вопрос баланса компонентов, равновесия между ними, а также содержания направленности личности, убеждения, ценностей. Эмоция находится в центре этого баланса и служит средством, позволяющим его регулировать на неосознанном уровне и средством адекватного осознания дисбаланса системы. Такое понимание позволяет рассмотреть процесс взаимодействия направленности личности, социума и волевой регуляции как двунаправленный. Эмоции служат индикатором дисбаланса системы. Этот дисбаланс может характеризоваться как недостаточностью волевой регуляции в ситуации необходимости реализации субъектом позитивных социальных влияний, так и необходимостью изменения направленности личности, убеждений или социального взаимо-

действия, которое приводит к их формированию. Эмоции занимают в системе баланса направленности личности и волевой регуляции центральное положение.

Мы согласны с утверждением В.А. Иванникова, что критерий преодоления трудностей не является исчерпывающим для определения волевой регуляции деятельности. Действительно, трудность может быть преодолена посредством нахождения более адекватного способа поведения, через выработку навыка. С нашей точки зрения, концепт эмоционально-волевой регуляции позволяет рассмотреть ситуацию более целостно и включить в анализ аспекты выбора оптимальной стратегии деятельности и поведения. Эмоции депрессивного ряда, обнаруженные нами в рамках выделения видов волевой регуляции на эмоциональной основе, зачастую и являются индикатором для субъекта в пользу отказа от волевой регуляции и поиска более адекватной стратегии поведения или отказа от деятельности вообще. Выработку навыка мы рассматриваем как частный случай выбора более адекватного способа поведения. Эмоционально-волевая регуляция в этом случае так же может осуществляться как осознанно, так и неосознанно. Эмоции стимулируют отказ от неадекватной волевой активности на предсознательном уровне и служат средством «выведения» регуляции на более сознательный уровень.

Действительно, как отмечает В.А. Иванников, демонстрация волевых усилий не всегда свидетельствует о воле. Например, настойчивость может быть связана с уверенностью. Поэтому анализ проблемы усилия и преодоления трудностей с нашей точки зрения можно проводить с позиций концепта эмоционально-волевой регуляции. В нашем исследовании при помощи лабораторного эксперимента показано, что настойчивость в ситуации неуспеха связана с эмоциями уверенности и сомнений. Таким образом, эмоции постоянно оказываются в центре регуляторной системы как средство поддержания баланса или как средство осознания дисбаланса. Волевая регуляция деятельности осуществляется при непосредственном участии эмоций. Имманентно присутствуя в процессе волевой регуляции, эмоции образуют процесс, который может быть назван эмоционально-волевой регуляцией. Эмоционально-волевая регуляция деятельности, благодаря наличию эмоционального компонента, приобретает дополнительный, неосознаваемый уровень. Именно совокупность этих двух уровней обеспечивает эффективную регуляцию деятельности в условиях трудностей.

Исследуемая реальность рассматривается нами как с процессуальной стороны, так и со стороны психических свойств и состояний. Нами выявлены характеристики личностной структуры, обеспечивающей эффективный процесс эмоционально-волевой регуляции и диспропорции этой структуры, затрудняющие регуляторный процесс, показана роль эмоциональных состояний в эффективности регуляторного процесса и др. Так, на параметры эмоционально-волевой регуляции влияет содержание мотивации, ответственность, мировоззрение, установки, направленность личности. Эмоции являются опосредующим звеном этого влияния. Направленность личности оказывает свое регулирующее влияние посредством эмоции интереса. Неверные установки, убеждения вызывают неадекватные волевые усилия, низко результативные и сопровождаемые эмоциями горя, вины. Данные эмоции способствуют редукции волевых усилий.

Специальное исследование волевых усилий при помощи разработанного нами метода структурированного самоанализа волевых эпизодов показало наличие двух видов волевых усилий в зависимости от характера сопровождающих их эмоций. Структурированный самоанализ волевых эпизодов предполагает проведение самоотчета непосредственно после применения волевого усилия. Такая технология во многом преодолевает недостатки ретроспективных самоотчетов, исследующих не столько реальные процессы, сколько их когнитивные репрезентации. Когнитивные репрезентации, как показано в ряде работ, подвержены искажениям. Например, на них влияют процессы реинтерпретации, каузальной атрибуции, ошибки памяти и т.д. Так, в исследованиях Марграф было показано, что существует статистически значимая ($p < 0.01$) разница между ретроспективными отчетами испытуемых об интенсивности панических кризисов и их отчетами в специально структурированном для целей исследования ежедневнике. Для преодоления этих негативных процессов в исследовательской группе М. Перре разработана технология COMES (система шкал, предъявляемых с помощью карманного компьютера) для изучения стресса в полевых условиях (Перре М., Хорнер М., Морвал М., 2004). Принципы, заложенные в основу данной технологии, были применены нами для целей исследования эмоциональных аспектов волевой регуляции.

В качестве единицы анализа взят волевой эпизод. Мы предполагаем, что процесс эмоционально-волевой регуляции может быть разбит на ряд дискретных единиц. Этой единицей является комплекс психологических параметров (эмоций, мыслей и т.д.), сопровождаю-

щих поведение в ситуации преодоления некоторой трудности, требующей применения усилия. Такая ситуация и является волевым эпизодом, а поведение в ней – волевым действием. Волевой эпизод имеет определенную временную протяженность и содержит различные компоненты, необходимые для понимания процесса эмоционально-волевой регуляции. Волевой эпизод имеет объективные параметры (например, такие, как время, результат, эффективность) и субъективные характеристики (например, такие, как чувство преодоления некоторой трудности, усилие). Волевое усилие хорошо идентифицируется, понимается испытуемыми, имея довольно четкую представленность в субъективном пространстве. Волевой эпизод может быть структурирован. Волевые эпизоды в том, как они раскрываются испытуемыми, отличаются от сухих и запрограммированных данных по стандартизированным самоотчетам. В них проявляются установки испытуемых, их ценности, цели, трудности, проблемы и предрассудки. Таким образом, процедура приобретает идеографический характер. Предварительные пробы показали, что испытуемые довольно хорошо выделяют волевые эпизоды и способны их анализировать. Процедура, названная нами структурированный самоанализ волевого эпизода (ССВЭ), позволяет им делать это более точно и получать сравнимые результаты. Испытуемый давал подробный самоотчет о содержании эпизода, эмоциях, которые сопровождали эпизод и т.д. Самоотчет проводился испытуемыми в полевых условиях непосредственно после окончания эпизода волевого усилия. Самоотчет помимо текстового описания волевого эпизода и эмоций, которые его сопровождали, включал в себя отчет по шкале К. Изарда, опроснику функционального психического состояния В.И. Чиркова, опроснику САН (самочувствие, активность, настроение), шкале реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Д. Ханина.

Результаты применения процедуры структурированного самоанализа волевых эпизодов показывают нам, что основной эмоцией, сопровождающей волевое усилие, является интерес. Такие результаты обусловлены, с нашей точки зрения, двумя причинами. Первая из них заключается в том, что эмоция интереса вообще является наиболее часто испытываемой положительной эмоцией. К. Изард отмечает: «Теория дифференциальных эмоций считает, что интерес является доминирующим мотивационным состоянием в повседневной деятельности нормального человека» (Изард К., 1980. С. 187). Другая причина преобладания интереса заключается в специфике волевой регуляции деятельности. Согласно точке зрения В.А. Иванникова, волевая регу-

ляция обеспечивается механизмом произвольного изменения мотивации (Иванников В.А., 1991). Эти изменения в сторону усиления и связаны с эмоцией интереса, в отношении которой К. Изард отмечает: «Интерес может усиливать любые побуждения, включая основные потребности» (Изард К., 1980. С. 196). Таким образом, наши данные, отражающие эмоциональные составляющие волевого усилия, эмпирически обнаруживают еще одно средство активизации волевой регуляции – изменение ее эмоционального сопровождения. Саморегуляция, направленная на активизацию интереса, будет способствовать поддержанию волевого усилия.

Полученные нами эмпирические данные выявляют различные формы волевых усилий. Один из них связан с преобладанием эмоций интереса и радости, а другой – горя и гнева. Второй тип волевого усилия мы считаем не оптимальным и приводящим к негативным последствиям. Злоупотребление применением механизма волевого усилия, несмотря на негативные эмоции, прежде всего горя, приводит к переутомлению, нарастанию депрессивных проявлений, снижению эффективности деятельности.

Как отмечает К. Изард, интерес также является основной эмоцией, поддерживающей деятельность вне зависимости от того, сопряжена она с выраженным волевым усилием или нет. В связи с этим нами проведено сравнение по шкале К. Изарда эмоционального профиля волевого усилия и “фонового” эмоционального профиля.

Гипотеза заключалась в том, что эти профили будут различаться по параметру выраженности эмоции интереса. Эмоция интереса будет более выражена в волевом усилии.

Существование двух форм волевого усилия в зависимости от характера включенных в его осуществление эмоций и связь этих форм с результативностью усилия позволяют уточнить гипотезу. Эмоция интереса будет интенсивнее в эффективных волевых усилиях и менее интенсивна в неэффективных по сравнению с фоновым замером. Фоновый замер по шкале ШДЭ проводился на группе студентов и слушателей университета. Выборка составила 331 человек. Замер выраженности эмоций в деятельности проводился в разное время суток, чтобы избежать влияние такого фактора, как утомление.

Первую сравниваемую группу составили эпизоды эффективного волевого усилия. Выборка – 31 эпизод.

Вторая сравниваемая группа состояла из неэффективных волевых эпизодов и включала 21 случай. Эффективность волевого усилия

определялась самим испытуемым в диапазоне от 0 до 100%, а также путем анализа текстового отчета.

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу. В процессе эффективного волевого усилия значимо более выражена эмоция интереса и менее выражена эмоция стыда. В процессе неэффективного волевого усилия значимо меньше выражены эмоции интереса и радости и значимо больше – эмоции горя, гнева, стыда, вины.

Итак, существуют различные формы эмоционально-волевой регуляции в зависимости от особенностей ее эмоционального компонента. Первая форма образуется в результате включенности эмоций интереса и радости в регуляторный процесс. Вторая – на основе включенности в регуляторный процесс эмоций горя и гнева, вины. Эмоции не только являются следствием эффективности деятельности, но и определяют эту эффективность.

Таким образом, эмоции выполняют в процессе эмоционально-волевой регуляции целый ряд разноплановых функций. Еще одна из этих функций состоит в том, что, участвуя в процессе эмоционально-волевой регуляции, эмоции служат дополнительным источником, помогающим осознанию эмоционально-волевых регуляторных процессов и способствуют их выходу на метауровень. Под метауровнем понимается процесс оптимизации эмоционально-волевой регуляции, осознание ее диспропорций, неэффективных форм. Эмоции в процессе эмоционально-волевой регуляции служат для субъекта непосредственно переживаемым индикатором благополучного либо не благополучного ее протекания. Негативные эмоции, сопровождающие неэффективный регуляторный процесс, могут побудить к анализу и коррекции собственных волевых усилий.

Ситуации конфликта, во многом связанные с преодолением внешних и внутренних трудностей, активизируют эмоционально-волевою регуляцию. Оптимальный способ разрешения конфликтной ситуации, описанный М.М. Кашаповым, предполагает нормализацию эмоционального фона. В схемах разрешения конфликтных ситуаций нормализация отношений и анализ противоречий в интересах начинается с устранения или ослабления негативных эмоций у участников конфликта. В данном случае роль эмоционально-волевой регуляции в нормализации конфликта традиционна и состоит в преодолении негативных эмоций, борьбе с ними. Однако роль эмоционально-волевой регуляции в оптимизации поведения в конфликтных ситуациях имеет и другие стороны, связанные с метаволевыми процессами. Анализ негативных эмоций как явно преобладающих в серии конфликтов, мо-

жет привести человека к выводу о необходимости временного ухода от конфликта, так как напряженность ситуации начинает превышать его адаптивные возможности. Негативные эмоции, сопровождающие конфликт, могут служить индикатором неоптимального способа его ведения и необходимости коррекции поведения. Вероятно, конфликт может сопровождаться и положительными эмоциями, если он протекает по правилам честной борьбы, на фоне уважения конфликтующих сторон друг к другу, желания учесть интересы другого. Эмоционально-волевая регуляция конфликтных ситуаций предстает в данном случае как частный случай эмоционально-волевой регуляции деятельности и социального взаимодействия. Анализ эмоций в ситуации конфликта выступает как один из путей метарегуляции конфликта. Рассмотрение условий, при которых эмоция начинает выполнять эту функцию, является перспективным направлением исследований, находящимся на стыке эмоциональных, волевых и когнитивных процессов.

Приложение 1.

Методика диагностики эмоционально-волевой регуляции (тест ВКЛ)

Опросник ВКЛ (волевые качества личности) разработан нами для диагностики выраженности эмоционально-волевых особенностей личности в возрасте от 11-ти до 55-ти лет. Он может применяться как в исследовательских целях, так и для решения практических задач. Целью разработки методики было создание надежного инструмента диагностики эмоционально-волевой регуляции деятельности, пригодного для исследований, охватывающих большой круг испытуемых. Отвечая этой задаче, методика обладает следующими параметрами.

1. Быстрота проведения тестирования.
2. Возможность группового тестирования.
3. Быстрота и легкость обработки результатов тестирования.

Кроме того, специальная цель, которая ставилась нами при разработке методики, заключалась в том, чтобы процедура проведения и интерпретации была понятной для педагогов, воспитателей, руководителей и других пользователей, не имеющих специального психологического образования. Для этого мы провели серию специальных исследований и выразили параметры эмоционально-волевой регуляции в терминах волевых качеств личности.

Методика может использоваться как по отдельности, так и в комплексе с другими методиками, направленными на диагностику личностных особенностей.

Описание измеряемого конструкта

Методика направлена на общую оценку степени развитости эмоционально-волевой регуляции, обеспечивающей поведение, связанное с преодолением трудностей и препятствий на пути достижения поставленной цели за счет совместной скоординированной работы волевых и эмоциональных регуляторных процессов. Эта регуляция имеет сложную системную природу, включает в себя различные уровни, структурные компоненты. Сложность измеряемой психологической реальности отражается в опроснике выделением различных шкал.

На операциональном уровне исследуемый теоретический конструкт представлен перечнем эмоционально-волевых качеств личности.

Краткое описание шкал

Поскольку шкалы опросника образованы эмпирическим путем при помощи факторного анализа прилагательных, выделенных методом семантического сходства, в описании шкал приводятся примеры пунктов опросника и прилагательные, составляющие фактор.

Таблица 1

Шкала 1. Ответственность (О)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Ответственный, обязательный	Безответственный, ненадежный, ветреный, безалаберный

Примеры пунктов:

- *Я очень редко опаздываю на работу, учебу, встречи.*
- *Я старательно выполняю обязанности по работе, учебе.*
- *Я – обязательный человек.*
- *Про меня можно сказать, что я немного «ветреный». (обратный пункт).*

В сравнении с другими шкалами опросника эта шкала имеет наименьшую связь с итоговым показателем и другими шкалами и стоит несколько обособленно.

Таблица 2

Шкала 2. Инициативность (И)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Ведущий, деловой, сильный, инициативный, деятельный, влиятельный, дальновидный	Пассивный, безынициативный, ленивый, бездеятельный.

Примеры пунктов:

- *Часто как-то само собой получается, что я оказываюсь в роли лидера.*
- *Я не часто выступаю «зачинщиком» новых начинаний. (обратный пункт).*

- *Нередко мне самому приходится показывать пример окружающим.*
- *Я все время выдумываю что-то новое.*

Таблица 3

Шкала 3. Решительность (Р)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Уверенный, решительный	Нерешительный, неуверенный, колеблющийся, сомневающийся

Примеры пунктов:

- *Я быстро принимаю решения.*
- *Мне не хватает уверенности в себе (обратный пункт).*
- *Я склонен к сомнениям (обратный пункт).*
- *Мне хорошо знакомы мучительные колебания, когда нужно сделать выбор (обратный пункт).*

Таблица 4

Шкала 4. Самостоятельность (С)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Самостоятельный	Зависимый, несамостоятельный, управляемый, повинующийся

Примеры пунктов:

- *Мне трудно идти против мнения группы (обратный пункт).*
- *Я – внушаемый человек (обратный пункт).*
- *Люблю решать все сам.*
- *Мне нравится научиться чему-либо без посторонней помощи.*

Таблица 5

Шкала 5. Выдержка (Вк)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Выдержанный, терпеливый, благо-разумный, самоуправляемый	Невыдержанный

Примеры пунктов:

- *Я не могу долго переносить напряженные физические нагрузки (обратный пункт).*
- *В целом меня можно назвать терпеливым человеком.*
- *Я умею сдерживать гнев.*
- *Я могу долго выполнять не интересное, но нужное дело.*

Таблица 6

Шкала 6. Настойчивость (Н)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Твердый, боевой, стойкий, настойчивый	Ненастойчивый, нестойкий, слабый

Примеры пунктов:

- Когда мне отказывают, мне трудно вновь повторить мою просьбу (обратный пункт).
- В случае неудачи у меня «опускаются руки» (обратный пункт).
- Я – мягкий человек (обратный пункт).
- Неблагоприятные обстоятельства часто мешают мне закончить начатое (обратный пункт).

Таблица 7

Шкала 7. Энергичность (Э)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Активный, жизнедеятельный, энергичный, оптимистичный	Бессильный, депрессивный

Примеры пунктов:

- Я скорее пессимист, чем оптимист (обратный пункт).
- У меня часто бывает упадок сил (обратный пункт).
- Я веду активный образ жизни.
- Отдых - это просто смена деятельности.

Таблица 8

Шкала 8. Внимательность (Вн)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Внимательный, собранный, непоколебимый	Невнимательный

Примеры пунктов:

- Я не очень собранный человек (обратный пункт).
- Мне не трудно концентрировать внимание.
- Действительно, я нередко бываю рассеянным (обратный пункт)
- Не могу долго удерживать внимание, если мне не интересно (обратный пункт).

Таблица 9

Шкала 9. Целеустремленность (Ц)

<i>Положительный полюс</i>	<i>Отрицательный полюс</i>
Целеустремленный, упорный	Нецелеустремленный

Примеры пунктов:

- *У меня нет четкой цели в жизни (обратный пункт).*
- *Я хорошо знаю, чего хочу.*
- *Я умею ставить себе ясные и четкие цели.*
- *Я упорно достигаю своих целей.*

Приложение 2.
Опросник диагностики эмоционально-
волевой сферы личности М.В. Чумакова.
(Взрослый вариант)

Инструкция

Внимательно прочитайте приведенные ниже утверждения и отметьте крестиком в бланке Ваш вариант ответа из четырех возможных: «Верно», «Скорее, верно», «Скорее, неверно», «Неверно». Помните, что в опроснике нет «плохих» и «хороших» ответов, так как речь идет не о Ваших способностях, а об индивидуальных особенностях Вашей личности. Не задумывайтесь над ответом слишком долго, важнее Ваша первая реакция, а не результат длительных рассуждений.

Текст опросника

1. Если я присутствую на каком-либо собрании, то, как правило, выступаю.
2. Я немного завидую тем, кто «не лезет за словом в карман».
3. Я редко обращаюсь к кому-либо за помощью.
4. Я плохо переношу боль.
5. Я скорее пессимист, чем оптимист.
6. Я могу быстро сосредоточиться, если нужно.
7. У меня нет четкой цели в жизни.
8. Я не могу про себя сказать, что я человек, легкий на подъем.
9. Мне стоило бы быть более решительным.
10. Даже короткое время мне трудно обходиться без близких мне людей.
11. Обычно у меня получается закончить дело, несмотря на трудности.
12. Я веду активный образ жизни.
13. Музыка, шум легко отвлекают меня.
14. Когда я приступаю к делу, я обдумываю все до мелочей.

15. Часто как-то само собой получается, что я оказываюсь в роли лидера.
16. Когда мне отказывают, мне трудно вновь повторить мою просьбу.
17. Я совершенно не могу сидеть без дела.
18. Я не очень собранный человек.
19. Я хорошо знаю, чего хочу.
20. Мне бывает трудно сделать первый шаг.
21. Я не люблю рисковать.
22. Я бы чувствовал себя очень неуютно, если бы мне пришлось ехать одному в дальнюю поездку.
23. Если что-то не получается с первого раза, я вновь и вновь повторяю попытки.
24. У меня часто бывает упадок сил.
25. Мне не трудно концентрировать внимание.
26. Меня не пугают отдаленные цели.
27. Я очень редко опаздываю на работу, учебу, встречи.
28. Когда я учился в школе, я часто вызывался отвечать на уроке.
29. Я быстро принимаю решения.
30. Мне нравится научиться чему-либо без посторонней помощи.
31. Я не боюсь надоедать людям повторяющимися просьбами.
32. Отдых - это просто смена деятельности.
33. Я не часто выступаю «зачинщиком» новых начинаний.
34. Я склонен к сомнениям.
35. Мне трудно идти против мнения группы.
36. Я легко поддаюсь панике.
37. В случае неудачи у меня «опускаются руки»
38. Я быстро восстанавливаю силы.
39. Я могу долго работать, не отвлекаясь.
40. Нельзя сказать, что я целеустремленный человек.
41. Я все время выдумываю что-то новое.
42. Я часто советуюсь с другими людьми.
43. Я не могу долго переносить напряженные физические нагрузки.
44. Я – мягкий человек.
45. Я бы не сказал, что я энергичный человек.
46. Действительно, я нередко бываю рассеянным.
47. Я знаю, кем я хочу быть в жизни, и стремлюсь к этому.
48. Нередко мне самому приходится показывать пример окружающим.
49. Мне хорошо знакомы мучительные колебания, когда нужно сделать выбор.

50. Я могу быть очень настырным.
51. Я часто чувствую сонливость днем.
52. Я умею ставить себе ясные и четкие цели.
53. Я старательно выполняю обязанности по работе, учебе.
54. Мне не хватает уверенности в себе.
55. Я терпеливо дозваниваюсь, если номер занят.
56. Неблагоприятные обстоятельства часто мешают мне закончить начатое.
57. Обычно я жизнерадостен и полон сил.
58. Не могу долго удерживать внимание, если мне не интересно.
59. Как правило, я составляю план на неделю.
60. Я сам проявляю инициативу при знакомстве.
61. Я могу иногда прогулять работу, учебу, если знаю, что мне это «сойдет с рук».
62. Меня нельзя назвать инициативным человеком.
63. Я люблю все делать быстро.
64. Я могу долго «стиснув зубы» преодолевать неприятности.
65. Я могу долго работать не уставая.
66. Если я берусь за дело, то погружаюсь в него целиком и полностью.
67. Я стараюсь расположить дела по степени важности и начинаю с тех, которые наиболее важны.
68. Я вспыльчивый человек.
69. Про меня можно сказать, что я немного «ветреный».
70. Я – внушаемый человек.
71. Я умею сдерживать гнев.
72. Я обязательный человек.
73. В целом меня можно назвать терпеливым человеком.
74. Я серьезно отношусь к домашним обязанностям.
75. Люблю решать все сам.
76. Я могу долго выполнять не интересное, но нужное дело.
77. У меня плохо получается скрывать от окружающих, что я расстроен.
78. Я упорно достигаю своих целей.

Нормативные таблицы и ключи опросника ВКЛ

Таблица 10

Нормативная таблица для шкал опросника ВКЛ

Шкалы	С т е н ы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
О.	1-6	7-8	9-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20-21	22-23	24
И.	1-4	5-7	8-9	10-12	13-15	16-17	18-20	21-23	24-25	26-30
Р.	1-3	3-4	5-7	8-9	10-11	12-14	15-16	17-18	19-21	22-24
С.	1-4	5-6	7-8	9-10	11-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-24
Вк.	1-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-26	27-28	29-30
Н.	1-4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16-17	18	19-21
Э.	1-9	10-11	12-14	15-16	17-19	20-22	23-24	25-27	28-29	30
Вн.	1-5	6-7	8-9	10-12	13-14	15-16	17-18	19-21	22-23	24
Ц.	1-7	8-9	10-12	13-14	15-17	18-19	20-22	23-24	25-26	27
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Таблица 11

Нормативная таблица для итогового балла опросника ВКЛ

С т е н ы									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
61-78	79-92	93-107	108-121	122-136	137-150	151-165	166-179	180-194	195-210

Таблица 12

Ключи к опроснику ВКЛ

	Шкалы опросника	Прямые задания	Обратные задания
1	Ответственность	11, 14, 27, 53, 72, 74	61, 69
2	Инициативность	1, 15, 28, 41, 48, 60	8, 20, 33, 62
3	Решительность	29, 63	2, 9, 21, 34, 49, 54
4	Самостоятельность	3, 30, 75	10, 22, 35, 42, 70
5	Выдержка	55, 64, 71, 73, 76	4, 36, 43, 68, 77
6	Настойчивость	23, 31, 50	16, 37, 44, 56
7	Энергичность	12, 17, 32, 38, 57, 65	5, 24, 45, 51
8	Внимательность	6, 25, 39, 66	13, 18, 46, 58
9	Целеустремленность	19, 26, 47, 52, 59, 67, 78	7, 40

Глава 3

Конфликтность/неконфликтность взаимодействия в образовательной среде военного вуза: экопсихологический аспект³

Согласно Федеральному Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) к современному выпускнику предъявляются высокие требования по владению им целым рядом компетенций: инструментальных, интерактивных, системных. И это помимо профессиональных знаний и умений. К интерактивным компетенциям относятся умение работать в команде и взаимодействовать с членами команды, а также понимать и осуществлять действия, способствующие успеху команды, что требует, в том числе, владения психологическими и конфликтологическими методами коммуникативного взаимодействия.

Социально-коммуникативная компетентность выражается в умении «войти в коллектив» и работать в нем; способности к диалогу и разрешению конфликтов; умении находить решения в проблемных ситуациях; в коммуникативности и кооперативности; менеджменте отношений; умении адаптироваться; владении языком, красноречии (Л. Гребнев, 2004).

В 2005 г. на небольшой выборке в 25 чел. нами был проведен опрос выпускников пяти вузов г. Рязани на предмет владения ими основными компетенциями: умение работать на персональном компьютере на трех уровнях (редакторские, сетевые и профессиональные программы), знание одного или двух иностранных языков, владение основами маркетинга, психологическими и конфликтологическими методиками, менеджерскими навыками и др. В опросе приняли участие выпускники Рязанского военного автомобильного института, психологического факультета Академии права и управления ФСИН (АПУ ФСИН), инженерного факультета Рязанской государственной сельскохозяйственной академии, факультета электроники Рязанской государственной радиотехнической академии, Рязанского института (филиала Московского государственного открытого университета).

³ Авторы главы - В.И. Панов, М.В. Селезнева. Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект №11-06-00739а).

Не вдаваясь здесь в проблему уровня владения компетенциями, в ходе опроса было установлено, что из всех выпускников рязанских вузов только выпускники психологического факультета АПУ ФСИН, для которых психология является основной специальностью, владеют психологическими и конфликтологическими методиками (М.В. Селезнева, 2005). Значительная роль конфликта в современной жизни человека, учебного подразделения, воинского коллектива, вооруженных сил, государства и общества требует поиска новых теоретических основ конфликтологии и прикладных исследований по развитию конфликтной компетентности в целях диагностики, профилактики и конструктивного разрешения конфликтов.

В психологии конфликт определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» (Краткий психологический словарь, 1986. С. 153).

Особо актуально тема конфликтной компетентности звучит для воинской среды и, в частности, образовательной среды военного вуза. Дело в том, что образовательная среда военного вуза по своему типу и направленности в терминах В.А. Ясвина (2001) характеризуется как карьерная среда активной зависимости (М.В. Селезнева, 2009). Это означает, что образовательная среда военного вуза создает определенные возможности для проявления активности ее субъектов (курсантов, преподавателей) и в то же время она предполагает высокую степень зависимости ее субъектов. Под «активностью» в данном случае понимается потребность в проявлении собственной инициативы, в целенаправленном достижении чего-либо, в отстаивании своих интересов, в актуализации внутреннего локуса контроля и т.п. «Зависимость» означает отсутствие или ограниченность свободы выбора, провоцирующие адаптивность поведения и внешний локус контроля. Данное сочетание разнонаправленных векторов – «активности», с одной стороны, и «зависимости», с другой стороны, – выступает психологической причиной того, что воинская среда является средой повышенной конфликтности. Как пишет А.Я. Анцупов (2007. С. 247), «подчиненный в условиях Вооруженных сил слишком зависим от начальства, и поэтому конфликт является одним из немногих способов, с помощью которых он может защитить свои интересы».

Чаще всего в воинской среде конфликт возникает между командиром и подчиненным – от 71 до 84 % (А.Я. Анцупов, 2007), в обра-

зовательной среде военного вуза – между преподавателем и курсантом. Данный конфликт можно охарактеризовать как педагогический конфликт (М.М. Рыбакова, 2004), связанный со стремлением преподавателя утвердить свою позицию и проявлением протеста курсанта против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности и поведения.

С позиций педагогического конфликта преподавателя военного вуза с его личностными и субъектными качествами можно рассматривать как одну из причин конфликтной ситуации. Его психологическая готовность к саморазвитию, установка на активное взаимодействие с другими субъектами образовательной среды служат важнейшим условием эффективного педагогического вмешательства в разрешение конфликтных ситуаций.

В исследованиях под руководством М.М. Кашапова (2011) установлена связь между оптимальным типом реагирования в конфликте и соотношением качеств личности в структуре ее конфликтной компетентности. Базовым в ее структуре признан рефлексивный элемент (субъективный локус контроля) как составляющая регулятивного компонента. Далее М.М. Кашапов (там же, с. 152) пишет: «Механизмы функциональной динамичности, реципрокности и психологического соответствия определяют особенности функционирования структуры конфликтной компетентности личности».

Таким образом, в современных условиях реформирования высшей военной школы на плечи преподавателя ложится дополнительная ответственность: ему предстоит сделаться организатором безопасной образовательной среды с благоприятным психолого-педагогическим климатом, которая является фактором и условием развития личности и субъектности курсанта, воспитания его в духе познания смысла служения Отечеству.

Цель настоящей работы заключалась в изучении конфликтности/неконфликтности коммуникативных (педагогических) взаимодействий между курсантами и педагогами (как субъектами образовательной среды военного вуза) в контексте экопсихологических представлений о системном отношении «обучающийся – образовательная среда» и экопсихологических типах взаимодействия между компонентами этого отношения. При этом мы исходили из предположения, что творческая активность преподавателей гуманитарных дисциплин военного вуза выступает предпосылкой оптимального реагирования в конфликте, выведения конфликтных отношений на новый, конструктивный уровень.

Для исследования типов взаимодействия преподавателя с курсантами нами был использован экопсихологический подход к развитию психики (В.И. Панов, 2004, 2007, 2011). В рамках этого подхода под экопсихологическими взаимодействиями понимается такая совокупность взаимодействий человека с окружающей средой, которая выступает системообразующим фактором для объединения и развития «человека» и «окружающей среды» в системное отношение «человек – окружающая среда» или же, напротив, препятствует образованию такого системного отношения. Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой (субъектной или объектной) позицией каждого из его компонентов. В качестве базовых типов экопсихологического взаимодействия, в данном случае – в образовательной среде, выделяются следующие 6 типов:

- объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – образовательная среда» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектной ролевой позицией, с обеих сторон;

- объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия (точнее – квазиобъекта) со стороны образовательной среды, в частности, в форме *педагогического воздействия* со стороны педагога;

- субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога («педагог – образовательная среда, включая или не включая учащихся») или учащегося («учащийся – образовательная среда, включая или не включая педагогов») как субъектов указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. При этом могут быть и более сложные отношения, когда, например, педагог кооперируется (объединяется) с учащимся в группового субъекта по отношению к образовательной среде, и тогда мы имеем дело с отношением «педагог+учащийся – образовательная среда»⁴, и т.д.;

- субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – образовательная среда» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы, точнее – подтипы⁵:

⁴ Это может быть, например, ситуация актуализации зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) учащегося.

⁵ Здесь необходимо отметить, что педагоги и педагогические психологи обычно ограничивают типы педагогического взаимодействия только

а) *субъект-обособленный*, когда каждый из компонентов указанного отношения занимает активную позицию по отношению к другому, но не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность⁶ другого компонента. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже активного неприятия и отторжения друг друга;

б) *совместно-субъектный*, когда учащийся и педагог образуют группового (совокупного) субъекта совместного действия, а их межсубъектное взаимодействие друг с другом (как разными субъектами образовательной среды) имеет характер совместного действия, подчиненного достижению общей цели, но, в то же время, не требующего изменения собственной субъектности каждого из них;

в) *субъект-порождающий*, когда взаимодействие между учащимся и педагогом (опять же, как разными субъектами образовательной среды) в системе «учащийся – образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер (по В.В. Рубцову), подчиненный достижению единой цели и объединяющий учащегося и педагога в некую субъектную общность. Но это требует от них, как субъектов общей образовательной среды, такого взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, такого их присвоения (интериоризации и экстериоризации), которое приводит к изменению собственной субъектности каждого из них.

Исследование межличностных взаимодействий в студенческих микрогруппах, проведенное А.В. Капцовым (А.В. Капцов, В.И. Панов, 2012), опираясь на данные о несбалансированном типе взаимодействий по Н.Н. Обозову, показало необходимость дополнения вышеуказанных шести базовых типов экопсихологического взаимодействия в студенческой среде седьмым типом – субъект-несовместным.

Примером субъект-несовместного взаимодействия преподавателя со студентом на экзамене является ситуация, когда преподаватель задает дополнительные вопросы с целью оказать помощь, дать подсказку отвечающему, а последний воспринимает это негативно, как стремление «завалить» студента. Встречается и обратное, чаще всего

двумя типами: субъект-объектным и субъект-субъектным, не придавая при этом значения тому, что субъект-субъектное взаимодействие не обязательно имеет диалогический и тем более кооперирующий характер.

⁶ Под субъектностью в данном случае понимается способность курсанта и преподавателя занимать активную – субъектную – позицию по отношению друг к другу.

у преподавателей с малым стажем педагогической деятельности. При контакте с аудиторией у них возникает предвзятое отношение к студентам, чувство ожидания «каких-либо подвохов», в то время как со стороны студентов наблюдается всего лишь игривое, легкомысленное поведение, хотя зачастую и переходящее рамки субординации, желание весело провести время на занятии без каких-либо помыслов плохого отношения к преподавателю. Однако в целом доля субъект-несовместных отношений между преподавателями и студентами-первокурсниками невелика: всего 3-4 %.

Выбор педагогом субъектной или объектной ролевой позиции в процессе коммуникативного взаимодействия с курсантами зависит от субъектности самого педагога. Субъектность мы понимаем в широком смысле – как проявление психической активности индивида в форме той или иной деятельности, в данном случае педагогического общения.

Для оценки субъектности педагога мы отобрали одноименный опросник Е.Н. Волковой и И.А. Серегинной (Е.Н. Волкова, 1998). Теоретическая модель субъектности педагога, разработанная Е.Н. Волковой (1998), включает в себя самосознание педагога как основополагающий компонент его субъектности, а также активность, свободу выбора и ответственность за него, осознание своей уникальности, принятие и понимание другого и саморазвитие. Самосознание педагога связано с отношением педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности, отличается гибкостью Я-концепции, характеризующей личность как открытую систему, способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой. Вслед за Е.Т. Соколовой, В.В. Столиным, Д. Маейрсом, Э. Эриксоном следующей важной характеристикой самосознания Е.Н. Волкова называет целостность Я-концепции, обусловленную как согласованием когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов самосознания, так и адекватностью самооценок человека и оценок его другими людьми. В исследовании Е.Н. Волковой было выявлено, что сложность самовосприятия и позитивное самоотношение определяют готовность педагога к личностно ориентированному (в данном случае – субъект-субъектному) взаимодействию, а одномерность восприятия и негативное самоотношение педагога проявляется в увеличении количества прямых воздействий и оценочных реакций на уроке (т.е. субъект-объектных взаимодействий).

Согласно определению конфликта (Краткий психологический словарь, 1986) в различных типах взаимодействия преподавателей с курсантами разнонаправленные тенденции (направленность личности, принятие/непринятие другого, общность цели) и эмоционально отрицательная окрашенность отношений будут способствовать возникновению конфликта.

В итоге теоретический анализ межличностных отношений в социометрическом и экопсихологическом подходах выявил следующее их соотношение (табл. 1).

Таблица 1

**Соотношение экопсихологических типов взаимодействий
и межличностных отношений (А.В. Капцов, В.И. Панов, 2012)**

Тип экопсихологических взаимодействий (по В.И. Панову)	Тип межличностных отношений (по Дж. Морено)	Тип взаимодействий (по Г.М. Андреевой)	Общность цели
Объект-объектный	индифферентный 0 0		нет
Объект-субъектный	0 + 0 –		нет
Субъект-объектный	+ 0 – 0		нет
Совместно-субъектный	+ +	сотрудничество	есть
Субъект-порождающий	+ +	кооперация	есть
Субъект-обособленный	– –	конкуренция	нет
Субъект-несовместный	+ – – +		нет

Анализ указанных типов взаимодействия позволяет исходить из представления о том, что конфликтные ситуации возникают чаще всего при объект-субъектном, субъект-объектном и субъект-несовместном взаимодействии в силу их разнонаправленности, наличия отрицательной эмоциональной окраски и отсутствия общности цели, а также при субъект-обособленном взаимодействии из-за наличия отрицательной эмоциональной окраски и отсутствия общности цели. Это ярко продемонстрировано в таблице 1.

Учитывая, что главной детерминантой экопсихологических типов взаимодействия субъектов образовательной среды является модель педагогического общения, для изучения экопсихологических типов взаимодействия преподавателя с курсантами помимо экспертного

метода мы использовали методику диагностики модели педагогического общения И.М. Юсупова (2004). Данная методика разработана на основе типологии моделей поведения преподавателя в общении со студентами на занятиях (Л.Д. Столяренко, 2003) и содержит шкалы, соответствующие моделям педагогического общения: гипорефлексивная, гиперрефлексивная, негибкого реагирования, авторитарная, активного взаимодействия.

Согласно данной типологии педагог, использующий дикторскую модель «Монблан», отстранен от обучающихся, личностное взаимодействие и психологический контакт отсутствуют. Во взаимоотношениях обучающихся с преподавателем, практикующим неконтактную модель «Китайская стена», наблюдается произвольно и непреднамеренно возведенный барьер общения ввиду отсутствия желания к сотрудничеству с какой-либо стороны. Модель дифференцированного внимания «Локатор» основана на избирательных отношениях с обучающимися. В педагогическом общении преподавателя с гипорефлексивной моделью «Тетерев», который слышит только себя самого и не реагирует на слушателей, учебно-воспитательное взаимодействие поставлено формально из-за психологического вакуума вокруг педагога и практически отсутствует. Преподаватель с гиперрефлексивной моделью «Гамлет» озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Излишняя социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая его к неадекватным реакциям на реплики и действия обучающихся, может оказаться причиной того, что бразды правления окажутся в руках обучающихся, а педагог займет ведомую позицию. Преподаватель с моделью негибкого реагирования «Робот» пытается дидактическими приемами и методами облегчить процесс понимания, усвоения знаний, одним словом осуществить фасилитацию, но недостаток психологических знаний особенностей студенчества, неучитывание постоянно меняющейся ситуации общения, психологического состояния обучающихся приводит к низкому эффекту социального взаимодействия. Во взаимоотношениях с обучающимися преподавателя, практикующего авторитарную модель «Я – сам», весь учебный процесс целиком фокусируется на педагоге, который выступает как главное и единственное действующее лицо, при этом практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. В модели активного взаимодействия «Союз» делается основной упор на дружеском взаимодействии с сохранением ролевой дистанции, возникаю-

щие учебные, организационные, этические и другие проблемы творчески решаются совместными усилиями (Л.Д. Столяренко, 2003).

Выбор методики И.М. Юсупова (2004) для диагностики экпсихологических типов взаимодействия преподавателей с курсантами обоснован тем, что структура типологии моделей педагогического общения Л.Д. Столяренко изоморфна типологии экпсихологического взаимодействия В.И. Панова и А.В. Капцова: объект-объектному типу взаимодействия соответствуют дикторская модель «Монблан» и гипорефлексивная модель «Тетерев», объект-субъектному – авторитарная модель «Я – сам», субъект-объектному – гиперрефлексивная модель «Гамлет», субъект-обособленному – модель дифференцированного внимания «Локатор» и модель негибкого реагирования «Робот», субъект-несовместному – неконтактная модель «Китайская стена». Взаимоотношения по совместно-субъектному и субъект-порождающему типам складываются при использовании преподавателем модели активного взаимодействия «Союз» (табл. 2). При обозначении типов взаимодействия первым выступает курсант, вторым – преподаватель.

Таблица 2

**Модели педагогического общения
и типы взаимодействия субъектов образовательной среды**

Модели педагогического общения (Л.Д. Столяренко, 2003)	Типы взаимодействия субъектов образовательной среды (В.И. Панов, 2007; А.В. Капцов, В.И.Панов, 2012)
Дикторская модель «Монблан» Гипорефлексивная модель «Тетерев»	объект-объектный
Авторитарная модель «Я – сам»	объект-субъектный
Гиперрефлексивная модель «Гамлет»	субъект-объектный
Модель дифференцированного внимания «Локатор» Модель негибкого реагирования «Робот»	субъект-обособленный
Неконтактная модель «Китайская стена»	субъект-несовместный
Модель активного взаимодействия «Союз»	совместно-субъектный субъект-порождающий

Исследование проводилось на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова. В эксперименте приняли участие 82 преподавателя гуманитарных дисциплин обоего пола (гражданские и военнослужащие) со стажем педагогической деятельности в военном вузе от 1 года до 44 лет. Преподаваемые дисциплины: иностранный язык, русский язык и

культура речи, история, философия, военная педагогика и психология, культурология и др. (М.В. Селезнева, 2011).

Вначале было выявлено пять моделей педагогического общения, распространенных среди преподавателей. Данные модели были соотнесены нами с экопсихологическими типами взаимодействия, обусловленными ролевой позицией субъектов образовательной среды (табл. 3).

Таблица 3

**Модели педагогического общения
и типы взаимодействия субъектов
образовательной среды военного вуза**

Модели педагогического общения (Л.Д. Столяренко, 2003)	Типы взаимодействия субъектов образовательной среды (В.И. Панов, 2007; А.В. Капцов, В.И.Панов, 2012)
Дикторская модель «Монблан»	объект-объектный
Авторитарная модель «Я – сам»	объект-субъектный
Модель дифференцированного внимания «Локатор» Модель негибкого реагирования «Робот»	субъект-обособленный
Модель активного взаимодействия «Союз»	совместно-субъектный субъект-порождающий

Наиболее представленная группа преподавателей – практикующие модель дифференцированного внимания «Локатор» – вступают с обучающимися в субъект-обособленный тип взаимодействия (53%). 5% преподавателей используют модель негибкого реагирования «Робот» (также субъект-обособленный тип взаимодействия). Оптимальную модель педагогического общения – модель активного взаимодействия «Союз» используют 26% преподавателей. При этом между преподавателями и курсантами складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия. 8% преподавателей практикуют наименее эффективную дикторскую модель педагогического общения «Монблан», выступая преимущественно как трансляторы знаний, из-за отсутствия психологического контакта у них складываются объект-объектные отношения с курсантами. 6% преподавателей используют авторитарную модель «Я – сам», вступая в объект-субъектное взаимодействие с курсантами (рис. 1).

Преподаватели с моделью дифференцированного внимания «Локатор» ориентированы не на всю учебную группу, а лишь на отдельных курсантов. Данная модель педагогического общения не случайно самая распространенная среди преподавателей. В целом субь-

ект-обособленный тип взаимодействия отвечает карьерному типу образовательной среды военного вуза и характеризуется конкуренцией (табл. 1). Для преподавателей это выражается в ежегодных конкурсах на занимаемую должность, семестровых рейтингах по учебной, научной и методической работе. Среди курсантов поощряется соперничество и состязательность. Это зафиксировано в руководящих документах, согласно которым состязательность должна настойчиво внедряться в учебу, службу и другие мероприятия повседневной деятельности.

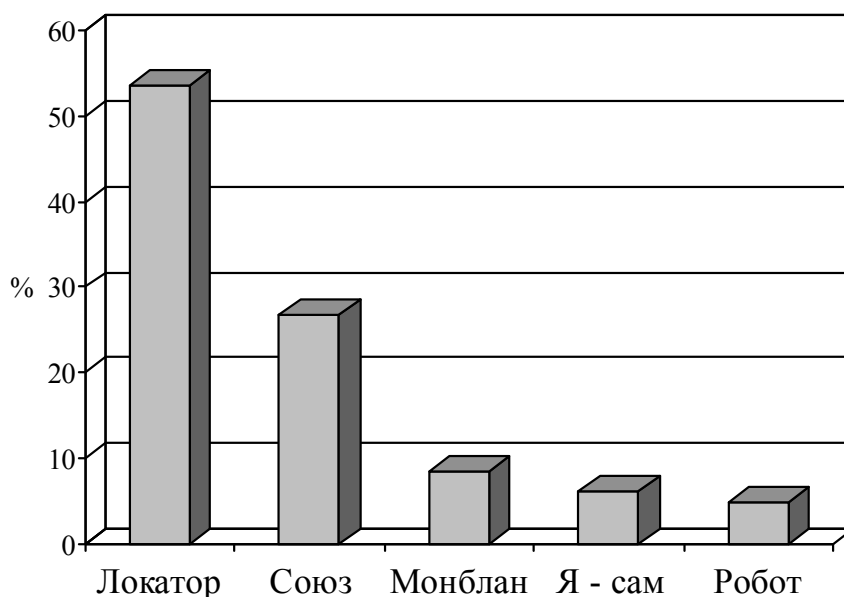


Рис. 1. Модели педагогического общения преподавателей гуманитарных дисциплин (n = 82), в %

Модель дифференцированного внимания «Локатор» и преобладание субъект-обособленного типа взаимодействия между курсантами и преподавателем характеризуется следующим существенным недостатком: нарушается целостность взаимодействия в системе «преподаватель – учебная группа». А без групповой сплоченности невозможно достижение целей, программ и задач совместной деятельности. Активность субъектов образовательной среды носит ситуативный характер.

Придерживаясь модели негибкого реагирования «Робот», преподаватель, как правило, применяет дидактический подход к обучению в вузе. Внимание преподавателя центрировано на передаче структурированного знания, то есть на преподаваемом предмете либо на технологиях, облегчающих понимание курсантами учебного материала (педагогических технологиях). Преподаватель озабочен четкой

постановкой цели занятия, выстраиванием строгой логики, связью между этапами занятия. Однако цель не задает действие, между целью и действием стоит такая задача, без которой невозможно начать действовать (В.В. Рубцов⁷). Это система дополнительных условий, принцип дополнительности (взаимодополняемости, реципрокности), которые и определяют субъекта в его действии. Преподаватель, практикующий модель негибкого реагирования «Робот», придерживается традиционного подхода к обучению, знаниевой парадигмы. Недостаток данной модели педагогического общения состоит в том, что процесс обучения останавливается на стадии интериоризации знаний, социально-культурного опыта, а для того чтобы субъект образовательного процесса смог применить полученные знания на практике, т.е. начал действовать, необходим процесс экстериоризации⁸.

Обучающиеся при этом проявляют ситуативную активность и ориентированы на воспроизводство знаний (репродуктивную деятельность). Из-за непонимания и неучитывания преподавателем индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся эффект от взаимодействия субъектов образовательной среды низкий.

Наиболее эффективна модель педагогического общения – «Союз», в результате которой реализуется идея учебного сотрудничества и идея реципрокности, когда развитие обучающегося идет через постоянное самосовершенствование преподавателя, которое является условием развития обучающегося. Между ними складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия, в результате такого рода взаимодействия преподавателя с обучающимся выигрывают оба субъекта. При субъект-порождающем типе взаимодействия развивается субъектность и преподавателя, и курсанта. В образовательном процессе царит атмосфера активного творчества. Обогащается личный опыт и курсанта, и преподавателя, но на разных уровнях. Обучающийся приобретает новые знания, умения, он испытывает положительные эмоции от познания нового, активизируется познавательная мотивация. Повышается самооценка

⁷ Выступление В.В.Рубцова на конференции в УРАО «Психологический институт», посвященной научному наследию О.А. Конопкина (май 2009 г.).

⁸ В психологии достаточно хорошо представлена и понимается важность интериоризации и экстериоризации как механизмов психического развития и обучения. Причем чаще всего они рассматриваются как бы обособленно друг от друга. В эконпсихологическом подходе к развитию психики (В.И. Панов, 2004, 2011) интериоризация и экстериоризация рассматриваются как две стороны единого принципа развития психики – принципа единства интериоризации и экстериоризации.

обучающегося, приобретается опыт общения со старшим по социально-культурному статусу, но равным по человеческому – alter ego. Происходит проникновение в духовный мир друг друга, соприкосновение с субкультурой.

Для преподавателя такое сотрудничество несет новый контент знаний, положительные эмоции от общения, от результатов своего педагогического труда. Согласно социально-когнитивной теории личности А. Бандуры, рефлексия положительного опыта гораздо эффективнее, чем рефлексия ошибок и недочетов (А. Bandura, 1986).

При предпочтении модели педагогического общения «Монблан» преподаватель выступает преимущественно как транслятор знаний, вследствие чего обучающиеся не проявляют инициативы, и их роль сводится к пассивным реципиентам. Образовательно-воспитательный процесс сводится к передаче знаний в виде фактов, сам преподаватель приобретает при этом в лучшем случае новый контент знаний. В результате происходит, по выражению А.Н. Леонтьева (1983. С. 241), «обнищание души при обогащении информацией». Из-за отсутствия психологического контакта (объект-объектные отношения) субъектность субъектов образовательной среды остается на прежнем уровне.

При использовании авторитарной модели «Я – сам» преподаватель выступает не только в роли активного субъекта, но и истины в последней инстанции, непререкаемого авторитета, подавляя творческую инициативу обучающихся, не предоставляя им мотивирующего выбора. Курсанты, даже если чего-то не поняли, боятся задать вопрос такому преподавателю. Они воспитываются несамостоятельными, безынициативными, искажается мотивационная составляющая познавательной активности.

Если рассматривать выявленные экопсихологические типы взаимодействия преподавателей и курсантов с позиции психологической почвы для возникновения, протекания и разрешения конфликта, то можно разделить их на три группы:

1) группа индифферентных, формальных отношений, в которых нет напряжения, мало психологических оснований для возникновения конфликта, но и нет развития – это объект-объектный тип взаимодействия (8 %);

2) группа отношений повышенной конфликтности – это объект-субъектный и субъект-обособленный типы взаимодействия (66 %);

3) группа отношений сотрудничества и взаимопонимания, при которых, согласно М.М. Кашапову (2011), творчество выступает пси-

хологическим основанием для предотвращения конфликта или таким условием разрешения уже возникшего конфликта, которое означает вариативность, необычность, гибкость мысли и поступков, отказ от менторского диктата и совместный поиск эффективного разрешения конфликтной проблемы – это совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия (26%).

Далее при помощи опросника Е.Н. Волковой и И.А. Серegiной (Е.Н. Волкова, 1998) были определены количественные показатели компонентов субъектности каждого преподавателя по шести шкалам: активность, самосознание, свобода выбора и ответственность за него, сознание собственной уникальности, понимание и принятие других, саморазвитие.

Для проверки гипотезы о влиянии субъектности преподавателя на выбор модели педагогического общения и типа взаимодействия преподавателя с курсантами в качестве статистического метода нами был использован дискриминантный анализ. Основание для выбора данного метода заключается в следующем. Компоненты в структуре субъектности преподавателя выступают в нашем исследовании в качестве независимой переменной, модели педагогического общения – зависимой. Так как независимая переменная представлена количественной шкалой, а зависимая – номинативной, в качестве статистического метода обработки данных был избран дискриминантный анализ. Этот метод статистического анализа позволяет решить следующие задачи: используя набор компонентов в субъектности преподавателя, интерпретировать различия между моделями педагогического общения, а значит, и типами взаимодействия курсантов и преподавателей; определить, какие характеристики субъектности наиболее существенны для различения моделей педагогического общения.

Проверялась статистическая гипотеза H_1 : действительно ли группы преподавателей, практикующие выявленные модели педагогического общения, отличаются по данному набору дискриминантных переменных (компонентов субъектности). Или эти группы отличаются по какому-либо иному признаку, и распределение преподавателей по группам носит случайный характер – H_0 .

В ходе дискриминантного анализа из шести дискриминантных переменных три были исключены. Таким образом, в анализе использовались три дискриминантные переменные (понимание и принятие других, самосознание и саморазвитие) и три канонические дискриминантные функции. В ходе проверки функций с первой по третью с

помощью статистических критериев лямбда Вилкса ($\lambda = 0,266$) и хи-квадрат ($\chi^2 = 102,012$) при степенях свободы 12 на высоком уровне статистической значимости $p < 0,001$ подтвердилась статистическая гипотеза H_1 . Это означает, что:

1) распределение преподавателей по моделям педагогического общения не случайно; модели педагогического общения действительно отличаются друг от друга на высоком уровне статистической значимости $p < 0,001$;

2) выбор преподавателем модели педагогического общения зависит от структуры его субъектности;

3) главные составляющие субъектности преподавателя, которые определяют его выбор модели педагогического общения и тип взаимодействия с курсантами, – это понимание и принятие других, самосознание и саморазвитие.

Основным показателем качества проведенного анализа является процент совпадений априорного распределения преподавателей по моделям педагогического общения и распределения при помощи канонических функций. В нашем случае он составил 76,8%, весьма приемлемый результат согласно А. Бююлю и П. Цефелю (2005).

Пошаговый метод в дискриминантном анализе позволяет проследить вклад каждой дискриминантной переменной в различительную способность распределения преподавателей по группам – моделям педагогического общения. На первом шаге в анализ включена одна дискриминантная переменная «понимание и принятие других», на втором шаге две переменные – подключается дискриминантная переменная «самосознание», на третьем шаге добавляется переменная «саморазвитие», и таким образом, в анализ включены три дискриминантные переменные. Результаты пошагового анализа указывают на то, как на каждом шаге с увеличением числа переменных равномерно увеличивается (лямбда уменьшается) различительная способность набора дискриминантных переменных: 0,443 – 0,318 – 0,266. То есть максимально различаются группы преподавателей с моделями педагогического общения на 3-м шаге анализа, когда в анализ включены все три переменные, Лямбда Вилкса достигает при этом минимальной величины 0,266. Это означает, что наивысшей различительной способностью обладает весь набор переменных.

При попарном групповом сравнении моделей педагогического общения с помощью критерия F-Фишера не было установлено статистически значимых отличий между моделями «Робот» и «Локатор» на 2-м и 3-м шаге дискриминантного анализа ($F = 2,291$ при $p = 0,108$ и

соответственно $F = 1,949$ при $p = 0,129$). Это подтверждает правильность отнесения обеих моделей «Робот» и «Локатор» к одному типу взаимодействия – субъект-обособленному.

В ходе дискриминантного анализа были определены структурные коэффициенты канонических функций и координаты центроидов для всех групп моделей педагогического общения. Структурные коэффициенты канонических функций показывают вклад каждой дискриминантной переменной (компоненты субъектности преподавателя) в различительную способность соответствующей функции. С помощью этих данных компьютерная программа SPSS 17 вывела графическое представление всех объектов (респондентов) и центроидов пяти моделей педагогического общения в осях двух канонических функций (рис. 2). Каждую каноническую функцию можно интерпретировать через переменные, вносящие в нее наибольший по абсолютной величине вклад, подобно интерпретации факторов по факторным нагрузкам в факторном анализе.

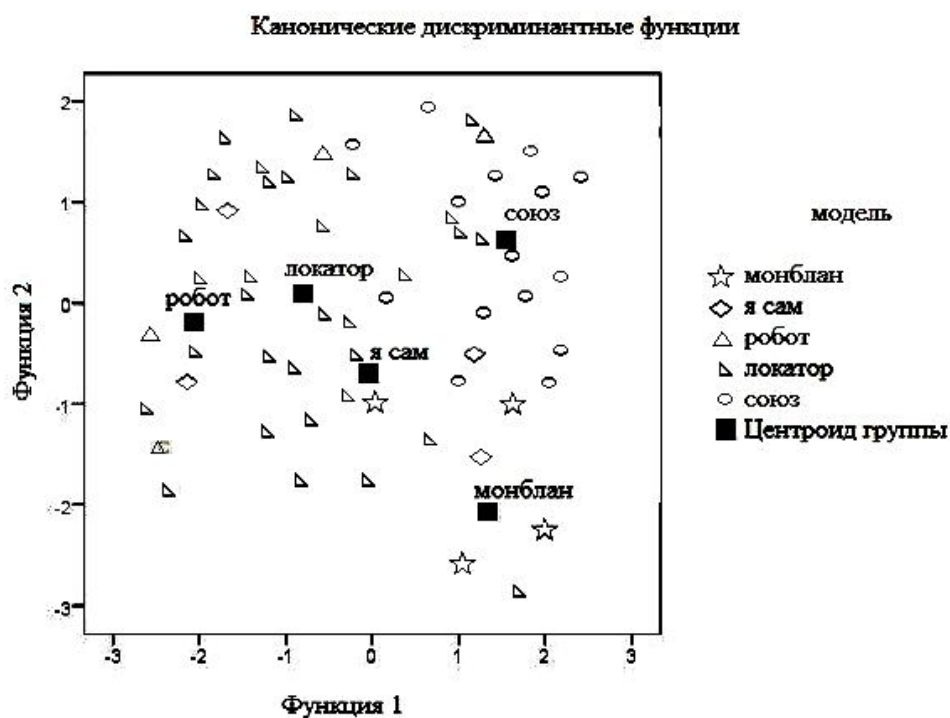


Рис. 2. Групповые центроиды моделей педагогического общения и объекты в осях канонических функций

В первую каноническую функцию наибольший вклад по абсолютной величине внесла переменная «понимание и принятие других», средний – переменная «саморазвитие»; переменные «понимание и принятие других» и «активность» максимально коррелируют по абсолютной величине с дискриминантной функцией 1. Во вторую канони-

ческую функцию наибольший вклад по абсолютной величине внесли переменные «самосознание» и «саморазвитие»; переменные «самосознание», «осознание своей уникальности» и «свобода выбора и ответственность за него» максимально коррелируют по абсолютной величине с дискриминантной функцией 2. В третью каноническую функцию наибольший вклад по абсолютной величине внесла переменная «саморазвитие». Таким образом, первая каноническая функция тесно связана с переменной «понимание и принятие других», вторая – с переменной «самосознание», третья – с переменной «саморазвитие».

График на рис. 2 позволяет интерпретировать канонические функции и визуально оценить качество классификации по плотности расположения объектов вокруг центроида каждой модели педагогического общения, по отчетливости границ между моделями педагогического общения, по близости расположения центроидов разных моделей («Робот» и «Локатор»), относящихся к субъект-обособленному типу взаимодействия.

Проанализировав данные коэффициентов классифицирующих функций, можно констатировать, что выбор преподавателем модели педагогического общения, субъектная направленность его взаимодействия с курсантами не просто зависит от отдельных компонентов его субъектности – понимания и принятия обучающихся, от его самосознания, т.е. осознания позиции субъекта педагогического общения, способности встать в рефлексивную позицию, адекватной оценки своих педагогических способностей, возможностей, поведения и, наконец, от способности к саморазвитию. Выбор преподавателем модели педагогического общения опосредован структурой субъектности, то есть сочетанием данных компонентов субъектности и уровнем их развитости.

В нашем исследовании преподаватели с объект-объектным типом взаимодействия продемонстрировали средний и низкий уровень саморазвития, высокий уровень принятия и понимания других, однако низкий уровень самосознания свидетельствует о неразвитости рефлексивных способностей, неадекватности их представлений о себе в результате рассогласования когнитивного и поведенческого компонентов самосознания.

Преподаватели с объект-субъектным типом взаимодействия, практикующие авторитарную модель «Я сам», считают, что обладают способностью к пониманию и принятию курсантов. Их характеризует средний уровень саморазвития, но низкий уровень самосознания так-

же говорит о рассогласовании когнитивной и поведенческой составляющих самосознания.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты еще раз подтверждают идею Л.М. Митиной (2010) и И.В. Вачкова (2002) о важности самосознания в структурно-иерархической модели личности педагога и в развитии полисубъекта «педагог – учащиеся».

Преподаватели с субъект-обособленным типом взаимодействия, практикующие модель негибкого реагирования «Робот» (дидактический подход к обучению) и модель дифференцированного внимания «Локатор» (индивидуальный подход), обладают высоким уровнем самосознания и средним уровнем саморазвития, но низким и, соответственно, ниже среднего уровнем принятия и понимания другого. Ярко выраженный компонент самосознания и признание своей уникальности в случае неадекватно завышенной самооценки и при отсутствии способности к пониманию и принятию других может привести к ситуации неприятия, непонимания и даже к конфликтной ситуации во взаимодействии с курсантами.

Другой вариант развития взаимодействия преподавателей с курсантами по субъект-обособленному типу: гипертрофированно выраженная рефлексивная компонента субъектности может тормозить развитие активной деятельностной позиции преподавателя. Снижение активности преподавателя неминуемо повлечет за собой снижение активности курсантов, в результате динамика субъект-обособленного взаимодействия сместится в сторону объект-субъектного или даже объект-объектного типа.

В группе преподавателей с совместно-субъектным и субъект-порождающим типами взаимодействия (модель активного взаимодействия «Союз») нет ни одного преподавателя с низким уровнем субъектности, наблюдается оптимально сбалансированная структура субъектности: высокий и средний уровень развития самосознания, принятия и понимания других и саморазвития. Сбалансированное состояние когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов профессионального самосознания данной группы преподавателей, рефлексивность способствует самоизменению, саморазвитию преподавателя.

Таким образом, в результате эмпирического исследования была установлена зависимость моделей педагогического общения и типов взаимодействия от структуры и уровня развития субъектности преподавателя. Преподаватели с оптимально сбалансированной структурой субъектности вступают с курсантами в совместно-субъектный и субь-

ект-порождающий типы взаимодействия. Рассогласование структуры самосознания преподавателей (когнитивного и поведенческого компонентов) приводит к дисбалансу в структуре субъектности, и такие преподаватели стремятся к объект-объектным и объект-субъектным типам взаимодействия с курсантами.

Несбалансированная структура субъектности у преподавателей с объект-объектным, объект-субъектным и субъект-обособленным типами взаимодействия нарушает развитие личности преподавателя и является причиной взаимного непонимания во взаимодействии с курсантами и конфликтных ситуаций.

Исходя из динамической природы педагогического общения и экопсихологических типов взаимодействия, мы задались целью проследить динамику педагогического общения в зависимости от общего педагогического стажа преподавателей военного вуза. Статистический анализ проводился с использованием метода анализа таблицы сопряженности с помощью критерия хи-квадрат Пирсона.

В результате на высоком уровне статистической значимости $p < 0,001$ была установлена тенденция использования молодыми преподавателями со стажем до семи лет модели дифференцированного внимания «Локатор» и субъект-обособленного типа взаимодействия (73%). Из-за несбалансированной структуры субъектности у данной группы преподавателей возникают конфликты с курсантами, описанные в литературе А.Я. Анцуповым (2007), Ю.И. Балаховской (2011), А.С. Марковым (2011).

В следующей возрастной подгруппе преподавателей со стажем от семи до 20 лет хотя и имеются респонденты с данной моделью педагогического общения, но в целом она не типична, и наиболее «популярна» модель активного взаимодействия «Союз», совместно-субъектный и субъект-порождающий тип взаимодействия (41%). Уровень значимости данного статистического вывода также высок: $p < 0,001$.

Среди опытных преподавателей с большим педагогическим стажем свыше 20 лет лишь 24% придерживаются модели активного взаимодействия, вступая с курсантами в совместно-субъектные и субъект-порождающие отношения. У остальных преподавателей со стажем педагогической деятельности свыше 20 лет наблюдается стадия стагнации профессионального развития по Л.М. Митиной, которая характеризуется низким уровнем творческой активности, падением жизненной активности в целом, эмоциональным выгоранием и деформациями личностного развития.

Как показал коллектив авторов под руководством М.М. Кашапова, детерминантой оптимального реагирования в конфликте выступает творческое мышление преподавателя. Для того чтобы развивать конфликтную компетентность у курсантов, т.е. умение творчески реагировать на конфликтные ситуации, преподаватель должен обладать творческим мышлением, творческой активностью.

В ходе исследования творческой активности преподавателей гуманитарных дисциплин (женщины, $n = 25$) с помощью опросника М.М. Кашапова и О.Н. Ракитской «Определение творческой активности личности» (М.М. Кашапов, 2006) только 8% преподавателей были условно отнесены к группе с высоким уровнем творческой активности. 76% преподавателей имеют среднеразвитые показатели творческой активности личности, 16% преподавателей были условно отнесены к группе с низким уровнем творческой активности (М.В. Селезнева, 2009).

Согласно М.М. Кашапову (2006) при интерпретации полученных данных наиболее показательными являются стены, выходящие за пределы от 4 до 7 стенов, так как показатели, находящиеся в этом диапазоне, можно считать близкими среднему значению. В группе с низким уровнем творческой активности 50% преподавателей имеют высокую квалификацию, ученую степень, ученое звание. Следовательно, получение преподавателем высшей квалификации очень часто характеризуется снижением продуктивности его мыслительной деятельности в процессе решения педагогических задач.

К аналогичному выводу пришли Т.Г. Киселева и И.В. Рябикина (1998) в исследовании профессионального педагогического мышления учителей I категории. В ходе исследования было выявлено 30% учителей, обладающих среднеразвитыми показателями и 70% учителей, обладающих высокоразвитыми показателями по методике, диагностирующей способности решения педагогических ситуаций. Из опрошенных учителей высшей категории были выявлены соответственно 85% и 15% учителей. Различия между результатами обеих групп существенны: $t = 3,68$ ($p = 0,001$).

В нашем исследовании к группе с низким уровнем творческой активности относятся преподаватели с различным возрастным цензом: 40, 45 и 55 лет. Все преподаватели с высокими показателями творческой активности и половина респондентов с низким уровнем развития творческой активности имеют большой педагогический стаж (22–33 г.) и соответственно возраст около 55 лет. Таким образом, можно сделать вывод, что с позиций накопленного общечеловеческо-

го и профессионального опыта педагогический стаж и возраст хотя и представляют возможности большего проявления творческой активности преподавателя, однако эти возможности претворяются в случае самореализации личности в профессиональной педагогической деятельности. Сам по себе возраст и педагогический стаж являются только предпосылками в развитии творческого мышления педагога. В дальнейшем все будет зависеть от той модели профессионального развития, которую изберет преподаватель: модель специалиста или модель профессионала (Л.М. Митина, 2010). У преподавателей с низким уровнем творческой активности наблюдается падение жизненной активности в целом, симптомы эмоционального выгорания. В ответах на вопросы теста об этом свидетельствует их нелюбовь к переменам в жизни, смене впечатлений, нежелание участвовать в различных церемониях, путешествиях, походах, внеаудиторных мероприятиях, желание уйти от проблемы или решить ее традиционным способом.

Парадоксальным может показаться тот факт, что 50% преподавателей выразили свое однозначное несогласие с пунктом опросника «Главное, что я ценю в курсантах – это творческое мышление». Профессия педагога содержит в себе ярко выраженные черты социальной желательности. С одной стороны, преподаватели кафедры согласно данным опроса признают, что педагог должен быть творческой личностью, стремятся к личностному росту, заинтересованы в общении с неординарными личностями. С другой стороны, непризнание ценности творческого мышления у курсантов можно расценивать как факт, что преподаватели не рассматривают курсанта как активного субъекта образования. Вряд ли данная группа преподавателей будет способствовать развитию творческих способностей курсантов.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы о конфликтной компетентности и роли моделей педагогического общения и типов взаимодействия курсантов и преподавателей в возникновении, протекании и разрешении конфликта в образовательной среде военного вуза.

Тип и направленность образовательной среды военного вуза – карьерная среда активной зависимости – объясняют конфликтогенный характер среды как сочетание разнонаправленных тенденций: активности и зависимости ее субъектов. Характерный для среды дух соревновательности, соперничества, состязательности, конкурентности проявляется в наиболее распространенном типе взаимодействия между курсантами и преподавателями – субъект-обособленном. В целом субъект-обособленный и объект-субъектный типы взаимодействия

представляют собой группу отношений повышенной конфликтности. Меньше оснований для возникновения конфликта при объект-объектном типе взаимодействия, который характеризуется индифферентными, формальными отношениями между курсантами и преподавателем. И только совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия содержат в себе предпосылки для предотвращения назревшего конфликта или разрешения уже возникшего конфликта путем отказа от менторского диктата и совместного поиска эффективного разрешения конфликтной проблемы благодаря творческому мышлению, вариативности, необычности, гибкости мысли и поступков.

Высоким уровнем развития конфликтной компетентности обладают преподаватели со сбалансированной структурой субъектности, т.е. средним и высоким уровнем развития трех его главных компонентов – способности понимать и принимать другого, самосознания и саморазвития. Данные преподаватели склонны к использованию модели педагогического общения активного взаимодействия «Союз», совместно-субъектному и субъект-порождающему типам взаимодействия. Способность преподавателя к принятию и пониманию другого влечет за собой признание у курсантов активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности. На эмоциональном уровне принятие и понимание другого определяет позитивно окрашенное отношение преподавателя к курсантам и коллегам. Высокий уровень профессионального самосознания позволяет преподавателю встать в рефлексивную позицию и адекватно оценить себя как субъекта своей педагогической деятельности, педагогического общения и в системе собственной личности. Способность к саморазвитию, проявляющаяся в стремлении к самоизменению, позитивном преобразовании своей профессиональной деятельности, реализации творческих возможностей, представляет собой творческий ресурс для изменения отношения к конфликту, выстраивания взаимоотношений на новом уровне. Исследуя динамические характеристики педагогического общения и взаимодействия, нами была установлена тенденция средней возрастной группы преподавателей со стажем профессиональной деятельности от 7 до 20 лет к совместно-субъектному и субъект-порождающему типам взаимодействия.

Несбалансированная структура субъектности у преподавателей с объект-объектным, объект-субъектным и субъект-обособленным типами взаимодействия является причиной взаимного непонимания во взаимоотношениях с курсантами и конфликтных ситуаций. Тен-

денция к взаимодействию по субъект-обособленному типу установлена в группе молодых преподавателей со стажем профессиональной деятельности до 7 лет.

Творческая активность преподавателя как показатель способности к творческому разрешению конфликта связана с личностными и субъектными чертами, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Развитие творческой активности преподавателя характеризуется гетерохронностью. Гетерохронность отражается в несовпадении пиков развития различных уровней творческой активности и этапов (диапазонов) педагогического стажа.

Часть II.

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НА ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Глава 1.

Структурно-функциональная организация конфликтной компетентности личности на разных этапах обучения и профессионализации⁹

Методология конфликтологической науки включает в себя целый комплекс конкретно-научных приемов исследования, которые дифференцируются на ряд специальных процедур. Основными методами, обеспечивающими наиболее полную базу данных о конфликтном взаимодействии, его участниках, причинах и результатах, являются следующие: структурно-функциональный; процессуально-динамический; метод типологизации; прогностический; разрешительный. Каждый из указанных методов имеет свои особенности и выполняет определенную задачу.

Системный подход в конфликтологии определяет комплексный характер восприятия и анализа конфликтов, обладающих внутренней взаимосвязанной структурой, функциями и коммуникациями со средой.

Структурно-функциональный метод строится на основе выделения в целостных системах их структуры – совокупности устойчивых отношений и взаимосвязей между ее элементами и их роли (функций) относительно друг друга. Использование структурно-функционального метода для изучения конфликтов позволяет выявить основные элементы конфликтного взаимодействия и определить роль каждого из них.

С позиции применения структурно-функционального метода конфликтная компетентность рассматривается нами как сложное ин-

⁹ Автор главы – М.В. Башкин.

тегративное образование, состоящее из определенных взаимосвязанных компонентов и выполняющее ряд функций. Как подчеркивает М.М. Кашапов, конфликтная компетентность представляет собой способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать (Кашапов М.М., 2006).

Выделение нами структурных компонентов конфликтной компетентности базируется на взглядах А.В. Карпова, М.М. Кашапова, Я.Л. Коломинского, Б.Ф. Ломова, Л.А. Петровской, И.Р. Сушкова. Предложенная структура конфликтной компетентности получила теоретическое обоснование и поэтому может быть использована в качестве основного конструкта эмпирического исследования.

Представим далее более подробную характеристику выделенных компонентов и элементов структуры конфликтной компетентности личности.

1) Когнитивный компонент (включает в себя информационный и креативный элементы):

а) информационный элемент представляет собой систему знаний личности о конфликтах и способах поведения в них;

б) креативный элемент предполагает переход личности от привычного взгляда на природу конфликта как деструктивного явления к осознанию его творческой сущности и положительной роли конфликта для личностного развития.

2) Мотивационный компонент конфликтной компетентности отражает состояние внутренних побуждающих сил личности, которые благоприятствуют оптимальному поведению в конфликте. Конфликтная компетентность предполагает, на наш взгляд, доминирование в поведении личности мотивации стремления к успеху, способствующей конструктивному разрешению конфликта. Прямо противоположный тип мотивации (мотивация избегания неудач), с нашей точки зрения, напротив, препятствует успешному разрешению конфликтной ситуации.

3) Регулятивный компонент: содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы.

а) эмоциональный элемент: способность личности управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях, умение открыто выражать эмоции без оскорблений оппонента, способность к эмпатии);

б) волевой элемент: способность к волевой саморегуляции в конфликте (к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой).

в) рефлексивный элемент: способность личности производить реконструкцию конфликта и осуществлять коррекцию своего поведения.

На основании предложенной структуры конфликтной компетентности нами выделены структурные характеристики данной компетентности личности:

1) Когнитивная характеристика предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию и выделять ее структурные компоненты.

2) Мотивационная характеристика представляет собой направленность личности на конструктивное разрешение конфликта.

3) Регулятивная характеристика обозначает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Функциональная сторона конфликтной компетентности личности способствует обеспечению эффективной реализации межличностного взаимодействия, характеризуется выработкой и принятием оптимального решения в ситуации конфликта. Являясь полифункциональным образованием, конфликтная компетентность реализует не одну, а ряд функций, которые проявляются в межличностном взаимодействии.

На основе проведенного теоретического анализа нами установлены функции конфликтной компетентности: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная, коррекционная.

1. Превентивная функция предполагает реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии с целью предупреждения возникновения конфликтных ситуаций.

2. Прогностическая функция заключается в способности личности прогнозировать развитие конфликта, осуществляя планирование собственных действий.

3. Конструктивная функция обеспечивает процесс выбора и принятия личностью оптимального решения в ситуации конфликта.

4. Рефлексивная функция обозначает готовность личности обращаться к исследованию собственного психологического потенциала, а также умение реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций.

5. Коррекционная функция заключается в возможности личности вносить конструктивные изменения в свое поведение в конфликте.

Выделенные функции соотносятся со структурой конфликтной компетентности. Прогностическая функция является реализацией когнитивного компонента данной компетентности. Конструктивная функция связана с мотивационным компонентом конфликтной компетентности. Рефлексивная и коррекционная функции обусловлены регулятивным компонентом изучаемой нами компетентности. Превентивная функция является универсальной, поскольку ее реализация обусловлена механизмом психологического соответствия, то есть интегративным характером функционирования всех трех структурных компонентов конфликтной компетентности.

Таким образом, функции конфликтной компетентности личности в контексте межличностного взаимодействия выступают, прежде всего, как функции анализа конфликтных ситуаций и оптимизации коммуникативной деятельности.

На наш взгляд, рассмотрение конфликтной компетентности как сложной, структурно-функциональной системы, состоящей из определенных взаимосвязанных компонентов и элементов, позволит эффективно реализовывать психологическую работу по формированию данной компетентности личности.

В результате проведенного эмпирического исследования нами выявлены личностные качества, определяющие выбор типа реагирования в конфликте. Ведущий тип реагирования (ВТР) является относительно устойчивой характерологической особенностью личности, в значительной степени определяющей способ ее взаимодействия в конфликтной ситуации. ВТР формируется в процессе жизнедеятельности человека и базируется на его индивидуально-психологических особенностях. Кроме этого, формирование ВТР подвержено влиянию специфики профессиональной деятельности личности. Данные особенности ВТР характеризуют и конфликтную компетентность. Именно поэтому направленность личности на выбор оптимального типа реагирования в конфликте рассматривается нами как критерий наличия у нее данной компетентности.

Личность, не владеющая навыками саморегуляции и самоконтроля, склонна к проявлению в конфликте агрессивного типа реагирования. Агрессия, как одна из базисных характеристик любой открытой динамической системы, связана со стремлением личности к самосохранению. Агрессивный тип реагирования проявляется не

столько на уровне личности, формирующейся в социуме, сколько на уровне индивидуальности, базируясь на биологически обусловленных характеристиках человека.

Нами установлено, что в структуре базовых качеств личности с агрессивным типом реагирования в конфликте дезинтегрирующую роль выполняют самообладание и общий самоконтроль, поскольку их структурный «вес» складывается преимущественно из отрицательных связей с другими качествами. Можно предположить, что наличие в поведенческом репертуаре личности этих качеств способствует гибкости ее поведения. Личность, склонная к использованию в конфликте агрессивного типа реагирования, напротив, характеризуется низким уровнем сформированности самообладания и самоконтроля, что приводит к возникновению затруднений в процессе межличностного взаимодействия.

Выявлено, что доминирующим качеством, определяющим типы реагирования «Уход» и «Агрессия», является эмоциональная возбудимость. При этом вклад данной переменной в организацию структур базовых качеств у испытуемых этих групп различен. Доказано, что целостность структуры базовых качеств личности с типом реагирования «Уход» в конфликте обеспечивают любознательность, общий уровень креативности, воображение, готовность к решению сложных задач и эмоциональная возбудимость. То есть у личности, ориентированной на избегание конфликта, функцию интеграции структуры базовых качеств выполняют качества, относящиеся, прежде всего, к когнитивному компоненту конфликтной компетентности и имеющие положительное значение для оптимального разрешения конфликта.

Чем сильнее у личности выражено отсутствие навыков эмоциональной саморегуляции, тем ниже уровень сформированности у нее системы волевого самоконтроля, ориентации на достижение успеха, но при этом выше уровень развития креативности. Для личности, ориентированной на успех, конфликтные ситуации не выступают в роли фрустрирующих.

Эмоциональная возбудимость, играющая деструктивную роль в процессе конструктивного разрешения межличностного конфликта, выражена сильнее у личности с агрессивным типом реагирования, чем у личности, ориентированной на уход от решения проблемы.

Стратегия ухода в конфликте может быть связана с надситуативностью мышления или с механизмами психологической защиты личности. Таким образом, данный тип реагирования в конфликте мо-

жет быть как деструктивным, так и конструктивным, в зависимости от того, какие детерминанты лежат в его основе.

Результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Пирсона позволили сделать вывод о том, что сформированность эмоционально-волевой саморегуляции, высокий уровень развития интернальности, качеств креативной личности, а также мотивация стремления к успеху связаны с выбором в ситуации конфликта оптимального типа реагирования.

Подчеркнем, что связь данного типа реагирования в конфликте с показателями всех трех структурных компонентов конфликтной компетентности (когнитивным, мотивационным, регулятивным) свидетельствует о том, что выбор личностью оптимального типа реагирования может рассматриваться как критерий наличия у нее конфликтной компетентности. В этой связи, структуру базовых качеств личности с оптимальным типом реагирования в конфликте мы анализировали как структуру конфликтной компетентности.

Методом структурного анализа установлено, что в структуре конфликтной компетентности личности доминирует рефлексивный элемент, представленный субъективным локусом контроля. Это качество структурирует систему, оказывает влияние на все другие составляющие конфликтной компетентности и придает целостный характер их проявлению.

Человек, принимающий ответственность за свое поведение в конфликте, владеет навыками саморегуляции и обладает качествами креативной личности (рис. 1). Личность с высоким уровнем развития интернальности характеризуется наличием сформированной системы эмоциональной саморегуляции, что способствует эффективной реализации ею конструктивной стратегии поведения в конфликте.

Развитая рефлексивность является необходимым условием обеспечения высокой меры организованности, сложности поведения и должной меры контроля за ним. В ситуации конфликта особенно важна способность личности анализировать собственный психологический потенциал, реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций, умение встать на позицию оппонента.

На основе результатов проведенного регрессионного анализа нами установлено, что креативность является одной из детерминант поведения личности, ориентированной на конструктивное разрешение конфликта. Таким образом, доминантность познавательной мотивации, способность отклоняться от традиционных схем мышления и по-

ведения способствуют нахождению личностью оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

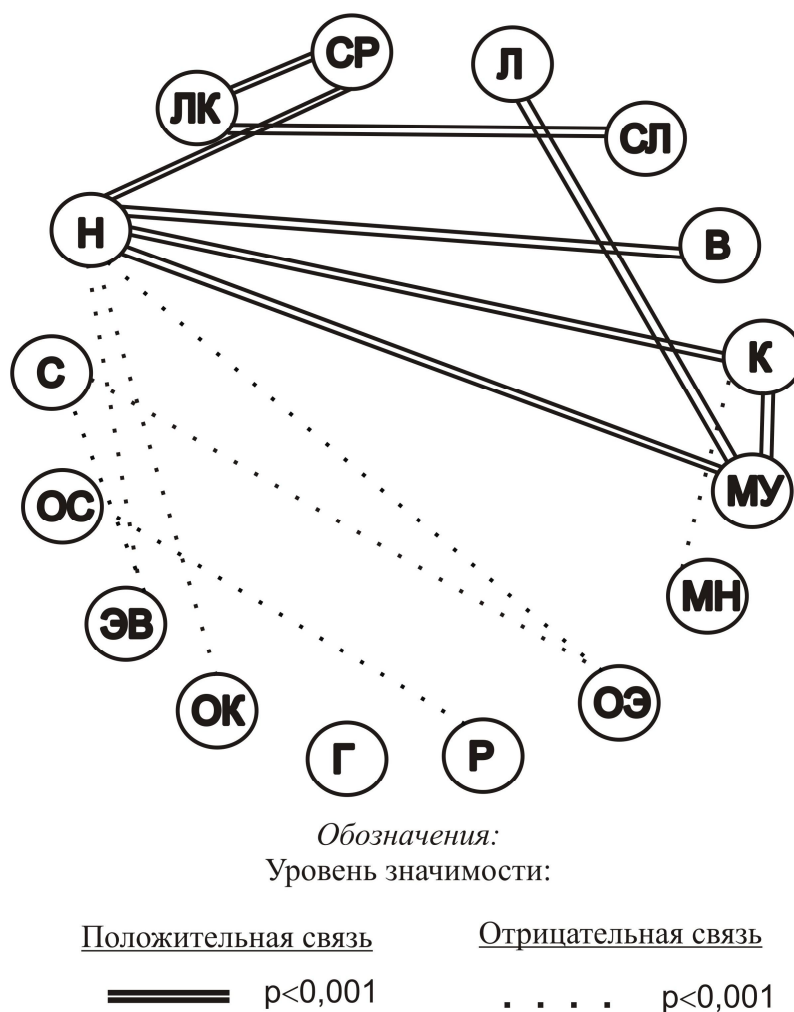


Рис. 1. Структурограмма базовых качеств личности с оптимальным типом реагирования в конфликте:

СР – склонность к риску; Л – любознательность; СЛ – сложность; В – во-
ображение; К – общий уровень креативности; МУ – мотивация стремления
к успеху; МН – мотивация избегания неудач; ОЭ – общая эмоциональ-
ность; Р – робость; Г – гнев; ОК – отсутствие контроля над эмоциями; ЭВ –
эмоциональная возбудимость; ОС – общий самоконтроль; С – самооблада-
ние; Н – настойчивость; ЛК – субъективный локус контроля.

Установлено, что структура конфликтной компетентности, формирующаяся в целях обеспечения процесса принятия оптимального решения в конфликте, является достаточно сложной и внутренне дифференцированной. Механизм, обеспечивающий подвижность структуры конфликтной компетентности, характеризующий адаптивные возможности личности и способствующий качественному своеобразию ее поведения, определен нами как механизм функциональной динамичности.

Следовательно, важной предпосылкой принятия личностью эффективного решения в ситуации конфликта является высокая степень ее внутренней гетерогенности, сложности, как бы соединения в ней противоречивых начал и качеств, то есть всего того, что образует предпосылку для разнообразия, лабильности и дифференцированности ее поведенческого репертуара. Высокая вариативность поведения обеспечивает возможность гибких перестроек стратегий действия личности в условиях конфликтного взаимодействия, что способствует нахождению оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

На основе обобщения результатов проведенной диагностики показателей конфликтной компетентности старшеклассников и студентов нами сделаны следующие выводы. Установлено, что наибольший «вес» в структуре конфликтной компетентности старшеклассников получило такое базовое качество, как общий уровень креативности. Таким образом, в структуре конфликтной компетентности старшеклассников доминирует креативный элемент, а ведущей структурной характеристикой данной компетентности школьников выступает когнитивная.

Доказано, что волевые качества личности старшеклассников обеспечивают подвижность структуры их конфликтной компетентности. При этом мотивация поведения старшеклассников не оказывает сильного влияния на структурную организацию их конфликтной компетентности.

Чем более креативным является старшеклассник, тем ниже уровень сформированности у него системы саморегуляции. Таким образом, нами установлено некоторое противоречие. С одной стороны, креативность является детерминантой выбора личностью в конфликте оптимального типа реагирования. С другой стороны, высокий уровень развития креативности у старшеклассников может выступать барьером на пути конструктивного разрешения ими конфликта. Полученные данные свидетельствуют о проявлении механизма реципрокно-

сти, который выражается в дисбалансе взаимодействия структуры и функций конфликтной компетентности. То есть успешная реализация прогностической функции конфликтной компетентности старшеклассников может сопровождаться ослаблением ее рефлексивной и коррекционной функций.

Пытаясь контролировать конфликтную ситуацию, старшеклассники зачастую теряют над собой контроль, что приводит к проявлению ими агрессивных тенденций в своем поведении. Старшеклассники, склонные к проявлению агрессивного поведения в конфликте, ориентированы на успех и принимают ответственность за свое поведение, проявляя при этом такие полярные чувства, как гнев и робость.

Подчеркнем, что проблемы межличностного взаимодействия приобретают в старшем школьном возрасте особую актуальность. Вместе с тем, современная система образования не готова в полной мере обеспечить создание необходимых условий для формирования конфликтной компетентности старшеклассников.

Результаты проведенного анализа достоверности различий показателей конфликтной компетентности старшеклассников и студентов позволили сделать вывод, что студенты более склонны использовать в конфликте оптимальный тип реагирования.

Обнаружено, что у студентов ярче выражены качества креативной личности, составляющие когнитивный компонент конфликтной компетентности. Вместе с тем, у студентов, по сравнению со старшеклассниками, отмечена большая тенденция к проявлению робости.

Выявлено, что креативность студентов оказывает влияние на выбор ими стратегии оптимального разрешения конфликта. Творческое восприятие студентами конфликтной ситуации, способность проявлять гибкость мышления и поведения способствуют принятию ими конструктивного решения в конфликте.

Творческий подход к конфликту предполагает, на наш взгляд, способность личности отказаться от стандартных и зачастую неэффективных способов его решения и перейти к выработке новых, оригинальных стратегий для разрешения сложившихся противоречий. Таким образом, студент, обладающий высоким уровнем развития креативности, способен не только предвидеть и предотвращать появление конфликтных ситуаций, но и уметь своевременно и безболезненно разрешать их, выбирая при этом оптимальный тип реагирования. Формирование креативности должно являться, по нашему мнению, одной из ключевых задач в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста.

В проведенном ранее с А.С. Кашаповым исследовании взаимосвязи социально-психологической адаптации и конфликтоустойчивости студентов было обнаружено, что для успешно адаптированных студентов характерны высокий уровень эмоционально-волевого самоконтроля, адекватное принятие себя как личности, а также готовность учитывать мнение и взгляды других людей. Выявлено, что студенты, стремящиеся уйти от решения проблем и ориентированные в своем поведении на избегание неудач, являются низкоадаптированными к условиям вузовского обучения.

Доказано, что ведущей характеристикой конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, является регулятивная. В структуре данной компетентности студентов доминирует волевой элемент, поскольку наибольший вес в структуре базовых качеств имеют настойчивость и общий самоконтроль.

Функцию структурирования конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, в первую очередь, выполняют качества, образующие когнитивный компонент данной компетентности – любознательность и сложность (то есть готовность к решению сложных задач). Именно эти качества характеризуются наибольшим числом положительных корреляционных связей с другими базовыми качествами в структуре конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование.

При этом мотивация избегания неудач, относящаяся к мотивационному компоненту изучаемой нами компетентности, напротив, дестабилизирует ее структуру. Это можно объяснить тем, что данный тип мотивации не является конструктивным при разрешении конфликта и поэтому он способствует нарушению прочности структуры конфликтной компетентности будущих учителей. Стоит отметить, что прямо противоположный тип мотивации – мотивация стремления к успеху – не попал в число базовых качеств студентов, получающих педагогическое образование. Однако при этом обнаружено, что чем более студенты ориентированы на достижение успеха в своей деятельности, тем ярче у них выражены креативность и склонность к риску.

На основании полученного результата можно сделать заключение, что мотивационный компонент не является определяющим в структуре конфликтной компетентности данной группы студентов. То есть реализация оптимального типа реагирования в конфликте будущих учителей обуславливается в большей степени функционированием когнитивного и регулятивного компонентов их конфликтной ком-

петентности. В свою очередь, это может рассматриваться как показатель снижения роли конструктивной функции данной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, в процессе разрешения ими конфликтов.

Перейдем далее к рассмотрению особенностей структуры конфликтной компетентности студентов, получающих техническое образование. Результаты корреляционного и структурного анализа базовых качеств, образующих структуру их конфликтной компетентности, позволили сделать следующие выводы. Доказано, что субъективный локус контроля имеет в структуре конфликтной компетентности студентов технического вуза наибольший «вес». Следовательно, ведущей характеристикой конфликтной компетентности студентов технического вуза является регулятивная, а в структуре данной компетентности студентов доминирует рефлексивный элемент.

Кроме этого, локус контроля связан с общим самоконтролем и настойчивостью студентов данной группы, что свидетельствует о связи рефлексивного и волевого элементов их конфликтной компетентности. Волевая регуляция в коммуникативной деятельности может выступать одновременно и регуляцией личностью своего состояния, и регуляцией самой конфликтной ситуации.

Доказано, что для студентов технического вуза, по сравнению со студентами, получающими педагогическое образование, характерны более высокий уровень сформированности эмоционально-волевой саморегуляции и тенденция к использованию конструктивной стратегии поведения в конфликте. При этом нами не обнаружены различия по когнитивному компоненту конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое и техническое образование.

Использование в качестве дополнительной диагностической методики «Шкалы оценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова) позволило нам выявить роль метапознания в структуре конфликтной компетентности старшеклассников и студентов, а также определить специфику ее информационного элемента.

В результате корреляционного анализа (по коэффициенту корреляции Пирсона) была установлена связь метапознания, как когнитивной характеристики конфликтной компетентности, с мотивационной и регулятивной характеристиками данной компетентности.

Выявлено, что мотивация стремления к успеху имеет прямые связи со шкалами «метакогнитивные знания» ($r = 0,44$; $p > 0,001$) и «метакогнитивная активность» ($r = 0,24$; $p > 0,05$), а также с такими

показателями, как «приобретение информации» ($r = 0,45$; $p > 0,001$) и «управление временем» ($r = 0,28$; $p > 0,05$). Таким образом, чем больше личность ориентирована на достижение успеха, тем эффективнее она умеет организовывать и распределять собственное время и лучше владеет навыками приобретения и сохранения знаний, что является важным условием оптимального поведения в конфликте.

Связь показателей «субъективный локус контроля» и «метакогнитивные знания» ($r = 0,28$; $p > 0,05$) свидетельствует о том, что сформированность у личности умения оценивать свои интеллектуальные способности соотносится с наличием у нее высокого уровня интернальности. То есть имеется связь между когнитивной и регулятивной характеристиками конфликтной компетентности личности.

Нами установлены связи метакогнитивной активности с волевыми качествами личности: настойчивостью ($r = 0,51$; $p > 0,001$), самообладанием ($r = 0,23$; $p > 0,05$), общим самоконтролем ($r = 0,48$; $p > 0,001$). Аналогичные связи с показателями «настойчивость» ($r = 0,59$; $p > 0,001$) и «общий самоконтроль» ($r = 0,50$; $p > 0,001$) имеют и метакогнитивные знания. То есть с повышением способности личности осуществлять регуляцию своего интеллектуального состояния возрастают и ее возможности, связанные с волевой саморегуляцией.

Обнаружены обратные связи метакогнитивной активности с параметрами «отсутствие контроля над эмоциями» ($r = -0,44$; $p > 0,001$), «робость» ($r = -0,27$; $p > 0,05$), «эмоциональная возбудимость» ($r = -0,26$; $p > 0,05$). Полученные данные позволяют отметить, что для личности, обладающей навыками сознательного управления и регуляции собственного интеллектуального поведения, характерна эмоциональная устойчивость.

Сходные обратные связи с данными параметрами имеют и метакогнитивные знания. Обратная связь шкал «управление временем» и «отсутствие контроля над эмоциями» ($r = -0,36$; $p > 0,01$) свидетельствует о том, что чем лучше у личности сформировано умение правильно организовывать время, тем более эмоционально устойчивым он является.

Многие старшеклассники недостаточно высоко оценивают свою способность справляться со сложными учебными ситуациями, не умеют отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности, не владеют приемами структурирования информации и мнемотехникой. Нами выявлено, что старшеклассники с несформированной регуляцией собственного интеллектуального поведения склонны к проявлению

в конфликте агрессивной стратегии поведения. При этом чем выше студент оценивает свою способность приобретать и сохранять новые знания, справляться с различными ситуациями, тем выше вероятность выбора им в конфликте конструктивной стратегии поведения.

Анализ достоверности различий (по критерию Т-Стьюдента) позволил выявить, что у студентов, получающих педагогическое образование, по сравнению со студентами технического вуза, значительно выше метакогнитивная активность ($r = 2,67$; $p < 0,01$). Можно предположить, что данное различие обусловлено спецификой обучения будущих педагогов – необходимостью осуществления рефлексии и обращения к самопознанию в процессе профессиональной подготовки.

При переходе от старшего школьного возраста к студенческому периоду жизни происходит качественная перестройка структуры конфликтной компетентности личности, которая обусловлена, прежде всего, изменением социальных условий. В связи с тем, что структура и функции конфликтной компетентности неразрывно связаны друг с другом, можно сделать вывод о том, что качественные структурные изменения данной компетентности студентов приводят к увеличению ее функциональных возможностей, то есть способствуют более полной реализации всех ее функций. В свою очередь, это создает условия для обеспечения гибкости поведения в конфликте студентов. Таким образом, у студентов расширяются функциональные возможности конфликтной компетентности, по сравнению со старшеклассниками.

Для изучения специфики развития конфликтной компетентности личности, занятой в определенной сфере профессиональной деятельности, нами проведено обследование учителей общеобразовательных школ и инженеров предприятий.

Современные условия образования увеличивают сложность профессионально-педагогической деятельности, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений. Оптимальный тип реагирования учителя в конфликте подразумевает реализацию им стратегии сотрудничества в условиях профессионального общения.

Установлено, что в структуре конфликтной компетентности педагогов наибольший «вес» имеют такие базовые качества, как настойчивость и робость, относящиеся к волевому и эмоциональному элементам данной компетентности.

Ведущей характеристикой конфликтной компетентности педагогов выступает регулятивная. Доказано, что чем более настойчивым является педагог, тем сильнее выражена его направленность на дос-

тижение успеха и выше показатели эмоционального самоконтроля. Для педагогов, проявляющих настойчивость, характерны адекватный уровень притязаний и сформированность навыков волевого самоконтроля.

Педагогическая деятельность связана с необходимостью преодоления учителем различного рода трудностей, требующих от него мобилизации волевых усилий. Эти трудности могут быть связаны как с организацией педагогом учебного процесса, так и с регуляцией им собственного психического состояния. Самообладание учителя проявляется не только в том, чтобы сдерживать свой гнев, но и в том, чтобы преодолеть робость, часто мешающую в работе с классом. Необходимость предъявлять четкие требования к учащимся и осуществлять контроль за их исполнением требует от учителя проявления настойчивости.

Чем более креативным является педагог, тем выше у него степень развития интернальности. Подчеркнем, что конструктивное отношение учителя к конфликту предполагает его восприятие не как помехи, а как творчески решаемой задачи. Избегание учителем ситуаций конфликта не является рациональным поведением, поскольку данный тип реагирования не ориентирован на решение проблемы. Ожидая, что возникшая конфликтная ситуация разрешится сама собой, учитель может допустить ее переход в стадию острого конфликта.

В проведенном ранее совместном с Н.В. Кузнецовым исследовании нами было доказано, что уровень социальной фрустрированности и нервно-психической устойчивости педагога связаны с эффективностью образовательного процесса. Обнаружено, что общая успеваемость школьников выше по учебным предметам тех учителей, которые обладают низким уровнем социальной фрустрированности и высоким уровнем нервно-психической устойчивости.

Выявлено, что у учителей сильнее, чем у студентов, получающих педагогическое образование, выражена направленность на оптимальное разрешение конфликта. Студенты, в отличие от педагогов, более склонны прибегать к деструктивному поведению в конфликте, используя агрессивный тип реагирования. Установлено, что наличие качеств креативной личности, а также несформированность эмоциональной саморегуляции в большей степени характерны для студентов, а робость и субъективный локус контроля – для педагогов.

В педагогической деятельности учитель несет профессиональную ответственность за конструктивное разрешение возникающих

конфликтов. Принятие ответственности является важным признаком как профессиональной, так и личностной зрелости. Осознание учителем ответственности за конструктивное разрешение конфликта подразумевает наличие у него способности видеть связь между своими действиями и их последствиями.

У инженеров, стремящихся к достижению сотрудничества в конфликтах, преобладают интернальность и креативность. Способность инженера брать на себя ответственность за собственные действия и поступки, а также отклоняться от традиционных схем мышления способствует эффективному поиску и реализации оптимальной стратегии поведения в ситуации конфликта.

Установлено, что чем выше у инженеров уровень развития креативности, тем ниже уровень сформированности у них эмоциональной саморегуляции. Так же как и у старшеклассников, полученный результат свидетельствует о проявлении механизма реципрокности, обуславливающего дисбаланс структуры конфликтной компетентности инженеров. При усилении ее прогностической функции происходит ослабление рефлексивной и коррекционной функций, что может приводить к затруднениям в межличностном взаимодействии.

На основе анализа достоверности различий (по критерию Т-Стьюдента) установлено, что у инженеров, по сравнению со студентами технического вуза, сильнее проявляется склонность к использованию в конфликте типов реагирования «Оптимальное разрешение» и «Уход», а у студентов ярче выражена направленность на агрессивное поведение в конфликте.

У инженеров отмечена большая склонность к проявлению в своем поведении робости и мотивации избегания неудач. Ориентация инженеров на неудачу, проявляющаяся в неуверенности, беспокойстве и страхах, может приводить к неадекватной оценке личностью себя, что в свою очередь способствует возникновению нереалистичных притязаний и стремления избегать ситуаций конкуренции в конфликте. Проявление инженером нерешительности и неуверенности в своих силах блокирует поиск им оптимального способа поведения в конфликте.

Способность отклоняться от традиционных схем мышления, проявлять нестандартный подход и оригинальность при решении проблемных ситуаций характерна для инженеров, ориентированных на конструктивное разрешение конфликта. Креативность является одной из детерминант оптимального способа разрешения конфликта инженерами.

Доказано, что педагоги, по сравнению с инженерами, в большей степени ориентированы на поиск оптимального способа поведения в конфликте. Это может быть связано со спецификой педагогической деятельности, стимулирующей личность к бесконфликтному общению.

Изменения структуры конфликтной компетентности учителя в процессе его профессионализации обуславливают интегративную и более полную реализацию функций данной компетентности. Нами выявлена положительная динамика эмоционального элемента конфликтной компетентности в процессе профессионализации педагога общеобразовательной школы, что выражается в повышении контроля учителя над своими эмоциями.

В исследовании нами выделены две группы педагогов с различным стажем профессиональной деятельности. В первую группу испытуемых включены учителя, чей стаж педагогической деятельности на момент обследования составлял менее пяти лет. Во вторую группу вошли педагоги со стажем более пяти лет. В каждой из групп – 50 учителей.

Обозначение границы для отнесения испытуемого к определенной группе произведено, во-первых, исходя из имеющихся в психологической науке данных об этапах профессионализации, во-вторых, с учетом нормативной документации, регламентирующей деятельность педагога. Как отмечают Я.Л. Коломинский и А.В. Петровский, первый пятилетний рубеж в профессиональной деятельности педагога является важным и значимым. Учеными выявлены различия между учителями, имеющими опыт работы менее и более пяти лет, связанные с личностными особенностями и педагогическими способностями. Кроме этого, согласно нормативным документам, учитель, имеющий стаж работы до пяти лет, считается молодым специалистом, что также позволяет рассматривать этот профессиональный рубеж как критерий для дифференциации педагогов на группы.

Предложенную дифференциацию учителей на группы, на наш взгляд, можно соотнести с выделенными Т.В. Кудрявцевым стадиями процесса профессионального становления. Специалисты со стажем работы менее пяти лет находятся на стадии вхождения в профессию. Данная стадия, по мнению Т.В. Кудрявцева, характеризуется активным овладением личностью профессией и нахождением своего места в рабочем коллективе. Специалистов со стажем работы более пяти лет, с нашей точки зрения, целесообразно отнести к стадии полной реализации личности в самостоятельном профессиональном труде.

Именно на этой стадии, как отмечает Т.В. Кудрявцев, оказывается сформированной определенная система личностных качеств и отношений.

Проведенный сравнительный анализ показателей конфликтной компетентности учителей с различным стажем работы позволил установить, что у педагогов, начинающих свою профессиональную деятельность, ниже уровень эмоциональной саморегуляции по сравнению с учителями, имеющими стаж работы свыше пяти лет. Таким образом, в процессе профессионализации педагога наблюдается положительная динамика эмоционального элемента конфликтной компетентности, что выражается в повышении контроля учителя над своими эмоциями.

Установленные нами различия учителей по показателям регулятивного компонента конфликтной компетентности показывают, что профессиональная деятельность педагога является напряженной в эмоциональном плане. Полученные данные позволяют предположить, что наиболее сильное влияние стресс-факторы оказывают на учителей со стажем работы менее пяти лет, то есть в период адаптации молодого специалиста к условиям школы. Как показали результаты проведенного анкетирования, именно среди молодых учителей особенно остро ощущается недостаток профессиональной подготовки к поведению в эмоциогенных ситуациях.

Неумение учителя контролировать свои эмоции и сохранять самообладание в ситуации конфликта может приводить к развитию у него невротизации, деформации эмоциональной сферы и формированию деструктивных поведенческих реакций. Все это свидетельствует о необходимости проведения в образовательных учреждениях комплексной психологической работы с учителями для обеспечения их благоприятного эмоционального состояния как важного условия организации эффективной педагогической деятельности.

В процессе профессионализации инженера происходят изменения креативного и эмоционального элементов его конфликтной компетентности, которые могут негативно отражаться на эффективной реализации ее функций. Для инженеров, начинающих свою профессиональную деятельность, в большей степени характерна склонность к поиску смелых и неординарных решений в ситуации неопределенности (а значит, и в ситуации конфликта), по сравнению с их коллегами, имеющими большой рабочий стаж.

Выявленная у молодых специалистов на производстве склонность к риску является качеством, свидетельствующим о наличии у

них гибкости мышления, и может выступать предпосылкой успешной реализации оптимальной стратегии поведения в конфликте. У молодых специалистов выше показатели самоконтроля, общего уровня креативности, склонности к риску и любознательности. При этом у инженеров со стажем работы более пяти лет выше показатели эмоциональной возбудимости и робости.

Результаты эмпирического исследования позволили установить следующие психологические механизмы конфликтной компетентности личности: механизм психологического соответствия, реципрокный механизм, механизм функциональной динамичности.

Механизм психологического соответствия – механизм, определяющий целостность конфликтной компетентности. Психологическое соответствие обозначает взаимосвязь компонентов данной компетентности, наличие которой было доказано взаимодополняющими методами исследования (корреляционным анализом и методом корреляционного отношения). При этом на основе результатов структурного анализа сделан вывод о том, что конфликтная компетентность не сводится к простой сумме рядоположенных структурных составляющих. Качественное своеобразие конфликтной компетентности может быть установлено не на уровне набора или суммы когнитивного, мотивационного и регулятивного компонентов, а лишь на уровне их системной организации. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности. Проявление механизма психологического соответствия обеспечивает продуктивный характер конфликтной компетентности, раскрывающийся в эффективной реализации всех ее функций: превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной.

Реципрокный механизм – механизм, определяющий такой характер взаимодействия структурных компонентов конфликтной компетентности, при котором снижение роли одних компонентов сочетается с усилением влияния других компонентов в структуре данной компетентности. Так, выявленная на основе корреляционного анализа обратная связь показателей эмоционально-волевой саморегуляции и креативности старшеклассников (то есть когнитивного и регулятивного компонентов их конфликтной компетентности) свидетельствует о том, что успешная реализация прогностической функции сопровождается ослаблением рефлексивной и коррекционной функций конфликтной компетентности старшеклассников.

Механизм функциональной динамичности – механизм, обеспечивающий подвижность структуры конфликтной компетентности и

характеризующий адаптивные возможности личности в ситуации конфликта. В ходе эмпирического исследования было установлено, что структура конфликтной компетентности является достаточно сложной и внутренне дифференцированной, что создает условия для разнообразия и лабильности поведенческого репертуара личности, способствуя эффективной реализации оптимального типа реагирования в конфликте.

Следовательно, важной предпосылкой принятия личностью эффективного решения в ситуации конфликта является высокая степень ее внутренней гетерогенности, сложности, как бы соединения в ней противоречивых начал и качеств, то есть всего того, что образует предпосылку для разнообразия, лабильности и дифференцированности ее поведенческого репертуара. Высокая вариативность поведения обеспечивает возможность гибких перестроек стратегий действия личности в условиях конфликтного взаимодействия, что способствует нахождению наиболее оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

Таким образом, выявление психологических механизмов конфликтной компетентности личности способствует установлению характера соотношения ее структуры и функций, что имеет важное значение для оценки продуктивности данной компетентности в условиях межличностного взаимодействия.

Глава 2.

Роль и значение прогностической метакогниции для формирования и развития конфликтной компетентности¹⁰

В современном мире процессы управления играют все большую роль. При этом управление может касаться как других субъектов, так и самого себя. Не случайно в последнее время появление в практической психологии таких курсов, как самоменеджмент, стресс-менеджмент, тайм-менеджмент. Управление любым процессом (учебно-воспитательным, лечебно-профилактическим, бизнес-ориентированным) характеризуется высокой интеллектуальной напряженностью, и мышление специалиста сферы «человек-человек» актуализируется в процессе решения специфических для той или иной деятельности проблем и задач.

Метакогниции – это когниции второго порядка, т.е. знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею. Хотя основы этого понятия были заложены достаточно давно в философской традиции, впервые в психологию оно было введено Дж. Флейвеллом в контексте исследований когнитивного развития. Флейвелл показал, что у детей лишь постепенно формируется способность к правильной оценке возможностей своей когнитивной системы, например, возможностей запоминания. В дальнейшем метакогниции стали исследоваться как одна из существенных структур, определяющих эффективность функционирования когнитивной системы (например, затруднения с чтением часто обусловлены не собственно когнитивными дефектами, а неспособностью человека правильно оценить и применить свои ресурсы, т.е. метакогниции). Переноса полученные данные на эффективность профессиональной деятельности, можно высказать предположение, что именно недооценка собственных ресурсов и возможностей, неумение рассматривать ближнюю и дальнюю перспективы, препятствует эффективной и результативной деятельности.

Многие зарубежные исследователи рассматривают метапознание как ключевой фактор в процессе решения проблемы (Дж. Флейвелл, А. Efklides А.Н. Schoenfeld, Н.Н. Hartman, D.J. Hacker).

¹⁰ Автор главы – И.В. Серафимович.

В широком смысле метапознание означает познавательные структуры, связанные с управлением процессами познания; различные формы метакогнитивных процессов представлены процессами внимания, рефлексии, целеполагания, прогнозирования, когнитивными стилями (С.М. Халин, Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов). В контексте данной работы будут более подробно рассмотрены результаты некоторых исследований, проведенные в рамках надситуативного подхода к профессиональной деятельности М.М.Кашапова, при этом не попадут в фокус внимания другие подходы, с разных сторон изучающие метакогниции.

Кашапов М.М. (М.М. Кашапов, 2006) трактует метапознание как знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании.

В рамках вышеуказанного подхода Скворцова Ю.В (Ю.В. Скворцова, 2006) рассматривала два компонента метакогнитивной структуры личности, которые играют, на ее взгляд, существенную роль в метапознании: самооценку познания и самоуправление познанием (для чего была разработана диагностическая самооценочная процедура, позволяющая оценивать метакогнитивные знания и метакогнитивную активность). На мой взгляд, такое заужение проблемы является необходимым для более детального изучения выделенной структуры, но не позволяет говорить о существенности и приоритете, по сравнению с остальными компонентами, пока не будет выявлен удельный вес и детальное исследование каждого. Тем не менее, проведенный психологический анализ взаимодействия профессионального педагогического мышления с метакогнитивными структурами личности позволил установить, что:

– Уровень метакогнитивной активности влияет на интенсивность динамики перехода от ситуативного уровня профессионального педагогического мышления к надситуативному (во время специализированного обучения, основанного на метакогнитивном подходе). Это, на мой взгляд, один из ценных выводов для практико-ориентированной деятельности, наглядно показывающий, что не столько сами по себе знания об особенностях собственных метакогнитивных процессов, сколько стремление, мотивация на выполнение деятельности на высокопрофессиональном уровне, приложение реальных усилий для достижения целей, стимулируют развитие надситуативности в практической деятельности.

– Академическая успеваемость выше у студентов, обладающих высоким уровнем метакогнитивной активности;

– Высокая оценка «метакогнитивных знаний» у педагогов вуза характеризуется экстернальностью в области профессиональной деятельности и межличностных отношений, высокой потребностью в достижениях, восприятием разнообразных факторов как стимулирующих их профессиональное развитие, меньшей склонностью к авторитарному, диктаторскому и педантичному поведению.

Два вышеуказанных вывода позволяют нам говорить о том, что на разных этапах профессионального становления то метакогнитивная активность, то метакогнитивная самооценка играют ведущую роль и повышают эффективность и результативность деятельности (на этапе обучения в вузе – учебной, затем – профессиональной). Причем если рассматривать эти выводы и полученные результаты с точки зрения системогенетических принципов, которые А.В. Карпов уточнил и конкретизировал по отношению к метакогнитивным образованиям, то следует сказать, что здесь явно прослеживается неравномерность формирования компонентов метапознания и их дальнейшая интеграция, поскольку в профессиональной деятельности метакогнитивная активность не просто связана с метакогнитивной самооценкой, а тесно переплетается и образует единый комплекс, позволяющий реализовывать тот или иной тип профессионального мышления (ситуативно-надситуативный).

Логично встает вопрос, какие еще метакогнитивные структуры личности могут влиять на надситуативность мышления и способствовать реализации конфликтной компетентности? Поскольку различные исследователи подчеркивают, что любая активность субъекта, направленная на планирование решения проблемной ситуации, контроль собственного понимания ее, оценку качества продвижения по ходу решения ситуации, является метакогнитивной по своей природе (J. Borkowski, M. Carr и M. Pressley, T.O. Nelson и L. Narens). Вышеуказанное положение позволяет нам говорить о том, что прогнозирование, как мыслительная деятельность является метакогнитивной.

Основная цель прогнозирования – это познание будущего. Это и результат, на который направлено прогнозирование и который выступает критерием её успешности. Л.А. Регуш, рассматривая прогнозирование как деятельность, её анализ ведёт с позиции теории деятельности, где одним из главных положений является то, что деятельность представляет собой единство содержательных, операционных и мотивационных компонентов. Выделение прогностической деятельности

явилось основой для постановки вопроса о существовании познавательной прогностической способности человека. Доказав, что прогнозирование возможно изучать как способность, автор даёт характеристику этой способности (Л.А. Регуш, 1985). Условия развития способности прогнозировать:

1. Знания, удовлетворяющие требованиям прогностической деятельности.

2. Мотивы прогнозирования, создающие значимость для личности его процесса и результатов (прогнозирование возможного успеха на каждом этапе решения создаёт положительную мотивацию на весь познавательный процесс).

3. Целенаправленное формирование операциональной стороны прогнозирования.

Структуру прогнозирования определяют качества мыслительных процессов, характерные для многих видов умственной деятельности.

1. Первым фактором структуры способности прогнозирования являются:

– аналитичность (логика построения следствий, широта поиска при выдвижении гипотез, широта ассоциативного поля);

– глубина (уровень вербального обобщения следствий, уровень вербального обобщения причин, существенность причинно-следственных связей);

– осознанность (осознание вероятностного характера следствий, осознание этапов процесса прогнозирования, осознание цели, плана).

2. Второй фактор – гибкость (гибкость гипотез, пластичность представлений, вариативность ассоциаций).

3. Третий фактор - перспективность (перспективность причинно-следственных связей, перспективность следствий, учёт требований условий при выдвижении гипотез).

4. Четвёртый фактор – доказательность (обоснованность правильности выдвигаемых гипотез, обоснованность выделенных следствий, полнота операций планирования, полнота причинно-следственных связей).

Л.А. Регуш, выделив компоненты структуры и условия развития прогнозирования, предложила программу развития этой способности в рамках вузовского обучения для студентов педагогической специальности.

Мы в нашем исследовании рассматриваем прогнозирование не только как способность, но и как метакогницию, способствующую

реализации надситуативного практического мышления. В рамках данной темы мы уточняем используемое ранее определение: «Прогнозирование – это мыслительный процесс, заключающийся в предвидении хода, исхода и последствий разрешения проблемных конфликтных ситуаций и в зависимости от полноты структуры метакогниции прогнозирования (наличия всех качеств) обеспечивающий тот или иной уровень профессионального мышления».

Всегда, когда говорят о метакогнициях, один из важных вопросов связан с тем, что управление собственными когнитивными процессами ценно не само по себе, а в контексте определенной деятельности, в частности профессиональной.

В работах М.М. Кашапова и его учеников установлено, что применяемый с определенной частотой в профессиональной деятельности ситуативный и надситуативный уровни обнаружения проблемности определяют соответственные уровни мышления, т.е. происходит упрочение характеристик мышления как личностных особенностей восприятия ситуации и подхода к её решению. В трудах Т.Г. Киселёвой (Т.Г. Киселева, 1998) доказано (на педагогах), что разный уровень мышления – ситуативный и надситуативный – характеризуется качественно отличающейся психологической структурой деятельности. В работах Е.В. Коточиговой (Е.В. Коточигова, 2001) было установлено, что надситуативный уровень мышления педагогов характеризуется абстрактностью, быстрой обучаемостью, развитым воображением, высоким творческим потенциалом, стремлением к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

В моих более ранних работах, выполненных под руководством М.М. Кашапова (И.В. Серафимович, 2002), показано, что различные уровни решения проблемных ситуаций – ситуативный и надситуативный – отличаются по уровню прогнозирования, и только надситуативный уровень характеризуется использованием всех качеств прогнозирования, а промежуточные (их было обнаружено пять) связаны с преобладанием каких-то одних качеств и отсутствием других, в силу этого на практике их реализация носила не всегда эффективный и результативный характер.

Проблемой исследований, в контексте которых реализуется и данная публикация, является определение набора элементов, необходимых и достаточных для описания когнитивных и метакогнитивных характеристик конфликтной компетентности и определения внутренней взаимосвязи элементов, их структуры.

Проведенные под руководством М.М. Кашапова экспериментальные и эмпирические исследования показали, что эффективное решение возникающих противоречий, как ядерных образований конфликта, требует наличия у профессионала развитых навыков видения и осмысления совокупности всех условий проблемно-конфликтной ситуации, а также знания собственных когнитивных характеристик, способствующих более успешному разрешению конфликтной ситуации.

Конфликты охватывают всю совокупность различных отношений в профессиональной деятельности типа «человек-человек». Актуальность приобретает изучение конфликтной компетентности личности, по отношению к которой нет единого исследовательского подхода, но вместе с тем указывается ее важность и значимость для осуществления профессиональной деятельности (П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан, М.В. Башкин, М.М. Кашапов). По всему спектру профессионального общения всех видов профессий типа «человек-человек» могут возникать конфликты (с коллегами, администрацией, клиентами, пациентами, учащимися). Развитие конфликтов, связанных с профессиональной деятельностью, способно стать серьезным препятствием для успешной работы.

Значима роль прогнозирования для решения конфликтных и стрессовых ситуаций, которые являются неотъемлемым компонентом деятельности. Выход из конфликта, считает А.К. Маркова, – это новизна творчества, оно требует нового видения ситуации. В этом её поддерживает и М.М. Кашапов, который считает, что разрешение конфликтных и стрессовых ситуаций связано с реализацией того или иного уровня профессионального педагогического мышления, преобладанием ситуативности или надситуативности подхода к проблеме. Поскольку труд профессий сферы «человек-человек» в силу его ответственности отличается высокой степенью напряженности, проблема стресса очень актуальна. Специалисты считают, что профессионала надо готовить к экстремальным ситуациям разного рода, учить его проигрывать вероятностные решения; чем больше запас таких решений, тем мобильнее будет поведение в конкретной ситуации, тем выше жизнестойкость специалиста. Психологи отмечают, что осознание

экстремальности ситуации связано с восприятием заключенного в ней риска (как вероятности нежелательных последствий, возможных потерь). Менеджеру, педагогу, врачу важно уметь определять вероятность негативных событий, уровень приемлемого риска. Как считает А.К. Маркова (А.К. Маркова, 1993), важны два аспекта: умение подготовиться к сложной ситуации и умение действовать в ней, если она уже наступила.

Подробный анализ литературы по менеджменту, сделанный нами в совместной работе с Сирым Д.А. (И.В. Серафимович, Д.А. Сирый, 2005), позволяет говорить об обязанностях менеджера, среди которых выделяют: определение цели и выбор средств её достижения; установление приоритета задач в работе предприятия; прогнозирование возможных последствий принимаемых решений; эффективную организацию работы подчинённых, – и функций менеджера, к которым относят: планирование; информирование; мотивирование; воспитание; контроль. Успешная реализация профессиональных функций предполагает выраженность у менеджера соответствующих личных качеств (Веснин В.Р., Карпов А.В., Кузьмин И. А., Назаров Ю.А.), наиболее важные из них:

1. Умение мыслить стратегически, принимать быстрые и правильные решения в условиях неполной информации. Добиться этого невозможно, не имея широкого кругозора, прочных профессиональных знаний, без понимания роли самообучения.

2. Способность быстро перерабатывать поступающую информацию, выделять существенное в ней, находить кратчайший путь к достижению цели (простые решения сложных проблем).

3. Способность прогнозирования, предвидения.

4. Уверенность в себе (самоконтроль и критическое отношение к своей личности).

5. Наличие воли, целеустремлённость и чувство юмора.

6. Внешняя привлекательность (опрятность, элегантность), хорошие манеры, воспитанность, чёткая, ясная, живая речь.

7. Стрессустойчивость и конфликтоустойчивость (предполагает умение пользоваться методами психической регуляции, наличие широкого репертуара вариантов поведения в нестандартных ситуациях).

В некоторых зарубежных исследованиях отмечается, что менеджерам характерно (И.В. Серафимович, Д.А. Сирый, 2005): нестандартное мышление, неподдельный интерес ко всему (всегда открыты к восприятию всего нового), развитая фантазия, обширные знания,

отсутствие скептицизма, широкая сфера интересов, выраженная уверенность в себе, оптимизм, способность верить в лучшее.

Среди всех видов управления (расходами, качеством выпускаемой продукции) важным являются психологические аспекты управленческой деятельности, среди которых выделяют два основных: управление собой (конфликтоустойчивость; стрессоустойчивость; деловое общение, умение вести переговоры) и управление коллективом (О.В. Ромашев, Л.О. Ромашева, Е.В. Ксенчук, М.К. Киянова). Таким образом, высокий уровень осуществления менеджерско-управленческой деятельности достигается за счет использования прогнозирования творческой направленности, высокой стрессо- и конфликтоустойчивости.

В последние годы повысилась потребность общества в оказании высококвалифицированной медицинской помощи (Л.И. Вассерман, И.Н. Денисов, Н.В. Кудрявая, Н.А. Русина, Л.П. Урванцев, В.А. Урываев). В рыночных условиях предъявляются совершенно новые требования ко всем специалистам, особенно к тем, чья деятельность связана с заботой о людях, их здоровье, с решением вопросов жизни и смерти, в том числе ко всему медицинскому персоналу (Аверин В.А., Бухарина Т.Л.). Младший и старший медицинский персонал должны сочетать в себе разнообразные личностные качества, обладать хорошими коммуникативными способностями, компетентностью в самых разнообразных областях знаний: экономических, правовых, психологических, способностью самостоятельно принимать решения, быть лидером в коллективе. Качество медицинской помощи во многом зависит от компетентности и профессионализма работающих в системе здравоохранения специалистов.

Реализация программы формирования психологической компетентности медицинского персонала является одной из актуальнейших психологических и социальных проблем современности (И.Н. Денисов, Н.В. Кудрявая, Н.А. Русина, В.П. Урываев, О.Б. Тараскова).

Успешность решения врачом своих профессиональных задач и его удовлетворенность трудом во многом зависят от того, насколько индивидуально-психологические особенности врача соответствуют требованиям профессиональной деятельности, насколько удастся реализовать на практике полученные знания, насколько развито клиническое мышление, которое позволяет решать профессиональные задачи на высоком уровне. Существуют различные подходы и представления к рассмотрению клинического мышления и профессионально

важных качеств врача. Подробный анализ этих подходов сделан нами в совместной работе с Саидовой И.Н. (И.В. Серафимович, И.Н. Саидова, 2005). В.И. Катеров считает самыми необходимыми качествами врача: внимательность, аккуратность, врачебную наблюдательность, систематичность (методичность) в работе, врачебную память, беспристрастность суждения, критическое отношение к фактам наблюдения, быстроту суждений, строгую логичность суждения, бережное и чуткое отношение к больному, систему рационализации работы. А.Ф. Билибин пишет, что при врачевании нужны синтез, подход к человеку как единому целому, духовные качества, фантазия, сердечность. М.А. Юровской среди ПВК упоминаются: «быстрая ориентировка в умственном капитале», наблюдательность, интуиция, уверенность в себе, подвижность, устойчивость и концентрация внимания, способность самостоятельно вносить изменения в работу. Е.И. Сошников выделяет следующие качества: высокую устойчивость нервной системы к действию сильного раздражителя, способность моментально и правильно реагировать на внезапные сложные ситуации при дефиците времени, подвижность и уравновешенность нервных процессов, низкие пороги чувствительности, определенное состояние корково-подкорковых взаимоотношений. Проведенный В.П. Андроновым анализ деятельности врача показал, что во многом мышление врача можно характеризовать как творческое. Современный врач должен обладать гибким, пластичным мышлением, проявляющимся в быстроте преобразования, изменения способа, тактики лечения, диагностических заключений в соответствии с изменениями объективной ситуации (изменения течения болезни или состояния больного, атипичность картины болезни и т.д.). В.П. Андронов, рассматривая клиническую работу как творчество, основной целью профессионального обучения видит формирование творческого (рефлексивного) врачебного мышления как основы профессиональной деятельности, поскольку данный тип мышления дает значительные преимущества при решении диагностических, лечебных, профилактических задач.

Таким образом, мы можем отметить, что клиническое мышление или «качества ума врача» (по терминологии Л.П. Урванцева) включает в себя: критичность, логичность, оперативность мышления, а также аналитичность и прогностичность и, кроме того, творческий подход, что позволяет нам говорить о том, что мышление врача-профессионала является надситуативным.

Конфликтная компетентность является одним из наиболее важных инструментов профессиональной деятельности всего медицинского персонала. Развитие конфликтов, связанных с профессиональной деятельностью, может привести к отрицательному результату по лечению и оздоровлению. Лечебный процесс обусловлен характером терапевтического взаимодействия врача, медсестры и пациента, поэтому во многих случаях конфликтная компетентность определяет результативность лечения. Конфликтная компетентность способствует эффективной врачебной деятельности, выражающейся не только в профессиональной компетентности, но и в положительном результате по лечению и оздоровлению.

Конфликтная проблемность может служить единицей психологического анализа структуры конфликтной компетентности, причем в исследованиях Кашапова М.М. и Пошехоновой Ю.В. установлено, что включение метакогнитивной активности способствует реализации более высокого уровня профессионального педагогического мышления – надситуативного.

За осознанием проблемности следует возникновение проблемной ситуации, причем объективным основанием для проблемности является противоречие. Для эффективного их решения необходимо учитывать все многообразие внешних условий и внутренних (собственные когнитивные характеристики, способствующие более успешному решению проблемной ситуации).

Изучение различных аспектов конфликтной компетентности происходит как в отечественной (А.Я. Анцупов, М.В. Башкин, Н.В. Гришина, А.Л. Журавлев, С.И. Ерина, М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Конева, Б.И. Хасан, А.И. Шипилов), так и в зарубежной психологии (М. Альберт, Л. Ланг, Дж. Ниренберг, К. Томас, Л. Фестингер, К. Хорни). М.М. Кашапов отмечает, что для обозначения способности личности управлять конфликтными ситуациями в психологической литературе используются близкие по содержанию, но не тождественные понятия: «конфликтоустойчивость личности» (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов), «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), «конфликтологическая компетентность» (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Цой). При этом Кашапов М.М. говорит о том, что конфликтная компетентность, в отличие от конфликтологической, подразумевает не столько глубокую теоретическую осведомленность личности в вопросах конфликтологии, сколько наличие у нее практических умений в области разрешения конфликтов.

Здесь, на мой взгляд, можно согласиться не со всеми моментами в определении конфликтной и конфликтологической компетентности. Во-первых, тот же автор использует понятие компетентности, которое уже включает в себя способность субъекта преобразовывать свои знания в профессиональные действия (умения, навыки), обеспечивающие стабильно высокие результаты деятельности и позволяющие достигать поставленные цели в конкретной ситуации (М.М. Кашапов), таким образом, и в конфликтологической компетентности присутствуют заведомо практические умения. Мне представляется целесообразным выделить отличия этих видов компетентностей по двум основаниям, критериям, которые, не претендуя на полноту, позволяют расставить некоторые важные акценты (см. таблицу 1).

Таблица 1

Отличия конфликтологической и конфликтной компетентностей

Критерии	Конфликтологическая компетентность	Конфликтная компетентность
Тип знания, используемый для преобразования в профессиональные действия (умения, навыки)	Научные знания, закономерности, механизмы.	Эмпирический опыт решения конкретных конфликтных проблемных ситуаций, обобщенный и структурированный по субъективным основаниям.
Способ усвоения и приобретения знаний	Теоретическое изучение, освоение в практических семинарах и тренингах в процессе обучения.	Практическое обобщение: рефлексия проблемных конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности, интеграция собственного опыта и опыта коллег.

Такая дифференциация позволяет нам, с одной стороны, рассматривать теоретическое мышление в связи с практическим, а с другой, – видеть разный уровень сложности метакогнитивных процессов, обеспечивающих реализацию различных по содержанию уровней мышления.

Представляют интерес некоторые выводы, полученные в рамках именно надситуативного подхода к профессиональной деятельности

М.М. Кашапова, по отношению к конфликтной компетентности, полученные Башкиным М.В. (М.В. Башкин, 2009):

Во-первых, конфликтная компетентность является видом коммуникативной компетентности, таким образом, отношение род-вид дает нам право говорить о возможности транспонирования характеристик коммуникативной компетентности на конфликтную.

Во-вторых, конфликтная компетентность является интегративным качеством личности, обладающим внутренним единством структуры и функций, которые характеризуются динамичностью структурных компонентов и возможностью их совершенствования, а значит, мы можем говорить о возможности формирования и развития данной компетентности.

В-третьих, выделены функции конфликтной компетентности: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная и коррекционная, которые способствуют адекватному распознаванию и конструктивному разрешению конфликтов

В-четвертых, определены три компонента конфликтной компетентности: когнитивный (представлен информационным и креативным элементами); мотивационный (характеризуется доминированием в поведении личности мотивации стремления к успеху); регулятивный (содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы). Базовым в структуре данной компетентности является рефлексивный элемент (субъективный локус контроля), входящий в структуру регулятивного компонента. Выбор личностью оптимального типа реагирования в конфликте определяется когнитивным компонентом конфликтной компетентности, прежде всего, степенью развития в нем креативности.

С последним утверждением я не могу в полной мере согласиться, поскольку в исследовании Башкина М.В. под оптимальным понимался вариант решения конфликта, направленный на оперативное разрешение конфликтной проблемной ситуации, а не оптимальными считаются две другие стратегии – уход и агрессия. Практика же решения различных проблемных ситуаций и опыт эмпирических исследований (Гришина Н.В., Конева Е.В.) показывает, что зачастую первоначальный уход от ситуации, с целью выиграть время, может давать более высокопродуктивный вариант решения в любой управленческой, организационной деятельности. Иногда и вариант агрессии, направленной на себя в конструктивном варианте («Неужели я не могу»), играет не только положительную мотивационную роль, но и позволяет получать качественно иные результаты деятель-

ности. Когда же мы говорим о креативности, обуславливающей конфликтную компетентность, то креативность всегда предполагает одновременность множества выборов, и таким образом мы можем говорить не об оптимальном типе, а об оптимальном сочетании нескольких вариантов из множества возможных по отношению к каждой конкретной ситуации.

Исследование конфликтной компетентности и надситуативности в рамках школы Кашапова М.М. позволило установить, что конфликтные ситуации стимулируют желание «подняться» на уровень, с которого субъект мог бы проанализировать самого себя. Процесс разрешения противоречий на данном уровне способствует не только активизации его мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие. Решение, которое человек принимает при обнаружении надситуативного уровня проблемности, является решением более высокого порядка, нежели при выделении ситуативного уровня проблемности. Такой факт объясняется автором тем, что поиск подобного решения побуждает человека прогнозировать результат, представить все возможные последствия, отрефлексировать свое состояние, проявить активность в процессе поиска оптимального решения.

Установление надситуативной проблемности характеризуется устойчивой способностью понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Благодаря умению обнаруживать надситуативную проблемность субъект способен усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности; работать на опережение, в том числе и на профилактику деструктивных конфликтов в коллективе и на коррекцию непродуктивной конфликтности.

Кашапов М.М. считает, что надситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется ориентацией на актуализацию нравственного, духовного пласта профессионала, за счет чего специалисты с надситуативным уровнем мышления в целом более успешны в профессиональной деятельности. Надситуативный уровень позволяет воспринимать конфликт как возможность собственного развития. Детерминантами надситуативного уровня обнаружения проблемности являются субъективные характеристики личности. Детерминантами ситуативного уровня выступают объективные характеристики ситуации, ее условия.

М.М. Кашапов считает, что важным признаком надситуативного уровня является преобразующая направленность мышления на себя

как основного субъекта познания и разрешения профессиональной проблемной ситуации. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления позволяет смотреть в глубь тех проблем, которые возникают по ходу разрешения проблемных ситуаций, что соответственно позволяет на качественно ином уровне осознавать и решать те задачи, которые ставит практика. Надситуативная проблемность имеет ретро- и проактивную направленность. Человек по-разному перешагивает через эмоциональный барьер: ретроактивная направленность обеспечивает шаг назад, а проактивная направленность – шаг вперед. Автор считает, что если не происходит реализации одного из этих видов надситуативной проблемности, то проявляется заикливание над ситуативными, эмоциональными проблемами, барьерами. Поэтому становится очевидной важная роль надситуативной гибкости, и здесь хотелось бы сделать некоторые комментарии.

С точки зрения реализации прогнозирования как метакогниции в надситуативности мне видится по крайней мере два пласта: во-первых, понимание того, что ситуация не разрешается в привычном контексте и надо из него выйти (гибкость над ситуацией), и во-вторых, «надситуативная гибкость в выходе из ситуации» (умение, встав над ситуацией, выбрать одну из альтернатив – ретро или про – и ее реализовывать в реальной деятельности). Надситуативная проблемность, имеющая ретронаправленность, в большей степени связана с рефлексивными процессами, тогда как надситуативная проблемность, имеющая проактивную направленность, на наш взгляд, и есть процесс прогнозирования ближайшей и отдаленной перспективы собственной деятельности.

Объектом нашего исследования является прогнозирование как одна из форм метакогнитивных процессов, реализующаяся в структурно-уровневых характеристиках профессионального надситуативного мышления специалистов сферы человек-человек: педагогов, менеджеров, врачей и младшего медицинского персонала.

Предмет исследования – прогнозирование как одна из форм метакогнитивных процессов, видоизменяющая структуру профессионального мышления, способствующая развитию конфликтной компетентности.

Цель – изучить особенности взаимосвязи прогнозирования как компонента структурно-уровневых характеристик профессионального педагогического мышления как одной из форм метакогнитивных процессов и конфликтной компетентности.

Гипотеза исследования: прогнозирование как компонент профессионального педагогического мышления и одна из форм метакогнитивных процессов влияет на эффективность и результативность разрешения педагогических конфликтных проблемных ситуаций, на выбор стратегий в конфликтных и стрессовых ситуациях, способствует развитию конфликтной компетентности.

Социально-психологическая характеристика выборки: приняло участие **359** представителей профессии типа «человек-человек»:

– **103 педагога**, разного профиля (руководителей образовательных учреждений, воспитателей детских садов, педагогов школ и педагогов внешкольных центров), 14 руководителей дошкольных и средних общеобразовательных учреждений, 42 педагога средних общеобразовательных школ г. Ярославля, 22 педагога дошкольного образовательного учреждения, 25 педагогов Центров внешкольной работы. Испытуемые в возрасте от 22 до 70 лет, образование от средне-специального до высшего, женщин – 89, мужчин – 14 (исследование проводилось совместно с С.Г. Юнусовой).

– **130 менеджеров**, из них 110 менеджеров-управленцев (г. Ярославля, Тутаева, Углича, Рыбинска) – и 20 студентов менеджерского факультета (ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), исследование проводилось совместно с Д.А.Сирым.

– **126 испытуемых**: **81** врач (46 женщин и 35 мужчин) и **45** младших медицинских работников (43 медицинских сестры и 2 медицинских брата) г. Ярославля и Рыбинска, все в возрасте от 21 года до 60 лет (исследование проводилось совместно с И.Н. Саидовой).

Исследование осуществлялось в четыре этапа.

1. На первом этапе изучались особенности прогнозирования у специалистов разного профиля при решении проблемных ситуаций (ретроспективный анализ испытуемого и экспертная оценка).

2. На втором этапе изучались особенности ситуативного-надситуативного мышления при решении проблемных ситуаций, творческий и эффективно-деятельностный компоненты в решениях.

3. На третьем этапе исследовались особенности поведения в конфликтных ситуациях.

4. На четвёртом этапе исследовались особенности поведения в стрессовых ситуациях.

На первом и втором этапах были применены:

Метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). Полученные данные анализируются

вались по принципу взвешенных экспертных оценок (экспертам предлагалась объективная шкала, и каждый эксперт, независимо от других, давал свою оценку, после чего оценки усреднялись), по четырём критериям: 1) уровней решений (Е.К. Осипова), видоизменённый нами вариант; 2) ситуативности-надситуативности (М.М. Кашапов); 3) правильности решения. (С.А. Гильманов); 4) уровней развития прогнозирования (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович).

На третьем и четвёртом этапах были применены:

1. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (модификация Н.В. Гришиной), которую мы дополнили предварительным прогнозом относительно собственных стратегий поведения);

2. Методика «Индикатор стратегий преодоления стресса (индикатор коппинг-стратегий)» Д.Амирхана (адаптирован В.М. Ялтонским и С.А. Сиротой), которую мы также дополнили предварительным прогнозом.

Математическая обработки результатов:

1. Методы описательной статистики (мода, медиана, среднее значение, стандартное отклонение, процент).

2. Методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена и критерий t-Стьюдента для оценки достоверности различий выборочных средних.

Анализ результатов исследования

1. Анализ прогнозирования в конфликтных ситуациях позволяет сделать такие выводы:

– высокий уровень прогнозирования в конфликтных ситуациях прямо пропорционально связан с использованием стратегии сотрудничества и обратно пропорционально с применением стратегии избегания как в конфликтах, так и в стрессе (для всех выборок сферы «человек-человек», $p = 0,05$), частый уход и избегание решения конфликтов препятствует формированию метакогнитивных прогностических знаний, что влияет и на последующую активность субъекта. Это подтверждают выводы, полученные в исследовании Пошехоновой Ю.В. (Ю.В. Скворцова, 2006), о том, что в данном случае метакогнитивная прогностическая деятельность не только способствует выработке более сложной стратегии поведения, но и повышает деятельностную метакогнитивную активность, выражающуюся в принятии активной

личностной позиции, не связанной с избеганием трудных или неприятных конфликтных проблемных ситуаций;

– при этом обнаружились некоторые отличия в преобладании разных качеств прогнозирования для достижения высокого метакогнитивного управления в различных профессиях: для педагогов – это с доказательностью своего решения, как качества надситуативности, умение обосновать собственную позицию, выйти в рефлексивную позицию, для менеджеров – это высокая аналитичность в сочетании с оперативностью и обоснованностью, у врачей и медицинских сестер – адекватность и оперативность анализа ситуации.

Анализ стратегий поведения в конфликтах

Педагоги. Наиболее частыми стратегиями, которые используются педагогами, являются компромисс, избегание и сотрудничество, самой редкой является соперничество, средняя частота употребления у приспособления. Эта частота использования подтверждена статистически (Т-критерий Стьюдента). Можно утверждать, что не использование (крайне редкое применение) в профессиональной деятельности педагога стратегий соперничество и приспособление связано с тем, что эти стратегии предполагают максимальный выигрыш одной стороны и максимальный проигрыш другой. В процессе обучения, воспитания и развития учащегося, где все участники образовательного процесса: и дети, и родители, и педагоги, и администрация, - каждый вносит свой посильный вклад для достижения общих успехов, данные варианты поведения являются самыми нежизнеспособными с точки зрения достижения конечного результата – развития и воспитания целостной и гармоничной личности учащегося.

Менеджеры. На первое место выходит компромисс, второе занимает сотрудничество, третье место делят между собой соперничество и избегание и последнее место принадлежит приспособлению. Низкий балл, характеризующий малое использование приспособления, характеризует особенность управленческой деятельности, поскольку управлять, приспособляясь к другим, невозможно, управляющий не может искать решения, которые не удовлетворяют его интересы, интересы того, кто стоит впереди организации, мыслит на несколько шагов вперед в силу своей занимаемой должности, поскольку цель управленческой деятельности – это, прежде всего, повышение эффективности коллективного труда и в «труде по руководству трудом», необходимо целенаправленно воздействовать на других, объединяя их единой идеей для достижения конечной цели

любого производства. На эти характерные особенности трудовой деятельности управленца-менеджера указывают многочисленные авторы (Е.К. Вершигора, В.Р. Веснин, О.С. Виханский, Т.Р. Войчак, А.В. Карпов).

Врачи и медсестры. Наиболее частыми стратегиями, которые используются врачами, являются компромисс и сотрудничество, на втором месте – избегание и приспособление. Наиболее частыми стратегиями, которые используются медсёстрами, являются компромисс, избегание и сотрудничество. Эта частота использования подтверждена статистически. Можно утверждать, что как в процессе обучения, так и в процессе лечения пациента, совместном деле, успешность которого зависит от действия нескольких сторон, данные варианты поведения являются самыми жизнеспособными с точки зрения достижения конечного результата – выздоровления больного.

При этом достоверных отличий (Т-критерия Стьюдента) в преобладании каких-либо стратегий между ситуативно решающими проблемные ситуации и надситуативным подходом выявлено не было. Это означает, что сама по себе стратегия поведения в конфликте и частота её использования не может служить показателем ситуативности-надситуативности мышления.

2. *Анализ уровня прогнозирования в стрессовых ситуациях* даёт нам право сказать, что высокий уровень прогнозирования в стрессовых ситуациях прямо пропорционально связан с применением творчества при разрешении педагогических проблемных ситуаций, с глубиной, полнотой, оперативностью, обоснованностью решения проблемной ситуации (для всех выборок сферы «человек-человек», $p = 0,05$).

О стратегиях поведения в стрессе можно сказать, что наиболее предпочитаемыми стратегиями поведения в стрессе для педагогов, менеджеров и врачебно-медицинского персонала являются решение проблем и поиск социальной поддержки, реже используется избегание. При этом надситуативность решения конфликтных проблемных ситуаций связана не с преобладанием одной стратегии, а с гибкостью, использованием всех стратегий копинг-совладания со стрессом и применением в различных ситуациях разных стратегий.

Полученные нами результаты говорят о том, что у педагогов и менеджеров частое (а иногда и единственное) использование стратегии решения проблем в стрессе связано с ориентацией на ближнюю перспективу в достижении своих целей (без учета дальней, т.е. не-

полное прогнозирование, при высокой мотивации на достижение оптимального результата), неглубоким анализом конфликтной проблемной ситуации, низкой оригинальностью и гибкостью ($p = 0,05$). Это согласуется с понятием «метакогнитивной петли», подробно рассматриваемой А.В. Карповым и заключающейся в том, что высокий уровень развития метакогнитивных процессов и чрезмерная концентрированность на них (а это характерно для переживания любого стресса), начинает оказывать контрпродуктивное действие на мышление, снижая его продуктивность и эффективность.

3. Анализ уровня прогнозирования в проблемных ситуациях

В целом высокий уровень прогнозирования в проблемных ситуациях характеризуется для педагогов, менеджеров и врачебно-медицинского персонала использованием всего спектра возможных вариантов поведения в конфликте и стрессе. Анализ интеркорреляционных связей между качествами прогнозирования и общей прогностичностью позволяет говорить о том, что высокий уровень прогнозирования достигается использованием всех качеств прогноза (глубина, аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность) примерно в равной степени, использование только одного-двух качеств влияет на появление ситуативных решений в конфликте.

4. Уровни прогнозирования как одной из форм метакогниций

Таблица 2

Уровни прогнозирования (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович)

Характеристика уровня прогнозирования	Баллы	% педагогов	% врачей и медицинского персонала	% менеджеров
Низкий (НП)	0-4	36,5	51	19
Средне-низкий (СНП)	4-9	30,5	29	36
Средне-высокий (СВП)	9-13	15	13	24
Высокий (ВП)	13-18	21	7	21

Таблица 3

**Уровни прогнозирования (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович)
у педагогов разного профиля деятельности**

	Педагоги ДОУ(25)		Педагоги ОУ (43)		Педагоги доп обр. (25)		Руководители (10)	
	Кол- во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
НП	4	16	23	53	6	24	3	30
СНП	11	44	7	16	8	32	4	40
СВП	3	12	7	16	4	16	1	10
ВП	7	28	6	15	7	28	2	20

Анализ уровня прогнозирования в проблемных ситуациях (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович) позволяет заключить (см. таблицы), что самый большой процент педагогов имеет низкий и средне-низкий уровень прогнозирования. Из всех профилей педагогов у педагогов школ самый большой процент слабо прогнозирующих педагогические явления, затем стоят руководители, педагоги дополнительного образования и последнее место занимают педагоги детских садов. Причинами низкого прогнозирования являются, на наш взгляд, те же причины, что лежат в основе низкой надситуативности, описанной ниже.

Таблица 4

Уровни прогнозирования (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович)

	Медицинские сёстры (45)		Врачи (мужчины) (35)		Врачи (женщины) (46)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
НП	10	22	20	57	34	73
СНП	20	45	12	34	5	11
СВП	10	22	1	6	5	11
ВП	5	11	2	3	2	5

Процентный анализ уровней прогнозирования (см. табл.) говорит о том, что среди всех медицинских работников наиболее представлен низкий и средне-низкий уровень предвидения ближайших и отдалённых последствий, при этом самыми недальновидными являются женщины-врачи, затем мужчины-врачи и на последнем месте медицинские сёстры.

Таблица 5

Уровни прогнозирования (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович)

	Менеджеры гос. предприятий (46)		Менеджеры комм. предприятий (64)		Студенты-менеджеры (20)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
НП	9	19.56%	14	21.87%	1	5%
СНП	17	36.95%	22	34.37%	9	45%
СВП	13	28.26%	15	23.43%	4	20%
ВП	7	15.21%	13	20.31%	6	30%

Таблица 6

Уровни прогнозирования (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович)

	Мужчины (58)		Женщины (72)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
НП	13	22.41%	10	13.88%
СНП	25	43.10%	26	36.11%
СВП	11	18.96%	19	26.38%
ВП	9	15.51%	17	23.61%

Сравнение студентов-менеджеров и менеджеров государственных и частных структур позволяет сказать, что высокий уровень прогнозирования представлен у студентов ярче всех (в 1/3 случаев), на втором месте менеджеры частных структур (в 1/5 случаев), на третьем – менеджеры государственных структур (в 1/6 случаях). Хотя в целом по выборкам достоверных отличий по показателям уровня прогнозирования не выявлено с помощью t-критерия Стьюдента. Наличие яркой представленности всех качеств мышления у студентов и их

высоких значений (в сравнении с работающими менеджерами), с нашей точки зрения, говорит не о низком уровне мышления менеджеров-управленцев, а о том, что процесс обучения в студенческом возрасте накладывает отпечаток на выраженность тех качеств, которые наиболее ярко задействованы в учебном процессе. Умение думать, мыслить, рассуждать является наиболее важным для учебной деятельности; несколько иные требования предъявляются к трудовой. Сравнение мужчин и женщин менеджеров позволяет заметить, что женщины реже демонстрируют очень низкий уровень прогнозирования, а именно в два раза реже, чем мужчины, и в полтора чаще, чем мужчины демонстрируют очень высокий уровень прогнозирования. Эта разница оказалась существенной и привела к наличию достоверных отличий по уровню прогнозирования между мужчинами и женщинами, $p = 0,05$. Мы считаем, что наличие у женщин-менеджеров более высокой способности к прогнозированию поведения, решения, принимаемого в проблемной ситуации, связано с применением «чисто женских» качеств по отношению к профессиональной деятельности (большая эмпатичность, умение понять партнёра, эмоциональность). Это согласуется с положением М.М. Кашапова о том, что не только ментальный, но и экзистенциальный опыт могут влиять на уровень метакогниции и способствовать эффективности решения проблемных конфликтных ситуаций.

5. Уровни профессионального мышления

Таблица 7

Уровни в практическом мышлении

Характеристика решения	Баллы	% педагогов	% врачей и медперс.	% менеджеров
Преобладают ситуативные решения (С)	0–1	33	24	5
Чаще ситуативные, чем надситуативные решения (С-Н)	2–3	33	33	25
Чаще надситуативные, чем ситуативные решения (Н-С)	4–5	16	20	41
Преобладают надситуативные решения (Н)	6–7	18	23	29

В целом анализ решений по различным выборкам позволяет заметить, что если у педагогов и врачей самые большие проценты составляют «ситуативные и чаще ситуативные, чем надситуативные решения», то у менеджеров надситуативность решений чаще встречается.

В чем же может быть причина достаточно низкой надситуативности решений, в частности у педагогов, когда в системе современных требований к педагогу на одном из первых мест стоит творчество, оригинальность в подходе к педагогической деятельности в целом, и в частности к решению педагогических проблемных ситуаций. Ссылаясь на точку зрения А.Я. Анцупова, мы приводим факты из его исследования: «большинство педагогов не находят в своей деятельности элементов творчества и тяготеют к низкой социальной значимостью профессии..., этот фактор помимо прочих является причиной конфликтов» (А.Я. Анцупов, 2003). Эти данные согласуются с полученными нами результатами. Но констатации сходных фактов не ведут сами по себе к выяснению причины явления. И в причинах нас, прежде всего, интересуют психологические факторы, мешающие творческой деятельности педагогов. Здесь нам бы хотелось сослаться на интересные выводы, полученные А.Э. Симановским (А.Э. Симановский, 2003) в ходе проведения формирующего эксперимента, который устанавливал роль среды для развития творческих способностей детей. Им установлено, что помимо мотивации на творческую деятельность, владения приёмами мыслительного творчества необходимо влияние (позитивное), пример творческой деятельности других (среды). Сходные данные (но уже относительно взрослых) были установлены и В.Н. Дружининым и Н.М. Гнатко, которые показали, что подражание является необходимым условием для развития творческого мышления. Аналогичные данные получены и зарубежными исследователями Д. Саймондом и Стернбергом.

Подводя итог, отметим, что помимо социальных причин низкого творчества педагогов, ситуативности их решений можно назвать отсутствие образца для подражания (в современной школе много педагогов предпенсионного и пенсионного возраста и небольшая группа молодых специалистов, а средний слой педагогов, уже адаптировавшихся и способных к творчеству, способных обучать творчеству, практически отсутствует). В силу этого освоение творческой деятельности, как и любой другой через механизмы интериоризации и идентификации сведён до минимума. Как мы видим, этот процесс обмена творческими решениями и подходами у менеджеров является более

налаженным, поскольку система высокой конкуренции заставляет не только предлагать и реализовывать собственные решения, но и анализировать опыт других.

Таблица 8

Уровни в практическом мышлении

	Педагоги ДОУ(25)		Педагоги ОУ (43)		Педагоги доп. обр. (25)		Руководители (10)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
С	6	24	17	40	7	28	4	40
С-Н	8	32	14	33	9	36	4	40
Н-С	6	24	8	18	1	4	0	0
Н	5	20	4	9	8	32	2	20

Анализ ситуативности-надситуативности по профилю педагогов позволяет сделать вывод о том, что самый большой процент надситуативных решений (практически каждое второе решение) встречается у педагогов ДОУ, на втором месте педагоги ДО, на третьем педагоги школ и руководители. Возможно, что эта особенность обусловлена как социальными, так и психологическими феноменами.

Педагог ДОУ быстрее видит результативность и эффективность своей деятельности, т.к. формируемые навыки у детей касаются не успешности освоения каких-либо дисциплин, а в целом успешности освоения различных видов деятельности, в том числе социально-бытовой направленности. Это в свою очередь формирует перспективный подход и возможность планирования ближайшего развития ребёнка. Это позволяет встать над ситуацией в целом, заметить перспективу, отследить закономерности. Педагогам школ в этом смысле сложнее, поскольку и критерии результативности их педагогической деятельности иные, и на освоение знаний, умений и навыков ребёнку требуется определённый уровень задатков и способностей, и кроме педагогов в школе на развитие ребёнка влияет сильно социум (другие педагоги, родители, сверстники, СМИ), что делает обучение, воспитание и развитие разнонаправленным, не всегда согласованным, что часто не приводит к желаемому результату и не позволяет надситуативно отследить динамику становления каждой личности и роль в этой динамике каждого конкретного педагога.

Помимо количественного анализа был сделан качественный: есть ли специфика проблемных ситуаций педагогов разного профиля. Для ответа на второй вопрос мы проанализировали особенности проблемных ситуаций (см. соответствующую таблицу).

Таблица 9

Виды проблемных ситуаций у педагогов (в %)

№	Вид проблемной ситуации (%)	Педаго- ги ОУ (43)	Педа- гоги ДОУ (25)	Руко- води- тели	Педа- гоги доп. обр. (25)
1	Проблемы низкой мотивации на обучение (не желание школьников учиться).	17	0	0	0
2	Проблемы слабого развития волевой сферы процессов учащихся (неуправляемость, отсутствие дисциплины)	12	0	0	0
3	Проблемы асоциального поведения (драки, прогулы, хулиганство, хамство, ложь, воровство, прогулы).	12	0	0	0
4	Экзистенциальные проблемы педагогов (соотношение «надо», «могу», «хочу», «должен», «зачем»). Низкий статус педагога, субординация в отношениях с учащимися.	17	0	0	9
5	Проблемы конструктивного взаимодействия с родителями учащихся (конфликтное общение).	7	4	20	40
6	Проблемы конструктивного взаимодействия с детьми (конфликтное общение)	16	0	20	21
7	Проблемы конструктивного взаимодействия с коллегами	7	28	0	0
8	Проблемы конструктивного взаимодействия с администрацией или подчинёнными	6	68	53	21
9	Проблемы установления доверительных отношений с учащимися.	6	0	0	0
10	Проблемы конструктивного взаимодействия с другими организациями (строительные, пожарная, медицинская службы, служба социального питания)	0	0	7	0

В среднем у педагогов ДООУ наблюдается три вида проблемных ситуаций, в то время как у педагогов МОУ от 4 до 9. Кроме того, отличия в видах проблемных ситуаций не только количественного, но и качественного плана, поскольку у педагогов ДООУ эти проблемные ситуации в основном двух типов: с администрацией и коллегами.

У педагогов МОУ эти типы проблемных ситуаций, во-первых, нескольких направлений, во-вторых, нескольких уровней сложности. Среди направлений это и родители, и администрация, и дети. Проблемные ситуации с детьми – как просто конструктивного общения, так и мотивации, развития волевой сферы, для решения которых требуются не только знания и соответствующие умения (то, что мы называем конфликтной компетентностью), но и соответствующий уровень эмоциональной компетентности, и наличие внутренней мотивации, высокий уровень стрессоустойчивости и склонности к неопределенности.

В целом по выборке менеджеров ситуативные решения встречаются в 1/3 случаев, а надситуативные в 2/3, что позволяет говорить об умении менеджеров стать над ситуацией, взглянуть на несколько шагов вперёд, принять решение без эмоций. Отличия между государственными и частными менеджерами касаются распределения процентов между чисто надситуативными и надситуативно-ситуативными решениями (поскольку в отношении ситуативных решений проценты сходные): у менеджеров государственных структур ярче выражен надситуативно-ситуативный уровень (более половины случаев) и менее представлен чисто надситуативный – 1/5 случаев, у менеджеров частных структур сильнее выражен чисто надситуативный уровень – 1/3 случаев, менее представлен надситуативно-ситуативный стиль – только 40%. Это связано с тем, что для реализации чистой надситуативности требуется не только наличие творческих условий для деятельности, но и возможность рисковать с минимальными потерями. В условиях государственных организаций, при четкой номенклатуре обязанностей, каждое решение должно удовлетворять не только критериям урегулирующих сторон, но и условиям трудового процесса в рамках предприятия. Накладывание дополнительных требований на решение делает его более учитывающим сиюминутные условия и не всегда позволяющим заглянуть вперёд. В условиях коммерческой организации за счёт небольшого коллектива и высокой мобильности есть больше возможностей «для проб и ошибок», что даёт свободу творчества.

Таблица 10

**Уровни практического надситуативного мышления
(М.М. Кашапов)**

	Менеджеры гос. предприятий (46)		Менеджеры комм. предприятий (64)		Студенты- менеджеры (20)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
С	0	0%	3	4.68%	3	15%
С-Н	12	26.08%	16	25%	6	30%
Н-С	24	52.17%	26	40.62%	3	15%
Н	10	21.73%	19	29.68%	8	40%

У студентов-менеджеров лидируют как надситуативные решения, так и ситуативно-надситуативные, т.е. нет стабильного надситуативного подхода, хотя, как мы помним, именно у студентов ярко выражен высокий уровень прогнозирования, который имеет положительную связь с надситуативностью, что ещё раз подтверждает идею о том, что теоретическое мышление (прогнозирование) не всегда обуславливает высокое практическое мышление (надситуативность).

Таблица 11

Уровни практического надситуативного мышления менеджеров

	Мужчины (58)		Женщины (72)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
С	2	3.44%	2	2.77%
С-Н	21	36.20%	16	22.22%
Н-С	17	29.31%	35	48.61%
Н	18	31.03%	19	26.38%

Сравнив выборку мужчин и женщин-менеджеров, можно обнаружить, что соотношение ситуативности к надситуативности у женщин 24% к 76%, а у мужчин 40% к 60%, т.е. мы можем говорить о том, что для женщин более характерен надситуативный взгляд на ре-

шение проблемных ситуаций, умение увидеть каждую проблему в свете долгосрочной перспективы, вместе с тем у мужчин высокий уровень чисто надситуативных решений, которые встречаются в каждом третьем случае (больше, чем у женщин), и это позволяет говорить о том, что в случае замотивированности на надситуативное решение мужчина может его применить с более высоким уровнем адекватности, оригинальности, достаточности.

Таблица 12

Уровни практического мышления

	Медицинские сёстры (45)		Врачи (мужчины) (35)		Врачи (женщины) (46)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
С	11	24	6	17	13	28
С-Н	15	33	9	26	17	37
Н-С	11	24	8	23	6	13
Н	8	19	12	34	10	22

Процентный анализ уровней практического мышления (см. табл. 12) говорит о том, что среди всех медицинских работников примерно в равной степени представлены все виды: как ситуативные, так и надситуативные решения. Самое большое количество надситуативных решений у врачей-мужчин, на втором месте – медицинские сёстры, на третьем – врачи-женщины. Хотя достоверных отличий по надситуативности мужчин и женщин-врачей не обнаружено (см. в сравнительном анализе мужчин и женщин), но за счёт тенденций к отличиям в преобладании таких качеств, как доказательность, адекватность и полнота у мужчин, последние имеют процентное распределение большее в сторону надситуативности. Хотя уровень прогнозирования низкий и у мужчин, и у женщин, но у мужчин имеется тенденция к преобладанию качества гибкость, которое, возможно, и способствует надситуативности решений.

Выводы

1. Применение прогнозирования в профессиональной деятельности типа «человек-человек»: менеджера, педагога, врача – реализует надситуативность принимаемых решений в конфликтных проблем-

ных ситуациях, влияет на развитие креативного и рефлексивного элементов конфликтной компетентности. В свою очередь конфликтологическая компетентность, реализуемая в надситуативных решениях, способствует карьерному росту в управленческой, менеджерской и врачебной деятельности (чем выше занимаемая должность, тем чаще встречаются надситуативные решения), относительно педагогической деятельности такой закономерности не выявлено.

2. Существует положительная взаимосвязь прогнозирования и надситуативности: более удачные и оригинальные, творческие решения, связаны, как правило, с использованием всех качеств прогнозирования.

Интегративную роль для достижения высокого метакогнитивного управления в различных профессиях играют разные качества прогнозирования: для педагогических профессий – это доказательность, для менеджеров – это высокая аналитичность и оперативность, у врачей и медицинских сестер – адекватность и оперативность анализа ситуации.

3. Метакогнитивная прогностическая активность способствует более глубокому, полному, оперативному, обоснованному решению, развивает творческий и волевой элементы конфликтной компетентности.

4. Достоверных отличий между мужчинами и женщинами (врачами, педагогами) в качествах прогнозирования и в компонентах конфликтной компетентности не было обнаружено. При этом существуют отличия в способности прогнозировать, обусловленные гендерной спецификой у менеджеров: женщины-менеджеры лучше прогнозируют своё поведение в стрессовых ситуациях, мужчины-менеджеры лучше прогнозируют своё поведение в конфликтных ситуациях. Мужчины-менеджеры чаще, чем женщины-менеджеры, принимают надситуативные решения за счёт более полного анализа проблемных ситуаций.

Глава 3.

Типы реагирования на конфликт в условиях социальной адаптации студентов¹¹

В настоящее время проблема вузовской социальной адаптации занимает одно из центральных мест в психологических исследованиях. Это обусловлено тем, что система образования в вузе оказалась неподготовленной к трансформациям общественной жизни, когда одни только знания в традиционном понимании не могут выступать в качестве средства успешной адаптации вчерашних школьников.

Существенный вклад в решение разнообразных проблем социальной адаптации внесён А. Бандурой, Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлевым, Р.К. Мертоном, Л.Ф. Мирзаяновой, А.А. Началджяном, В.П. Позняковым, А.А. Реаном, В.А. Якуниным, М.С. Яницким, Т. Parsons. Однако по-прежнему актуальной представляется проблема повышения социальной адаптированности первокурсников. Результаты исследований, проведенных Л.Н. Борониной, Ю.Р. Вишневым, Я.В. Дидковской, Ф.Е. Василюком, Ф. Зимбардо, И.С. Коном, Л.В. Куликовым, В.И. Назаровым, А.А. Смирновым, В.А. Якуниным, свидетельствуют о том, что данная проблема является наиболее актуальной для процесса реформирования современного высшего образования в гражданских и военных учебных заведениях.

Выявление и сравнение психологических особенностей личности имеет большое значение как для учебно-профессиональной адаптации студентов, так и военно-профессиональной адаптации курсантов (В.Т. Ащепков, Ж.В. Гербач, А.К. Дегтярев, Ю.В. Истомин, Р.В. Кадыров, А.Г. Караяни, А.В. Карпов, А.Л. Кременчуцкий, Е.Ю. Литвиненко, А.Г. Маклаков, Ю.Г. Сулимов), а также для нахождения способов эффективного устранения конфликтов в различных социальных группах (Н.В. Гришина, М. Дойч, Л. Коузер, С. Лазар, Л. Ланг, Н.И. Леонов, Дж. Ниренберг, К. Томас, Р. Урсано, Л. Фестингер, К. Финк, Р. Фишер, Б.И. Хасан, Ф. Хедоури, К. Хорни).

Вместе с тем в современной социальной психологии слабо разработанным является вопрос определения личностных детерминант социально-психологической адаптированности (СПА) студентов и

¹¹ Автор главы – А.С. Кашапов.

курсантов младших курсов. Исследование структурных характеристик СПА субъектов социально-психологической адаптации представляет большой интерес, поскольку дает возможность установить психологические механизмы и закономерности, уровни СПА студентов и курсантов младших курсов.

В более узком смысле актуальность исследования определяется необходимостью устранения расхождений между потребностью в нахождении теоретически обоснованных и адекватных способов становления структуры СПА субъектов деятельности и недостаточной разработанностью концептуального и психологического фундамента этого явления. Учитывая социальную значимость, недостаточную теоретическую разработанность и сложность проблемы, острую необходимость практического решения вопроса, был сделан выбор темы исследования.

3.1. Анализ теоретических подходов к проблеме социальной адаптации студентов и военнослужащих

Развитие высшего образования сопряжено с множеством проблем, поэтому акцент в процессе происходящего реформирования вузов делается на формирование творческого и нравственного потенциала студентов, развитие их инициативы, активности и способностей. Одной из наиболее важных проблем обучения в современном вузе является адаптация первокурсников не только к учебной нагрузке, но и к резкой смене окружающей социальной и психологической среды. Адаптация молодого человека в вузе является важным составным элементом в системе учебно-воспитательной деятельности. Процесс адаптации чрезвычайно динамичен и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий. Каждый студент по-разному относится к одним и тем же событиям, поэтому один и тот же воздействующий стимул у разных студентов может вызвать различную ответную реакцию. Таким образом, изучение механизмов и закономерностей адаптации студента в разнообразных учебных условиях приобретает в настоящее время фундаментальное значение.

Любой человек, поступивший в вуз, неизбежно проходит адаптационный период. И от того, как он его перенесет, зависит успеш-

ность обучения в вузе, формирование личностных целей и мотивация учебной деятельности. Поэтому проблема адаптации к вузу очень актуальна. Ежегодно множество первокурсников болезненно переживают адаптационный период. Возможно, если они будут знать больше об этой проблеме, то смогут сориентироваться в новой ситуации. Также немаловажно знать о том, что влияет на успешность адаптации к вузу.

Современному обществу необходимы люди, способные не только сосуществовать с окружающей средой, но и реализовать свой внутренний потенциал в ней. Однако большая часть современной молодежи, по мнению ряда исследователей (Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, Р.Б. Березин, С.В. Бондаренко, А.А. Налчаджян, А.В. Петровский, С.Б. Семичев, С. Раттер), не способна приспособляться и развиваться в условиях изменяющейся действительности.

Нарастание дезадаптационных явлений у студентов отражается не только на качестве выполняемой ими учебно-профессиональной деятельности, но и на мотивационной, когнитивной, эмоциональной сферах обучаемых. Вследствие этого возрастает актуальность исследования проблем неадаптивной активности в развитии личности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А.Ш. Тхостов, Э. Эриксон). Последствия дезадаптации студентов охватывают широкий круг как личностных, так и социальных явлений: нарушение процесса профессионального самоопределения, снижение или искажение мотивации учебной и профессиональной деятельности, снижение качества учебного процесса, низкий уровень квалификации выпускников и т.д. В связи с этим необходима разработка и реализация психологического сопровождения преодоления дезадаптации студентов, позволяющая нивелировать негативные последствия дезадаптации и развивать адаптивные способности студентов.

Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление социально-психологических условий оптимизации данного процесса – чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления и личностного развития.

В связи с поиском средств профилактики явлений дезадаптации большой интерес для нашего исследования представляет активная адаптация. Именно она является инструментом в решении такой проблемы, как формирование успешной социализации в целом, когда субъект не только принимает нормы и ценности новой социальной среды, но и строит свою деятельность, отношения с людьми на усвоенной ценностной основе. При этом у него формируются новая цель – собственная реализация в новой социальной среде.

Психолого-педагогическое сопровождение первокурсников в период их адаптации, осуществляемое в настоящее время в системе вузовского образования, к сожалению, направлено на развитие пассивной адаптации, когда студент не осуществляет самореализацию, а, приспосабливаясь и привыкая к новым социальным условиям, принимает их, не пытаясь преобразовывать. Поэтому в системе высшего профессионального образования не в полной мере учитывается роль профессиональной и личностной самоактуализации, и, как следствие, не создаются условия для ее развития. Анализ социально-психологической литературы, теоретических исследований и практического отечественного и зарубежного опыта свидетельствуют об отсутствии научно обоснованной и экспериментально подтвержденной программы формирования активной адаптации студентов-первокурсников, способствующей становлению профессиональной и личностной самореализации.

Адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма. Именно начальный этап профессионального обучения играет особую роль в формировании личности будущего специалиста. Чем эффективнее пройдет адаптация первокурсников к вузовскому обучению, тем выше будет психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебно-профессиональной деятельности на старших курсах. Поэтому такие задачи, как ускорение процесса "вхождения" вчерашнего школьника в систему вузовских отношений, исследование психологических особенностей, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление социально-психологических и педагогических условий активизации данного процесса являются чрезвычайно важными и актуальными.

Сложность процесса социальной адаптации заключается в том, что у студента происходит перестройка всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности, осваиваются новые способы

познавательной деятельности и формируются определенные типы и формы межличностных связей и отношений. В основе адаптации личности лежат противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта.

Многие авторы различают адаптацию (adaptation, adjustment) как процесс и как результат, но иногда для описания результата используются производные термины типа «адаптированность» или «приспособленность». Разумеется, выразить в едином понятии все психологические смыслы адаптации вряд ли возможно и целесообразно. Даже в отношении понятия социально-психологической адаптации, которое, очевидно, охватывает бесчисленное разнообразие жизненных ситуаций, это представляется трудноразрешимой проблемой; и, несмотря на множество уже вошедших в традицию дискуссий вокруг этого понятия, в конечном счете появляются чересчур общие, абстрактные и логически нечеткие формулировки. Однако главное, что не должно утрачиваться в ходе таких дискуссий, – это следующие фундаментальные признаки данного психологического понятия. Во-первых, процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем в различных ситуациях жизнедеятельности. Изменения системы «человек – социальная среда» приводят к нарушению прежних (знакомых и привычных) взаимоотношений между человеком и социальной средой. Следует различать, по крайней мере, два типа ситуаций: 1) типичные, в которых происходят малозаметные изменения в рамках существующей системы взаимоотношений, и 2) особенные, внештатные, в условиях которых осуществляются качественные изменения, о которых можно говорить, в терминах Л.С. Выготского, как о смене социальной ситуации развития (как, например, в случае поступления недавних школьников в высшее учебное заведение). Во-вторых, взаимодействия двух систем разворачиваются в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами: в ответ на дестабилизирующие изменения вырабатываются адаптационные ответные изменения человека в рамках более широкого процесса взаимоадаптации (коадаптации) человека и самой социальной среды. В-третьих, социально-психологическая адаптация связана с вхождением индивида в новую социальную среду, с ознакомлением и принятием установок, норм, ценностей нового коллектива, освоением новых социальных ролей, формированием у субъекта собственной позиции в нем. Основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой мо-

гут варьироваться в достаточно широких пределах. В процессе достижения цели происходят определённые изменения во взаимодействующих системах. Эти проблемы рассмотрены в работах И.Л. Васильевой, Н.А. Березовина, Н.Ф. Коваленко, И.К. Кряжева, Б.-М.Ю. Пацоте, Л.М. Растовой, Е.Л. Рудневой, В.А. Семиченко, А.А. Смирнова, А.Е. Чертковой и др. Следовательно, собственно социально-психологическая адаптация является весьма сложным многоуровневым и многокритериальным процессом, который необходимо исследовать с разных точек зрения (с позиций разных подходов и направлений). В исследовании социально-психологической адаптации можно выделить следующие подходы.

Бихевиористический подход характеризуется исследованием совершенствования поведенческих структур: склонность к усложнению поведенческих задач в ситуациях риска (Б. Вайнер); интернальность поведенческих реакций (Дж. Роттер); склонность к риску в ситуациях возрастания ценности результата (Дж. Аткинсон).

Психоаналитический: К. Хорни, исследуя взаимодействие личности и социальной среды, установила формирование отчужденности человека на основе ранее пережитых травм. В контексте данного подхода осуществляется реконструкция своего «Я» в процессе превращения неосознаваемого в осознаваемое. Восстановление временно утраченных функций «Я», в психоаналитической теории наибольшую ценность для психологии социальной адаптации представляет открытие и описание системы защитных механизмов.

В экзистенциальном подходе изучение проблем адаптации человека в обществе опосредовано определением личности через мораль: в чем человек видит смысл своего существования. Личность с хорошей социальной адаптацией постоянно меняется, пересматривает свои суждения о себе на основе нового опыта, принимает все доступные наблюдения и обретает удовлетворение скорее от решения новых проблем, чем от того, что никаких проблем нет (К. Роджерс).

В транзактной модели развития ресурсы социальной адаптации понимаются как результат взаимодействия человека с окружающим миром, со «средой обитания», в связи с этим принято различать факторы риска и факторы защиты или ресурсы. Под факторами риска понимаются свойства и характеристики, повышающие риск нарушений и дезадаптации и несущие в себе потенциальную угрозу для развития личности. Факторы защиты рассматриваются как обстоятельства, смягчающие влияние стрессогенного события (Holtmann, Schmidt, 2004; Laucht, 1999; Garmezy, 1983; Scheithauer, Petermann, 1999).

В русле современной гештальттерапии социальная адаптация понимается как результат реализации способности индивида ориентироваться в социальной среде и манипулировать собой посредством конструктивной работы с собственными эмоциональными состояниями в процессе достижения поставленных целей (П. Гудмен, Ф. С. Перлз, Р. Персонс, И. Польстер, М. Польстер, Дж. Рейноутер Р. Хефферлин, Дж. Энрайт).

В интеракционистской концепции Л. Филипса адаптивное поведение характеризуется успешным принятием и реализацией решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего. В настоящее время эту идею активности личности в адаптационном процессе, заключающуюся в творческом преобразовательном характере социальной активности, разделяют практически все исследователи.

Интегративный подход в изучении межгруппового взаимодействия основан на изучении конфликтов в группе (У. Самнер, 1906; Л. Уайт, 1949; М. Шериф, 1958; У. Ньюкомб, 1960; Л. Козер, 1956). В исследовании проблем конфликта и мира (Г. Келман, 1970; К. Боулдинг, 1978; А. Грум, 1983; Д. Бэртон, 1968; К. Райт, 1951) рассматриваются в основном условия и механизмы функционирования социально-психологической адаптации.

В теории социальной идентичности (У. Дуаз, 1973; Г. Джерард и М. Хойт, 1974; Г. Тэджфел, 1971; Д. Тернер, 1975) рассматриваются отношения индивида к определенной группе по какому-либо признаку, возможности формирования за счет этого чувства идентичности индивида с группой. Опираясь на индивидуальные потребности, данная теория позволяет выяснить очень важные психологические механизмы эффективного межгруппового взаимодействия.

Когнитивная социальная психология занимается исследованием и, в случае необходимости, коррекцией ошибочных нереалистических мыслей человека о себе самом как о субъекте социальной адаптации. Так, в теории самокатегоризации (Д. Тернер, 1985; М. Хогг, 1987; П. Оукс, 1987) основное внимание концентрируется на когнитивных процессах категоризации индивида себя как члена определенной группы.

Изучение социально-психологической адаптации в теориях интергруппового контакта (Г. Оллпорт, 1950; У. Стефан, 1985; С. Кук, 1956) замещается изучением специфических условий взаимодействия, которые повышают или снижают эффективность межгруппового кооперирования.

В номинальном подходе разнообразные процессы социальной адаптации рассматриваются с точки зрения проблемы повышения эффективности взаимодействия групп в организации. (Г. Левитт, 1978; Р. Лайкерт, 1967; Р. Браун, 1978).

Педагогические условия адаптации личности студентов раскрывались в научных трудах О.Ф. Алексеева, Н.М. Бабаева, В.М. Дугинец, В.Т. Хорошко, А.А. Налчаджана и др. Анализ литературы позволил сделать этим авторам вывод о том, что первый этап обучения в вузе является наиболее важным, так как в это время происходит личностное и профессиональное самоопределение, формирование индивидуальных ценностных смыслов и ориентаций, установление устойчивых межличностных отношений.

В русле общепсихологического подхода (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.) психические явления рассматриваются как многоуровневая система, в которой выделяется три основных подсистемы: когнитивная, регулятивная, коммуникативная. В контексте данной парадигмы внутренние предпосылки процесса социально-психологической адаптации представляют собой личностные характеристики субъекта адаптации, отражающие когнитивные, эмоционально-волевые и коммуникативные стороны адаптационного процесса.

В соответствии с деятельностным подходом сознание человека, как и его самосознание, развивается в деятельности и общении (как специфической форме деятельности) (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.А. Якунин и др.). Согласно В.В. Давыдову, личность развивается в коллективной деятельности, и лишь потом данная деятельность становится индивидуальной. Происходит это при помощи интериоризации (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин), которая представляет собой перевод человеком внешних социальных действий во внутренний план и формирование этого внутреннего плана или сознания личности.

В субъектно-деятельностном подходе предметно-преобразующая активность личности рассматривается через призму взаимодействия субъекта с социумом (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.А. Головей, В.В. Знаков, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко, В.Д. Шадриков).

Большими возможностями в исследовании инновационного (сверхадаптивного) поведения обладают теории гетеростатной ориентации (А.Г. Александров, Д.С. Амирян, О.Ю. Ефремов, С.В. Литвиненко, П. Друкер, R. Lynn, M. Wang, J. Erdheim и др.), под-

черкивающие интеграцию мотивов человека, подчиненных задачам самореализации, устремленности в будущее, а также выделяющих различные средства, с помощью которых люди достигают личностного роста и самореализации.

Можно констатировать наличие пересекающихся, но обладающих своей спецификой теорий и конструктов, имеющих отношение к социальной адаптации: теория открытого «социального поведения» М. Вебера; понятие «открытости опыту» Р. Линна; «функциональной тенденции» Д.Н. Узнадзе; проблема «свободного действия» В.П. Зинченко; «свободного поведения» Антонио Менегетти; концепция метасистемного подхода А.В. Карпова; «свободной инициации» мышления В.Е. Ключко; теория надситуативной (неадаптивной) активности В.А. Петровского и А.Г. Асмолова; понятие «сверхнормативной активности» Р.С. Немова; наднормативной активности А.К. Дусавицкого. Основной вопрос заключался в определении того, какими личными качествами должны обладать люди, способные выполнять адаптивную функцию. Мы полагаем, что успешно адаптированный субъект по своей природе является инноватором. Совокупность показателей, характеризующих продуктивную активность, и обуславливает личностный ресурс человека в условиях социально-психологической адаптации.

В акмеологическом подходе (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, Н.Ф. Вишнякова, А.А. Деркач, И.П. Краснощеченко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.И. Слободчиков, Н.П. Фетискин и др.) исследование проблем социальной профессиональной адаптации реализуется через следующие аспекты: возрастной, образовательный, профессиональный, креативный и рефлексивный.

В русле экопсихологического подхода успешно решается проблема обеспечения развития субъектности курсантов в условиях взаимодействия субъектов образовательной среды военного вуза (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, М.В. Селезнева, В.А. Ясвин). Данный подход позволяет исследовать типы взаимодействия между обучающимся и преподавателем не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве – как динамическую систему взаимодействия субъектов в рамках общей образовательной среды. Поэтому для оценки взаимодействий в системе «курсант – преподаватель» используются шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, совместно-субъектный и субъект-порождающий (В.И. Панов, 2009).

В рамках социально-психологического подхода (А.В. Булгаков, 2000; И.В. Дмитриев, 1999; Л.Г. Егоров, 1978; Н.Г. Живаев, 2008, 2009; В.И. Назаров, 2006; А.Н. Николаев, 1978; Ж.Г. Сенокосов, 1989; А.А. Смирнов, 2008, 2009; И.В. Соловьев, 1999 и др.) социально-психологическая адаптация рассматривается как процесс проявления индивидуальных предпосылок в конкретных социально-психологических условиях. Социально-психологическая адаптация включает в себя не только традиционно выделяемые причинно-следственные связи, но и различные типы соотношений, отражаемые с помощью понятий «условие», «фактор», «предпосылка» и т. д.

В контексте концепции метасистемного подхода (А.В. Карпов) рассмотрены теоретические проблемы соотношения социальной и профессиональной адаптации (Карпов, Орел, Тернопол, 2003). На примере ангольских студентов проведено комплексное исследование соотношения процессов социальной адаптации и реадаптации (Чимбелеге, 1996).

Анализ указанных выше подходов позволяет более целенаправленно рассмотреть концептуальный аппарат в контексте тематики исследования.

Адаптация (лат. – прилаживание) – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Понятие «адаптация» возникло в XIX в. и использовалось вначале главным образом в биологии. Затем его стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организмов, но и к личности человека и даже к коллективному поведению. В настоящее время понятие адаптации широко применяется как в естественных, так и в общественных науках.

В зависимости от того, в каких внешних условиях и на каком уровне осуществляется взаимодействие человека со средой, могут проявляться различные виды адаптации:

Физиологическая – изменения во взаимодействии различных физиологических систем организма, например при увеличении интенсивности труда.

Биологическая – изменения в обмене веществ и функциях органов, соответственно жизненному значению раздражителей. Например, при акклиматизации нарушаются сон, аппетит, снижается работоспособность.

Психологическая – приспособление к условиям, задачам на уровне психических процессов, явлений. Например, повышение чувствительности глаза в темноте, или притупление слуховой чувстви-

тельности под воздействием шума, повышение темпа мышления при дефиците времени.

Социальная адаптация – человек черпает из культурной среды средства анализа решения коммуникативных ситуаций и поведенческих стратегий в целом. Положительный эффект адаптации – увеличение относительного соответствия поведения под влиянием новой среды. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке. Если же адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета и условий деятельности, вплоть до нарушений в её регуляции.

Социально-психологическая адаптация – процесс, который реализуется благодаря энергетической, психологической и нравственной мобилизации человека соответственно требованиям среды. Адаптация коллектива к новым условиям затрагивает и взаимоотношения между людьми, их мнения, установки и т.д. В процессе адаптации личности, коллектива не столько приобретаются новые свойства, качества, сколько перестраиваются уже имеющиеся.

Указанные виды адаптации могут взаимодействовать и проявляться одновременно. Чем важнее условия и значительнее в общественном отношении цели, стоящие перед людьми, тем большую роль в процессах адаптации играют высшие стороны личности, включая и мировоззрение.

Адаптация в образовании, по мнению В.А. Якунина, остается единой для всех подсистем образования, несмотря на разницу в целях, формах и содержании учебных учреждений. Факторами, оказывающими влияние на адаптацию к обучению в вузах, являются социологический, психологический и педагогический. Социологический блок включает такие факторы, как возраст, социальное происхождение, тип образования. Психологический блок содержит индивидуально-психологические, социально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе. Педагогический блок в свою очередь имеет следующие факторы: уровень педагогического мастерства, организация среды, материально-техническая база, ТСО и др. (Якунин, 1994).

Психологический фактор связан с особенностями личности самого человека. Это такие характеристики, как общая и специальная подготовленность, характер, темперамент, познавательные и др. процессы, исходное функциональное состояние, возраст и т.д.

Так, личности с медленной реакцией на внешние воздействия, спокойные, рассудительные – флегматики – с большим трудом приспособляются к сложным условиям, но их адаптация прочнее, чем у лиц быстро и сильно реагирующих на окружающее, эмоциональных, склонных к резким изменениям общего состояния, – холериков, сангвиников. Меланхолик при прочих равных условиях сложнее переживает события, склонен к преувеличению трудностей. И.П. Павлов отмечал, что меланхолик во всем видит и ожидает плохое, опасное, попав в новые условия жизни, совершенно теряется. Такие особенности темперамента не только замедляют процесс адаптации, но и снижают её прочность.

Процесс адаптации основывается на расширении знаний и сведений, необходимых для правильной ориентации, на умении управлять своим поведением, на психологической готовности к активным действиям. Активность в новой среде способствует адаптации.

Процесс адаптации складывается из нескольких этапов: познавательный; обучения новым образцам действий и способам поведения; психологической переориентировки; выработки привычек и внутреннего принятия новых задач и условий деятельности. Обучение новым образцам и способам поведения называется внешней адаптацией, а принятие новых норм поведения и взглядов – внутренней адаптацией.

Требования к психической адаптации можно поставить в зависимость от тенденции к возникновению или усилению в профессиональных ситуациях стресса. Факторами этого могут быть: недостаточность информации, необходимой для принятия решений, ее противоречивость, количественная или качественная перегрузка, противоречивые или неопределенные требования, несоответствие выполняемой деятельности уровню притязаний, критические обстоятельства и риск при принятии решений. Высокие требования к адаптивным механизмам ведут к нарушению регуляторных функций (при несоответствии требований и возможностей, которое обуславливает конфликт, вызванный необходимостью выбора между двумя адаптационными стратегиями: сохранением психического и физиологического гомеостаза за счет отказа от достижения значимых результатов или достижения значимых результатов ценой нарастания психической напряженности и психифизиологических сдвигов). В случае такого конфликта нарушается адекватность адаптационного процесса и возрастает выраженность психического стресса. Восприятие угрозы приводит к возникновению тревоги, которую иногда рассматривают

как форму адаптации организма в условиях острого или хронического стресса, но существует также мнение, что тревога представляет собой не столько форму психической адаптации, сколько сигнал, свидетельствующий о ее нарушении и активизирующий адаптивные механизмы, причем уменьшение интенсивности тревоги воспринимается как свидетельство достаточности и адекватности реализуемых форм поведения, как восстановление ранее нарушенной адаптации.

Поведенческие стратегии, представляющие собой единичные проявления активности, могут быть упорядочены по признаку интенсивности активации субъекта в ответ на ситуационные требования. Тем самым определяются типы повседневной адаптивной активности, активной адаптации, совладающей и надситуативной активности. Все обозначенные типы активности различаются между собой по совокупности параметров субъект-ситуационного взаимодействия.

Понятие активной адаптации, по мнению Р.М. Грановской, не тождественно простой адаптивной активности (Грановская, 1984). Активная адаптация отличается от адаптивной активности более высоким потенциалом личностной интенциональности. Активная адаптация (приспособленность) реализуется в особых ситуациях, имеющих повышенную личностную значимость, но не представляющих субъекту препятствием в осуществлении жизнедеятельности. Адаптивная активность проявляется в ситуациях повседневности (обычное поведение личности в привычных ситуациях).

Под совладанием с трудными ситуациями подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки устранить напряжение, вызванное рассогласованием структуры взаимодействия «субъект – ситуация» (В.А. Бодров, Л. Китаев-Смык, Р.М. Грановская, Р. Лазарус, И.Е. Никольская, Т.Л. Крюкова, М. Шварцер). Совладающая активность имеет место в ситуациях жизненных трудностей, воспринимающихся индивидом как преграда, искажающая жизнедеятельность; как наличная проблема, требующая разрешения и восстановления равновесия субъект-ситуационного взаимодействия.

Согласно исследованиям (Г.М. Андреева, Н.М. Лебедева, Л. Зучер, Т.Г. Тэшфел), в трудных жизненных ситуациях обостряются три субъектных функции человека: 1) антиципация разных типов возможных жизненных тягот и психологическая подготовка к ним; 2) анализ имеющихся альтернативных ответов на жизненные сложности и создание новых альтернатив; 3) создание психологических условий для достижения гармонии между рассогласованными когни-

тивными и мотивационными процессами, что наиболее характерно для людей старшего возраста (Х. Томэ, У. Леер). Негативная реализация данных функций может явиться предпосылкой кризиса идентичности. В этой связи картина будущего в сознании личности может рассматриваться как основа проектирования и самореализации человека. Поэтому актуальным, по нашему мнению, является изучение психологических особенностей представлений о собственном будущем в смысловой сфере молодежи.

Проблематика совладания личности с трудными жизненными ситуациями активно разрабатывается в психологии личности, социальной психологии и психотерапии с 70-х годов XX века. Преодоление личностью трудных жизненных ситуаций в современной психологии связывается с совладанием со стрессами (Ю.А. Александровский, М. Аплей, В.А. Бодров, А. Биллинг, Р. Лазарус, Р. Лонье, К. Олдвин, Л. Перлин, Е.Д. Соколова), реализацией психологических защит (Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, Э.И. Киршбаум, А.В. Либин, Л.Ю. Субботина, А. Фрейд, Н. Хаан, Н. Эндлер) и с социально-психологической адаптацией (Л.Г. Дикая, А.А. Налчаджан, Б.Д. Парыгин, А.А. Реан). В современной психологии наиболее активно разрабатывается представление о личности как субъекте совладающего поведения. При этом особо подчеркивается активность личности, ее ключевая роль в преодолении жизненных трудностей (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Дёмин, В.В. Знаков, Е.Ю. Кожевникова, Т.Л. Крюкова, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский). Важнейшее место при изучении совладающего поведения отводится ресурсам личности как возможностям и средствам преодоления ею жизненных трудностей (В.А. Бодров, А.Н. Дёмин, Л.Г. Дикая, Р. Лазарус, Т.Л. Крюкова, В.И. Моросанова, К. Муздыбаев).

Надситуативная активность представляет собой разновидность активности личности, действующей в позиции «над ситуацией» (В.А. Петровский, А.Г. Асмолов). Надситуативная активность может проявляться и в значимых, и в трудных жизненных ситуациях как особый тип активности, в котором личностное явно преобладает над ситуационным. Данный вид активности является предельной формой совладания с ситуацией.

Поведение в отдельной ситуации является функцией не от совокупности личностных и ситуационных характеристик, а от совокупности характеристик субъект-ситуационного взаимодействия. То есть между поведением, с одной стороны, и совокупностью личностных и

ситуационных характеристик, с другой стороны, с необходимостью присутствует переменная субъект-ситуационного взаимодействия, которая и оказывает решающее влияние на возникновение или изменение поведенческой стратегии, на развитие социальной адаптированности. Адаптация социально-психологическая позволяет сохранить положительное в человеке в любых условиях, а не приспособление человека к условиям.

Адаптивное поведение – пространственно-временная форма организации активности субъекта, регуляция которой опосредована образом ситуации адаптации, усвоенным субъектом в процессе работы в организациях (Н.И. Леонов, А.А. Широбокова).

Адаптивность – тенденция функционирования целеустремленной системы, определяющаяся соответствием между её целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами.

Адаптивность – неадаптивность – состояние активности; характеристика тенденции соответствия или несоответствия между целями и достигаемыми результатами активности человека. Адаптивность выражается в согласовании, а неадаптивность – в рассогласовании целей и результатов.

Пониженная, катеболическая адаптивность характеризуется уменьшением социальных контактов, склонностью к драматизации затруднений, возникающих как в межличностном общении, так и в процессе взаимодействия с группой.

В исследованиях В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, Ю.Н. Кулюткина, Н.А. Милославовой, М.А. Холодной, Н.П. Фетискина подчеркивается зависимость адаптации от активности самой личности в обучении и воспитании. Анализ многочисленных работ по данной проблеме позволил сформулировать собственное понимание понятия адаптации как процесса взаимодействия личности со средой, который разворачивается в виде активности, способствующей преобразованию среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет определить в качестве наиболее соответствующего тематике нашего исследования подход, разработанный А.А. Смирновым и его последователями (Н.А. Голубева Н.Г. Живаев, Д.А. Кузнецова, Ю.А. Нехаева, А.А. Постнова, А.Е. Смирнова и др.). В контексте данного подхода адаптация понимается как обычная повседневная адаптивная активность личности, т.е. в этом понятии концентрируется определённый

навык социального поведения личности (Смирнов, 2008, с. 203; 2009, с. 114; 2010, с. 168.).

Единицей социально-психологической адаптации является, по мнению А.А. Смирнова, адаптационная ситуация, которая включает в себя три ситуации и три их образа, складывающихся у субъекта адаптации: исходную ситуацию; ситуацию, к которой надо адаптироваться, и ситуацию, которая возникла в результате адаптивного поведения. Психическая адаптация в отличие от иных видов регулируется психикой и в ней совершается, в силу чего основным механизмом вузовской адаптации можно считать образ адаптационной ситуации, включающей образ вуза, факультета, профессии и образ себя и своих адаптационных ресурсов (адаптивности). Успешность и скорость вузовской адаптации будут определяться адекватностью образа адаптационной ситуации и применяемых адаптационных механизмов. В структуре адаптационной ситуации выделяются следующие основные компоненты: адаптирующийся субъект (адаптант); среда (образовательная, социальная, профессиональная), к которой требуется адаптироваться; средства адаптации; условия, факторы адаптации; результат (показатели, критерии) адаптации. От этих компонентов и зависит успешность адаптации. Основные особенности адаптанта: социально-демографические параметры (пол, образ среды, индивидуально-психологические качества, адаптивность, вузовская зрелость по дидактическому, профессиональному и социальному компонентам: личностно-мотивационная, целевая, информационная, структурно-функциональная, индивидуально-психологическая, психофизиологическая). Основными этапами вузовской адаптации являются: преадаптация, латентная адаптация, аларм-реакция, активная адаптация, которая может завершиться либо адаптивной перестройкой психических структур, либо дезадаптацией (деструкцией, профессиональным выгоранием, личностной деформацией). Важным условием успешности адаптации является адаптивность – системное качество личности, позволяющее осуществлять оперативные адекватные изменения в психике и поведении, соответствующие требованиям среды. Адаптивность обеспечивает своевременное и адекватное отражение реальных или ожидаемых изменений среды, определение направления трансформации поведения, собственно адаптивные изменения и отражение результативности адаптации (Смирнов, 2008, с. 54; 2009, с. 114; 2010, с. 183).

Таким образом, под адаптивностью понимается индивидуально психологическое качество, позволяющее быстро и эффективно при-

способливаться к новым социальным условиям и включающее в себя в качестве главных элементов адаптационную сензитивность, адекватность отражения адаптационной ситуации, скорость адаптивных изменений, адаптационный потенциал. Следовательно, социально адаптированный студент – это личностно зрелый человек, который обладает саморегуляцией и способен влиять на чувства и поведение других людей в соответствии с социально-полезными целями, а также в соответствии с теми способами, которые считаются допустимыми в данном обществе.

3.2. Сущность и характеристики социально-психологической адаптированности

Адаптация социальная – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. В адаптивном поведении человека могут участвовать физиологические, эндокринные и другие реакции организма, психические процессы, опыт, состояния и те свойства личности, которые объединяются общим словом «социальная адаптированность». Нужно также отметить, что термины «социальная адаптированность» и «социальная адаптация» встречаются в литературе крайне редко, и многие авторы употребляют эти два понятия как синонимы. Например, Психологический словарь дает следующее определение социальной адаптации: «Социальная адаптация – это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, результат этого процесса» (1983). По мнению Н.А. Свиридова, социальная адаптация является активным освоением личностью новой для нее социальной среды. Адаптационные процессы происходят постоянно, т.к. постоянно происходят изменения и в социальных условиях нашего существования, и в нас самих. Следует различать адаптацию как процесс и адаптированность как результат, итог этого процесса адаптации (Свиридов, 1988, с. 44).

Другие исследователи отмечают следующие существенные характеристики этого процесса: двусторонний процесс, при котором индивид перестраивает себя для того, чтобы приспособиться к среде, и в то же время влиять на нее. Эти же характеристики отмечает и Н.А. Свиридов, который подчеркивал, что социальная адаптация – это всеобщий механизм включенности человека в любые виды социальной деятельности. Социальная адаптация, в отличие от биологической

адаптации, – единство приспособительной и преобразовательной деятельности. Причем решающее значение в процессе социальной деятельности имеет последняя. Как справедливо указывает Н.А. Свиридов, приспособление к социальным условиям есть лишь один аспект человеческой деятельности, да и то не тот, который определяет сущность человека, его природу. Главным является то, что человек создает свою среду и условия своего существования, приспособление есть лишь условие преобразования. (Свиридов, 1988, с. 44).

Социальная адаптированность характеризует оптимальный уровень взаимодействия со средой, поскольку является результатом сложного диалектического взаимодействия. В социальной адаптированности следует выделить следующие виды: специфическая (формирование качеств, которые нужны человеку как работнику) и неспецифическая (активность, самостоятельность, инициативность, автономность, зрелость, ответственность).

Компоненты адаптированности: когнитивный – степень адекватности знаний о среде, в которой человек должен адаптироваться. Когнитивный компонент связан с становлением оценочной деятельности и овладением способами социальной ориентировки; аффективный – мотивация к адаптации; регулятивный – операциональные возможности к саморегуляции в ходе адаптации обеспечивают переход от внешнего управления к самоуправлению процессом своего личного и профессионального становления.

Рассмотрение компонентов неразрывно связано с пониманием психологических механизмов. Б.Г. Ананьев выделяет три основные группы механизмов, обеспечивающих реализацию психических функций: функциональные, операционные и мотивационные. Он отмечает, что функциональные механизмы связаны с определенными структурами и являются эффектами тех или иных нейродинамических свойств, генерируемых этими структурами. Иначе говоря, функциональные механизмы могут быть поняты лишь в связи с основными характеристиками человека как индивида (Ананьев, 2000, с. 250).

Давая характеристику операционным механизмам, Б.Г. Ананьев отмечал следующие моменты: операционные механизмы не содержатся в самом мозге – субстрате сознания, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей его социализации и носят конкретно-исторический характер. В зависимости от уровня техники и культуры, накопленного трудового опыта и мастерства складывается тот или иной операционный механизм конкретной человеческой деятельности (с ее определенным предметом и орудиями

труда, технологией и организацией). Мотивационные механизмы, по его мнению, обеспечивают селективность и избирательность в работе познавательных процессов, не исключено, что они непосредственно связаны с работой внимания. Мотивационные механизмы, таким образом, выполняют своего рода оценочную функцию и регуляторную функцию, связанную с ориентацией познавательных процессов на отражение значимой информации. Согласно представлениям Б.Г. Ананьева, развитие психических свойств происходит за счет активной перестройки отмеченных операционных механизмов как наиболее подвижных. С этой позиции может быть рассмотрен и механизм развития социально-психологической адаптированности. Он осуществляется в соответствии с общими закономерностями развития психических процессов. Его содержанием является оперативная перестройка операционных и мотивационных механизмов в направлении их максимального приспособления к целям, содержанию и условиям учебно-профессиональной деятельности в вузовских условиях (Ананьев, 2000, с. 300).

От того, насколько быстро вчерашний абитуриент сможет преодолеть возникшие трудности, зависит эффективность его дальнейшего обучения и формирование его как будущего специалиста. Преодоление трудностей обеспечивается успешным прохождением адаптации. Группирование трудностей по сходству позволяет выделить аспекты адаптации, удобные для изучения. Одна из основных причин низкой социальной адаптированности молодежи состоит в рассогласовании представления о своих межличностных отношениях с реально существующими отношениями. Несоответствие отношений возникает в случае рассогласования между личностным и социальным развитием студентов.

Социально-психологическая адаптированность характеризуется формированием положительных неформальных отношений с товарищами по учебе, работе и руководителями. Основной ее показатель – отсутствие конфликтов между адаптантом и другими людьми.

Принято выделять 4 степени адаптированности личности в новой социальной среде: 1) начальную – когда индивид знает, как он должен вести себя в новой среде, но в своем сознании не признает ценностей новой среды и, где может и позволяет обстановка, отвергает их, придерживаясь прежней степени ценностей; 2) стадию терпимости – индивид и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга; 3) аккомодацию – признание и принятие индивидом основных систем ценностей

новой социальной среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида его новой средой; 4) ассимиляцию – полное совпадение систем базовых ценностей индивида и среды (Петровская, 1989).

Социальная адаптированность предполагает наличие у субъекта определенных навыков и способов взаимодействия. Таковыми, по мнению Ф. Зимбардо, Е.В. Коневой, Л.А. Петровской и В.А. Якунина, являются: 1) свободное владение вербальными и невербальными средствами социального взаимодействия; 2) осознание деятельностной среды (социальной и предметной), окружающей человека, осознание своих потребностей и ценностных ориентаций, и способность воздействовать на среду для достижения своих целей и удовлетворения своих основных потребностей. Сюда можно отнести и способность человека осознавать свои стереотипы в восприятии других людей, реакции переноса (трансфера), свои проекции и интроекции; 3) наличие способности индивида самому справляться с возникающими стрессовыми ситуациями; 4) установки на активное взаимодействие с социальной средой; 5) принятие социальной роли; 6) способность реализовать свой потенциал так, чтобы результат был желателен обществу и удовлетворителен для самого субъекта; 7) умение конструктивно разрешать конфликтные и напряженные ситуации; 8) способность человека разграничивать нормы, подходящие к одной ситуации и нерелевантные к другой; 9) способность брать ответственность на себя за свои поступки, проявления. Все эти навыки формируются во взаимодействии с другими людьми в процессе деятельности личности.

Существуют объективные и субъективные критерии социальной адаптированности: объективные – степень реализации индивидом в своем поведении норм и правил жизнедеятельности, принятых в данной социальной группе; субъективные – положительное отношение к членству в данной социальной группе, к существующим условиям для удовлетворения и развития основных социальных потребностей.

Таким образом, социальная адаптированность – одна из важнейших социально-психологических характеристик зрелой личности, так как человек не является существом изолированным, замкнутым. Он связан с окружающим его миром и нуждается в нем, проявляет свои психические свойства и одновременно формирует их, удовлетворяет свои потребности и способствует удовлетворению потребностей других людей. Роль социальной адаптированности состоит в том, что она позволяет включить личность в процессы, протекающие в не-

посредственной социальной среде, и в то же время является одним из средств изменения личности и среды. Социальная адаптированность – важный показатель зрелости личности, ее сознательного отношения к выбору жизненного пути и способов взаимодействия в мире. Нарушение социальной адаптированности ведет к деградации личности, к ее отчужденности или приобретению девиантных форм поведения, таких как алкоголизм, наркомания и др. Адаптивность – неадаптивность – состояние активности; характеристика тенденции соответствия или несоответствия между целями и достигаемыми результатами активности человека. Адаптивность выражается в согласовании, а неадаптивность – в рассогласовании целей и результатов.

К одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности и также ее зрелости Б.Д. Парыгин относит социальную адаптированность (Парыгин, 1971, с. 320). В зрелой личности требования среды и ее собственные требования слиты: личность приобретает такие паттерны поведения, которые удовлетворяют ее саму, и в то же время, позволяют ей конструктивно жить в окружающей среде. Индивид, с момента появления на свет, общается с другими людьми, поэтому, чтобы стать полноправным членом общества и чувствовать себя в нем удовлетворительно, необходимо изучать правила взаимодействия между людьми, вырабатывать в себе способность понимать как себя, так и других людей, их взаимоотношения, прогнозировать межличностные события и их последствия. Вследствие отсутствия таких социальных навыков социальная адаптированность может быть нарушена, крайним выражением этого являются аутизм или невротические и психосоматические расстройства, алкоголизм, наркомания.

Причины таких проявлений, как подчеркивает Н.В. Макшанцева, понятны – социальная незрелость и физиологические особенности формирующегося организма (Макшанцева, 1991, с. 64). Проявляются они в стремлении испытать новые ощущения, любопытстве, недостаточной способности прогнозировать последствия того или иного действия, в повышенном желании независимости. Человек не всегда соответствует требованиям, которые предъявляет общество к нему, к выполнению им определенных социальных функций; сам же он, в свою очередь, считает, что не получает от общества того, на что вправе рассчитывать. Подобный сплав биологических и социальных факторов затрудняет адаптацию в новых социальных условиях.

Современная групповая работа в рамках учебно-воспитательного процесса может значительно обогатиться использо-

ванием потенциала большой группы, что позволит студентам решать широкий круг задач, связанный с взаимодействием личности и социума, а именно умение строить общение в учебных группах с большим количеством студентов, способность быстрой адаптации при переходе из одной общности в другую внутри и вне вуза, пребывать в различных сообществах без внутреннего конфликта и невротизации, уметь выстраивать взаимодействие между этими сообществами, что способствует развитию коллективизма, оптимизации межличностных отношений, формированию активной социальной позиции, обретению нового социального опыта в вузе (Петрушин, 2011, с. 180).

Вместе с тем, в современной социальной психологии слабо разработанным является вопрос определения типов реагирования на конфликт субъектов социальной адаптации, а также социально-психологических и индивидуально-психологических детерминант их поведения в конфликте. Под типом реагирования нами понимается совокупность вербальных и эмоциональных реакций человека, проявляющихся в конфликте и определяющих агрессивный способ поведения, уход или оптимальный способ разрешения конфликта.

Актуальность и значимость данного вопроса обусловлены тем, что знание причин, условий, факторов, порождающих конфликтное поведение, позволяет целенаправленно разрабатывать превентивные меры, направленные на заблаговременное предупреждение возникновения деструктивных конфликтов в коллективах.

Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли. Эффективность адаптации зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи, а искаженное или неразвитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, крайним выражением которого является аутизм. Для адекватного восприятия себя и своих социальных связей необходима социально-психологическая компетентность. Социально-психологическая компетентность – это совокупность специальных знаний и умений, обеспечивающая эффективность при взаимодействиях с окружающими людьми в системе межличностных отношений.

Анализ адаптационного процесса на основе трех основополагающих принципов современной методологии психологической науки: системности, развития и активности – проведен С.А. Шапкиным и Л.Г. Дикой. Авторы выделяют следующие структурные компоненты адаптации: активационный, когнитивный, эмоциональный и мотивационно-волевой, который, по их мнению, является системообразующим фактором адаптации, обеспечивающим «координацию всех ос-

тальных компонентов в направлении реализации значимых для субъекта целей и тем самым придает устойчивость и непрерывность процессу адаптации». В своем анализе адаптации С.А. Шапкин и Л.Г. Дикая в качестве одного из центральных вводят понятие «ресурсы», понимая под ним совокупность средств, которыми обладает субъект для обеспечения эффективной деятельности в процессе адаптации (Шапкин, Дикая, 1996, с. 20).

Социально-психическую адаптированность А.А. Налчаджян предлагает охарактеризовать как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет на встречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей (Налчаджян, 1988).

По мнению И.К. Кряжевой, социально-психологическая адаптированность личности заключается в оптимальной реализации внутренних возможностей, способностей индивида в социально-значимой деятельности, в способности сохранять себя как личность, взаимодействовать с социальным окружением в конкретных условиях среды. Смысл явления адаптации личности заключается в достижении соответствия между субъектом и окружающей средой (Кряжева, 1980).

Проведенное А.А. Смирновым лонгитюдное исследование показало, что в ходе обучения на первом курсе происходит снижение важных показателей, относящихся к адаптированности и формированию профессионально важных качеств. Уменьшается ответственность, мотивация, отношение к другим людям. Растут негативные тенденции: развивается конфликтный копинг, принятие борьбы. На протяжении второго и третьего курса происходит восстановление показателей: растет адаптированность, мотивация, ответственность. Данная тенденция ускоряется к четвертому курсу. Таким образом, формирование основных профессионально важных качеств происходит на 3-4 курсе, после прохождения кризиса первого года обучения, т.е. по завершении активной фазы адаптации. В качестве базовых качеств в разные периоды обучения выступает различный набор качеств, в котором имеются как инвариантные качества, присущие студентам в течение всего периода обучения (самоуважение), так и вариативные. На первом и втором курсах базовыми качествами структуры личности студентов являются компоненты самоотношения (самоуважение, само-

понимание, глобальное самоотношение), социально-психологической адаптации (ожидание внутреннего контроля) и параметр ответственности (динамическая эргичность); на третьем курсе – компоненты социально-психологической адаптации и мотивации, базовыми качествами структуры личности студентов четвертого года обучения являются компоненты ответственности и самоотношения (Смирнов, 2010, с. 100).

М.В. Селезневой установлено, что зависимость типов взаимодействия преподавателей с курсантами от педагогического стажа преподавателя носит нелинейный характер. До семилетнего стажа преобладает тенденция субъект-обособленного типа взаимодействия; у преподавателей со стажем от семи до 20 лет наблюдаются совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия. У преподавателей со стажем педагогической деятельности свыше 20 лет имеют место конфликты с курсантами, причиной которых является большая разница в восприятии образовательной среды и нежелание преодолеть свой прошлый опыт (Селезнева, 2012, с. 9).

Одной из психологических причин возникновения ситуаций конфликта у молодых преподавателей со стажем педагогической деятельности до семи лет выступает, по мнению М.В. Селезневой, несбалансированность структуры субъектности – ярко выраженный компонент самосознания и признание своей уникальности в сочетании с неадекватно завышенной самооценкой и слабой способностью к пониманию и принятию других. Эти преподаватели предпочитают субъект-обособленный тип взаимодействия с курсантами (Селезнева, 2012, с. 23–24).

Формированию качеств социально-психологической адаптированности способствует и организация учебно-воспитательного процесса, который детерминирован коллективным воздействием курсантов в группе. При этом курсантский коллектив, являясь объектом психолого-педагогического воздействия, одновременно выступает его субъектом (для микрогрупп и отдельных курсантов). Кроме того, необходимым условием выступает единство педагогических требований к качествам социально-психологической адаптированности курсантов и технологиям их формирования (организация взаимодействия между преподавателями, командирами взводов, курсантами; скоординированность мероприятий учебной, внеучебной, воспитательной работы и профессиональных традиций). Реализация условия преемственности учебных и профессиональных требований позволяет сформировать у курсантов стремление к конструктивному (гармоничному) профес-

сиональному становлению и готовность преодоления деструктивных конфликтов. Преемственность подразумевает накопление социальных и профессиональных знаний, их интериоризацию в ходе решения конфликтных ситуаций, возникающих в профессионально ориентированной деятельности.

Выявление и сравнение психологических особенностей личности имеет большое значение как для учебно-профессиональной адаптации студентов, так и военно-профессиональной адаптации и сохранения профессионального здоровья курсантов (В.Т. Ащепков, Ж.В. Гербач, А.К. Дегтярев, Ю.В. Истомин, Р.В. Кадыров, А.Г. Караяни, А.Л. Кременчуцкий, Е.Ю. Литвиненко, А.Г. Маклаков, Ю.Г. Сулимов), а также для нахождения способов эффективного устранения конфликтов в различных социальных группах (Н.В. Гришина, Н.И. Леонов, Б.И. Хасан, М. Дойч, Л. Коузер, С. Лазар, Л. Ланг, Дж. Ниренберг, К. Томас, Р. Урсано, Л. Фестингер, К. Финк, Р. Фишер, Ф. Хедоури, К. Хорни).

Е.Н. Корнеева подчеркивает, что несовпадение, противоречивость компонентов формирующей среды (например, установок, взаимных ожиданий, личностных диспозиций и смыслов) ведет к конфликту взаимодействия или ситуационной дезадаптации участников (Корнеева, 2000, с. 21).

Механизм, обеспечивающий подвижность структуры конфликтной компетентности, характеризующий адаптивные возможности личности и способствующий качественному своеобразию ее поведения, определен М.В. Башкиным как механизм функциональной динамичности (Башкин М.В. 2009. С. 103).

Анализ многочисленных работ по данной проблеме позволил сформулировать собственное понимание понятия адаптации как процесса взаимодействия личности со средой, который разворачивается в виде активности, способствующей преобразованию среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности. А конфликтоустойчивость, играющая, как показали проведенные нами исследования, значительную роль в процессе адаптации, рассматривается в контексте нашего подхода как способность оптимальным способом противостоять конфликту. Конфликтоустойчивость проявляется в умении человека адекватно решать проблемы социального взаимодействия и творчески преобразовывать деструктивные конфликты в конструктивные. Студент как будущий профессионал должен быть готов к встрече с определенными затруднениями конфликтного типа, возникающими в коммуникативной сфере его деятельности.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет рассматривать адаптацию в контексте социализации личности, процесса, который позволяет человеку приобрести новый социальный статус. Анализ проблемы структуры социально-психологической адаптированности студентов выявил ряд проблемных зон. Это позволяет нам сформулировать цель и задачи дальнейшего эмпирического исследования, а также разработать программу исследования, описать его процедуру.

3.3. Методы исследования и критерии разделения выборки на группы

Цель работы – исследование типов реагирования на конфликт в условиях социальной адаптации студентов – определила выбор соответствующих методов и методик.

Методы и методики исследования. На разных этапах работы применялись следующие методы: теоретический анализ литературы, наблюдение, анкетирование, опросники, методы статистической обработки эмпирических данных, включающие в себя анализ достоверности различий с помощью критерия t-Стьюдента, U-Манна-Уитни; корреляционный анализ – коэффициент корреляции r-Пирсона и коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена; регрессионный анализ (линейный); факторный и кластерный анализ; структурный анализ (метод, разработанный А.В. Карповым и В.Д. Шадриковым), метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А.В. Карпов).

На разных этапах исследования применялись следующие методики: 1) «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджерс, Р. Даймонд); 2) «Оценка поведения в конфликте» (К.Н. Томас, адаптация Н.В. Гришиной); 3) «Мотивация стремления к успеху» (Т. Эллерс); 4) «Мотивация избегания неудач» (Т. Эллерс); 5) «Субъективный локус контроля» (Дж. Роттер); 6) «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева); 7) «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков). Проведено лонгитюдное исследование. Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью компьютерной программы «Statistica 6.0».

Эмпирическая база исследования. В 2008 г. выборку составили 180 человек, из них 90 – студенты факультета биологии, 90 – сту-

денты факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. В 2009 г. выборку составили 160 человек, из них 80 – студенты-биологи, 80 – студенты-психологи. В 2010 г. выборку составили 130 студентов, из них 75 – биологи, 55 – психологи, а также 76 солдат по призыву, 87 курсантов высшего военного учебного заведения. Общая выборка исследования составила 633 человека, возраст 18 – 22 года.

На основе теоретического анализа были выделены три основных блока социально-психологических факторов вузовской адаптации. К ним мы относим: специфику профиля обучения; возрастные особенности; демографические и социально-психологические условия обучения.

Рассмотрение выделенных блоков позволяет целенаправленно проверить выдвинутые предположения о том, что структура социально-психологических характеристик социальной адаптации изменяется в зависимости от содержания профессионально-ориентированного обучения, так как каждая специализация предполагает наличие у студентов определенного набора индивидуальных особенностей, отвечающих за адаптацию. Поэтому выборка была разделена на три группы на основании профиля обучения: естественно-научное направление, гуманитарное направление, военно-техническое.

Понимание адаптации как непрерывного процесса предполагает выявление различий в структуре социально-психологических характеристик субъектов социальной адаптации в зависимости от возрастных особенностей. С этой целью выделена группа студентов младших курсов, находящихся на ранних стадиях вузовской адаптации, а также студентов старших курсов.

Особое внимание в исследовании уделено социально-психологическим факторам обучения, поскольку процесс социальной адаптации будет отличаться по своим основным характеристикам в зависимости от демографических и социально-психологических условий ситуации, в которой находится студент. На стадии пилотажного исследования выявлены наиболее значимые социально-психологические условия, оказывающие влияние на процесс адаптации, такие как: место жительства (иностранцы студенты, местные студенты); степень регламентированности учебной и внеучебной деятельности (курсанты, обучающиеся в военном вузе, и студенты гражданского вуза).

Рассмотрение структуры социально-психологических характеристик вузовской адаптации для каждого из блоков позволяет вы-

явить специфические черты процесса адаптации и условия для оптимизации и повышения эффективности процесса становления СПА.

3.4. Структура социально-психологической адаптированности студентов в зависимости от профиля обучения

При сравнении характеристик вузовской адаптации студентов естественного и гуманитарного профилей обучения выявлен ряд достоверных различий. Данные группы отличаются по ряду характеристик. «Субъективный локус контроля» преобладает у студентов естественных специальностей (см. табл. 1).

«Мотивация стремления к успеху» и «Самопринятие» имеют более высокие значения у студентов гуманитарных специальностей. Предположительно обучающиеся естественным наукам прежде всего стремятся предотвратить имеющиеся риски и при этом принимают на себя ответственность за свою жизнь и события происходящие в ней. Студенты гуманитарного направления нацелены на позитивный результат своей деятельности, но не несут достаточной ответственности за свои действия, склонны перекладывать свою ответственность на других людей и обстоятельства. С точки зрения исследуемой проблемы – студенты естественного профиля обучения в процессе социально-психологической адаптации будут проявлять больше активности, но любая неудача может снизить эффективность этого процесса. У гуманитариев наоборот – требуется дополнительно стимулировать активность, отсутствует необходимость предотвращения возможных ошибок и неудач.

При сравнении характеристик вузовской адаптации студентов естественного и технического профилей обучения также получен ряд достоверных различий. Данные группы отличаются по ряду характеристик. «Мотивация стремления к успеху» и «Самопринятие» более выражены у студентов технических специальностей (см. табл. 1). Таким образом, по сравнению со студентами, обучающимися на техническом направлении, студентам естественно-научного направления в процессе адаптации требуется больше поддержки, необходимо поддерживать их и укреплять их веру в себя и собственные силы.

При сравнении характеристик вузовской адаптации студентов гуманитарного и технического профилей выяснилось, что данные

группы отличаются по показателям шкал «Принятие других» и «Стремление к доминированию». Студенты технического профиля не склонны к активному взаимодействию с другими людьми, но при этом имеют выраженную потребность в лидерстве. При сопровождении социально-психологической адаптации в вузе следует учитывать более выраженное стремление к автономности, которое присутствует у студентов технического профиля обучения.

Таблица 1

Достоверность различий характеристик вузовской адаптированности студентов различных профилей обучения (t-критерий Стьюдента)

	Естествен- ный и гума- нитарный профили	Естествен- ный и техни- ческий	Гуманитар- ный и техни- ческий
Мотивация избегания неудач	1,86**	0,43	0,99
Мотивация стремления к успеху	0,49*	0,29**	0,44*
Субъективный локус контроля	0,75**	0,32	1,35
Принятие других	1,55	1,19	1,05***
Самопринятие	1,17*	1,55**	0,87
Эмоциональная комфортность	0,23	0,46	0,31
Стремление к доминированию	1,45	0,19	0,22**

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

В ходе интерпретации данных, полученных в результате сравнительного анализа характеристик социально-психологической адаптации студентов-психологов и студентов-биологов, и составленных структурограмм потребовалось наглядное отображение характеристик, существующих в структуре СПА. Установлено, что в структуре базовых качеств студентов, обучающихся на этих факультетах, имеются различия, которые касаются в большей степени роли каждого из выделенных компонентов в общей структуре. (см. рис. 1, рис. 2).

На основании проведенного сравнительного анализа групп студентов-психологов и студентов-биологов (Т-критерий Стьюдента) нами было выявлено, что «Мотивация избегания неудач» выражена больше у биологов ($r = 18$; $p < 0,1$), чем у психологов ($r = 14,33$; $p < 0,1$). Для психологов в гораздо большей степени, чем для биологов, характерно проявление «Доминирования» (биологи $r = -2,765$; $p < 0,5$; психологи $r = 1,1$; $p < 0,5$).

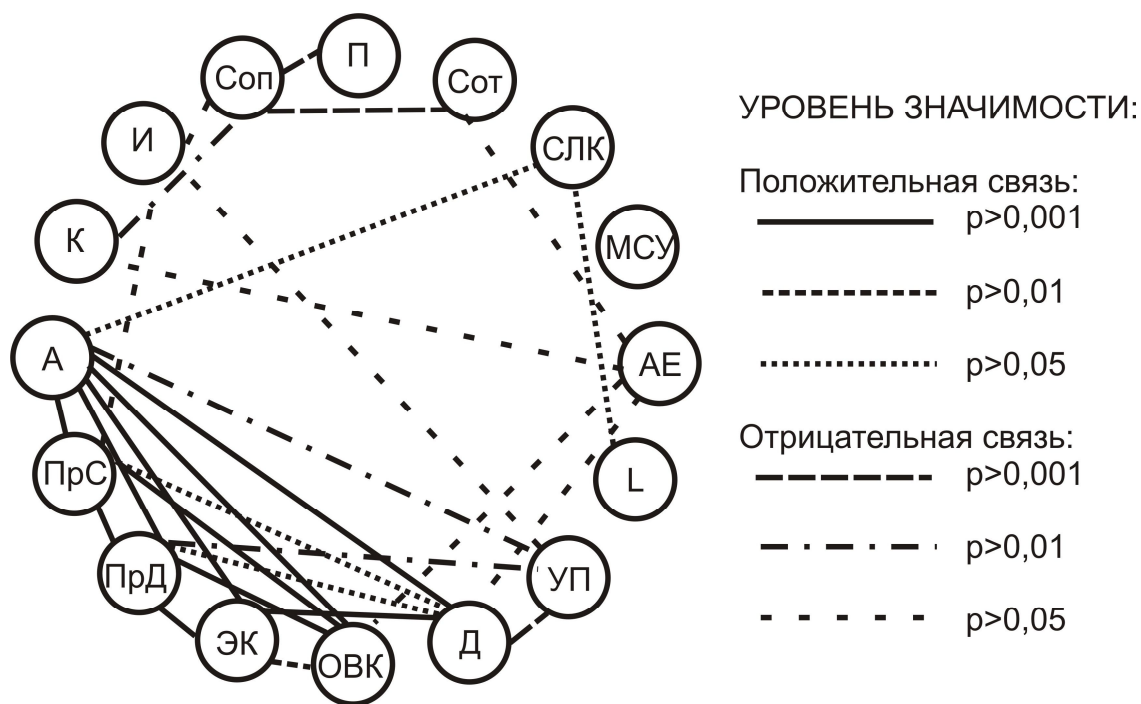


Рис. 1. Взаимосвязь адаптированности и конфликтоустойчивости у студентов факультета психологии:

Адаптированность (А) ($W = 27$); Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) (ЭК) ($W = 24$); Принятие других (ПрД) ($W = 23$); Принятие себя (Пр) ($W = 22$); Доминирование (Д) ($W = 21$); Ожидание внутреннего контроля (ОВК) ($W = 19$); Мотивация избегания неудач (АЕ) ($W = 16$); Уход от проблем (УП) ($W = 15$); Соперничество (Соп) ($W = 15$); Избегание (И) ($W = 9$); Компромисс (К) ($W = 7$); Сотрудничество (Сот) ($W = 7$); Субъективный локус контроля (СЛК) ($W = 6$); Мотивация стремления к успеху (МСУ) ($W = 0$); Приспособление (П) ($W = 4$); Шкала лжи (L) ($W = 3$)

Доминирующими качествами у психологов являются «Адаптированность» (А) ($W = 27$), «Эмоциональный комфорт» (ЭК) ($W = 24$),

«Принятие других» (**ПрД**) ($W = 23$), «Принятие себя» (**Пр**) ($W = 22$), «Доминирование» (**Д**) ($W = 21$).

На первичном этапе обучения в вузе на успешность адаптации студентов-психологов положительно влияют такие характеристики, как «Доминирование», «Ожидание внутреннего контроля», «Принятие себя и других», а также стремление к «Эмоциональному комфорту». Наиболее сильное отрицательное влияние оказывает «Стремление к уходу от проблем».

У первокурсников факультета биологии в структуре базовых качеств были отмечены такие качества, как «Принятие других» (**ПрД**) ($W = 23$), «Адаптированность» (**А**) ($W = 23$), «Принятие себя» (**Пр**) ($W = 22$), «Ожидание внутреннего контроля» (**ОВК**) ($W = 21$), «Эмоциональный комфорт» (**ЭК**) ($W = 20$).

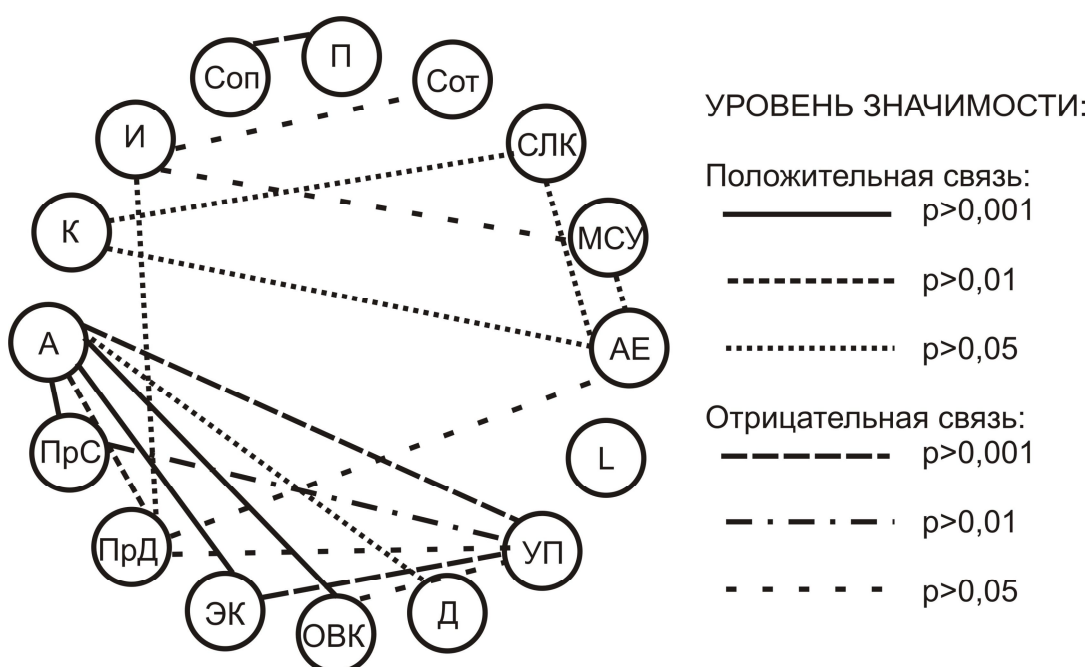


Рис. 2. Взаимосвязь адаптированности и конфликтоустойчивости у студентов факультета биологии и экологии:

Принятие других (ПрД) ($W = 23$); Адаптированность (А) ($W = 23$); Принятие себя (ПрС) ($W = 22$); Ожидание внутреннего контроля (ОВК) ($W = 21$); Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) (ЭК) ($W = 20$); Уход от проблем (УП) ($W = 18$); Мотивация избегания неудач (АЕ) ($W = 12$); Доминирование (Д) ($W = 9$); Избегание (И) ($W = 9$); Компромисс (К) ($W = 6$); Субъективный локус контроля (СЛК) ($W = 6$); Мотивация стремления к успеху (МСУ) ($W = 6$); Соперничество (Соп) ($W = 4$); Приспособление (П) ($W = 4$); Сотрудничество (Сот) ($W = 3$); Шкала лжи (L) ($W = 0$)

В целом структура социально-психологических характеристик студентов-биологов и студентов-психологов не имеет достоверных различий. Однако в качестве одной из основных социально-психологических характеристик, влияющих на успешность адаптации, является «Стремление к доминированию». В целом можно отметить, что процесс адаптации к обучению в вузе имеет общие закономерности и не зависит от специальности обучения. В качестве установленных частных отличий следует выделить то, что для студентов-психологов общение, достижение признания в межличностном взаимодействии, успешность в социальной интеракции гораздо более важны, чем для студентов-биологов.

3.5. Структура социально-психологической адаптации в зависимости от возрастных особенностей

Проведение структурного анализа позволило выделить характеристики социально-психологической адаптации и структуру этого процесса у первокурсников. Как видно из таблицы 2, наибольшим весом обладают следующие качества: Доминирование ($W = 29$), Принятие других ($W = 26$), Адаптированность ($W = 24$), Соперничество ($W = 24$), Уход от проблем ($W = 21$), Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) ($W = 20$).

Также значимыми являются Ожидание внутреннего контроля ($W = 15$), Принятие себя ($W = 15$), Мотивация избегания неудач ($W = 14$), Избегание ($W = 13$), Сотрудничество ($W = 10$). Низкие значения в общей структуре личностных качеств первокурсников получили «Мотивация стремления к успеху ($W = 9$), «Компромисс» ($W = 7$), «Приспособление» ($W = 4$), «Субъективный локус контроля» ($W = 3$) (см. табл. 2).

На основании того, что большим весом в структуре личностных качеств обладают такие качества, как «Стремление доминировать», «Склонность к соперничеству», можно предположить, что студенты-первокурсники испытывают потребность в самоутверждении, реализация этой потребности является необходимым условием для социально-психологической адаптации.

Результаты, полученные по шкалам «Уход от проблем», «Эмоциональный комфорт» свидетельствуют о том, что студентам-

первокурсникам очень важно избегать повышенной нагрузки, связанной с образовательным процессом, и получать удовольствие от процесса обучения. Примером этому могут послужить активное участие и интерес первокурсников к многочисленным мероприятиям, проводимым университетом и факультетами, направленным на оптимизацию процессов социализации и коммуникации студентов. Часто это происходит в ущерб учебе.

Таблица 2

**Структурный анализ характеристик адаптации
студентов первого курса**

Характеристики	Вес	R>0	R<0
Доминирование (Д)	29	6	2
Принятие других (ПрД)	26	5	2
Адаптированность (А)	24	7	3
Соперничество (Соп)	24	3	4
Уход от проблем (УП)	21	1	5
Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) (ЭК)	20	5	2
Ожидание внутреннего контроля (ОВК)	15	6	0
Принятие себя (ПрС)	15	6	1
Мотивация избегания неудач (АЕ)	14	0	4
Избегание (И)	13	0	4
Сотрудничество (Сот)	10	1	2
Мотивация стремления к успеху (МСУ)	9	2	1
Компромисс (К)	7	0	2
Приспособление (П)	4	0	1
Субъективный локус контроля (СЛК)	3	1	0

Исходя из анализа данных, представленных в таблице 3, видно, что к старшим курсам происходит переключение учащихся на учебную деятельность и повышается потребность в ее успешном осуществлении. Особым весом обладают «Мотивация стремления к успеху»; «Стремление к компромиссу», «Склонность к сотрудничеству», «Субъективный локус контроля», «Ожидание внутреннего контроля».

Самоутверждение уходит на второй план, на первое место выдвигается стремление к сотрудничеству, появляется совместная деятельность (подготовка к семинарам, выполнение заданий группами и т.д.); каждый выполняет то, что ему больше подходит. «Субъективный локус контроля», «Ожидание внутреннего контроля» становятся более значимыми в структуре, что свидетельствует о повышении стремления к самоконтролю при выполнении задач.

Таблица 3

**Структурный анализ результатов личностных качеств
студентов четвертого курса**

Базовые качества	Вес	R>0	R<0
Мотивация стремления к успеху (МСУ)	23	6	3
Компромисс (К)	22	4	3
Сотрудничество (Сот)	22	7	3
Субъективный локус контроля (СЛК)	21	3	4
Ожидание внутреннего контроля (ОВК)	21	1	5
Адаптированность (А)	20	5	1
Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) (ЭК)	18	7	0
Принятие других (ПрД)	17	6	1
Мотивация избегания неудач (АЕ)	17	0	3
Избегание (И)	13	1	4
Принятие себя (ПрС)	11	1	3
Доминирование (Д)	8	3	1
Соперничество (Соп)	7	0	2
Уход от проблем (УП)	5	2	1
Приспособление (П)	5	1	1

Студенты старших курсов нацелены, прежде всего, на достижения в своей учебной деятельности, а не на межличностное взаимодействие, как это было раньше на младших курсах. На данном этапе снижается потребность в самопрезентации и заменяется склонностью к сотрудничеству и компромиссу. Можно сказать, что появляется потребность в совместной деятельности с однокурсниками.

Проведение сравнительного анализа результатов между двумя основными группами испытуемых – первокурсниками и студентами четвертого курса позволило установить ряд достоверных различий (см. табл. 4).

Таблица 4

Достоверность различий по характеристикам адаптации студентов четвертого курса и студентов первого курса

Характеристики	Достоверность различий (t-Стьюдента)
Мотивация избегания неудач	0,09
Мотивация стремления к успеху	0,23*
Субъективный локус контроля	0,08
Адаптация	0,05
Принятие других	0,76***
Самопринятие	0,82***
Эмоциональная комфортность	0,61***
Стремление к доминированию	0,05
Сотрудничество	0,09
Приспособление	0,19
Соперничество	0,04
Избегание	0,04
Компромисс	0,11

Примечание: *- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$.

Таким образом, в процессе обучения в вузе меняется структура основных социально-психологических характеристик адаптации студентов. Можно отметить изменение основной направленности студентов. От стремления к достижению внешних показателей (статус, широкий круг общения, признание, авторитет и т.д.) происходит переход к поиску более эффективных форм осуществления учебного процесса через установление более тесного контакта с однокурсниками, достижение стабильности во взаимоотношениях.

Для реализации задачи, поставленной нами, мы сравнили достоверность различий по показателям курсантов 2-го и 4-го года обучения (см. табл. 5).

Таблица 5

**Достоверность различий по показателям адаптации
курсантов 2-го и 4-го года обучения**

	Средн.: 2 курс	Средн.: 4 курс	Р-знач. для Т
ПрС	32,79	27,23	0,03632
ОВК	54,79	40,67	0,01036
А	102,2	122,9	0,040508
С-е	61,61	73,7	0,001948
П	6,147	5,1	0,024564

Примечание: Принятие себя – ПрС; Ожидание внутреннего контроля – ОВК; Адаптивность – А; Самопринятие – С-е; Приспособление – П; Другие результаты незначимы.

Из данных таблицы 5 видно, что у курсантов 2-го курса по сравнению с курсантами 4-го курса преобладает шкала «Принятия себя» (выступает как результат самооценки индивида, определяет степень удовлетворенности личности своими характеристиками), и шкала «Ожидания внутреннего контроля» (ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого, акцентируются личная ответственность и компетентность). Возможно, это связано с тем, что курсанты второго года обучения более уверены в себе, считают, что всё зависит только от них самих, более позитивно оценивают свои силы. Но к четвёртому курсу к ним приходит осознание того, что многое зависит от их непосредственного начальства и сослуживцев.

Также на основании данных таблицы 5 можно отметить, что у курсантов 4-го года обучения существенно преобладают показатели по шкале «Адаптивности» (тенденции функционирования целеустремлённой системы, определяющиеся соответствием между её целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами). На наш взгляд, это связано с тем, что к четвёртому году обучения курсанты уже окончательно приспособились к существующим нормам и требованиям, которые предъявляются им в военном вузе, а также освоились и с собственными потребностями, мотивами и интересами, по сравнению со вторым годом обучения. Кроме того, на четвёртом году обучения курсанты уже адекватно оценивают свои силы и способно-

сти, что позволяет им принять и осознать себя такими, какими они есть, без иллюзий.

Интересный факт наблюдается и в частоте используемых стратегий реагирования в конфликтах: второй курс чаще четвертого использует в качестве типа реагирования в конфликте «Приспособление». Мы предполагаем, что данному явлению есть свое психологическое объяснение: в начале обучения, на втором курсе, особенно важно сохранять хорошие отношения как с преподавателями, так и с сокурсниками. Сохранение таких отношений является для них более приоритетным, чем отстаивание своей точки зрения. Следовательно, становится вполне понятным и выбор такой стратегии как «Приспособление».

Для реализации задачи, поставленной нами, мы исследовали результаты корреляции базовых качеств СПА и стратегий поведения в конфликте курсантов второго года обучения (см. табл. 6).

Таблица 6

Корреляционный анализ базовых качеств СПА и стратегий поведения в конфликте курсантов второго года обучения

	А	ПрС	ОВК	НПС	НПД	ЭК	ВК
Сот	0,07	0,05	0,07	– 0,13	– 0,01	– 0,11	0
П	0,14	0,01	0,11	– 0,27	– 0,22	– 0,12	– 0,17
Соп	0,14	0,09	0,2	0,30*	0,33*	– 0,22	– 0,08
И	– 0,33*	– 0,31*	– 0,44*	0,03	0,01	– 0,30*	– 0,31*
К	– 0,03	0,08	– 0,04	0,05	0,03	0,09	0,02

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Адаптированность – А; Принятие себя – ПрС; Ожидание внутреннего контроля – ОВК; Неприятие себя – НПС; Неприятие других – (НПД); Эмоциональный комфорт – ЭК; Внутренний контроль – ВК; Сотрудничество – Сот; Приспособление – П; Соперничество – Соп; Избегание – И; Компромисс – К

Из таблицы 6 видно, что чем выше показатель по «Адаптированности» (тенденции функционирования целеустремлённой системы, определяющиеся соответствием между её целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами), тем ниже показатель

«Избегания» (означает предоставление другим возможности брать на себя ответственность за решение спорного вопроса, стремление сделать все, чтобы избежать конфликта, сгладить, избежать бесполезной напряженности). Мы предполагаем, что курсанты второго года обучения "притираются" друг к другу, пытаются самоутвердиться в глазах своих однокурсников и преподавателей и вследствие этого пытаются избегать конфликтных ситуаций.

Анализ данных таблицы 6 позволяет отметить, что чем выше показатель по «Принятию себя», тем ниже показатель «Избегание». Возможно, это связано с тем, что чем больше человек уверен в себе, в своей правоте, тем больше сил он прикладывает, для того чтобы не вступать в конфликт и тем самым сохранить свою точку зрения.

Установлено, что чем выше показатель «Ожидание внутреннего контроля» (ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого, акцентируются личная ответственность и компетентность), тем ниже показатель «Избегание». Вероятно, это связано с тем, что люди с высокими показателями по данному параметру чувствуют большую ответственность за свои поступки и действия и стараются реже вступать в конфликтные ситуации.

Анализ эмпирических данных позволяет отметить, что чем выше показатель по шкале «Неприятие себя» (выявляет степень неудовлетворённости индивида своими личностными чертами), тем выше показатель «Соперничество» (это стремление человека к соревнованию (конкуренции) с другими людьми, желание одержать верх над ними, победить, превзойти).

Выявлено, что чем выше показатель «Неприятие других» (пониженный уровень потребности личности в общении, взаимодействии, совместной деятельности), тем выше показатель «Соперничество». Возможно, курсанты на втором году обучения "притираются" друг к другу, пытаются самоутвердиться в глазах своих однокурсников и преподавателей, поэтому данный процесс вызывает конкуренцию и влечёт за собой конфликтную ситуацию.

Установлено, что чем выше показатель «Эмоциональный комфорт» (выявляет степень определённости в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям), тем ниже показатель «Избегание». Можно предположить, что когда человека всё устраивает в данной ситуации, то он чувствует себя комфортно. Следовательно, у него меньше поводов и желания вступать в конфликтную ситуацию.

Можно отметить, что чем выше показатель «Внутренний контроль» (ответственность за события, происходящие в жизни человека, принимается в большей мере на себя, результаты деятельности объясняются своим поведением, характером, способностями), тем ниже показатель «Избегание». Вероятно, люди с высокими показателями по данному параметру могут лучше контролировать своё поведение, держать себя в руках, что позволяет им не вступать в конфликт и активно использовать профилактические меры в межличностном общении.

Следующей частью нашего исследования стало проведение корреляционного анализа базовых качеств СПА и стратегий поведения в конфликте курсантов четвертого года обучения. Эмпирические данные, представленные в табл. 7, свидетельствуют о том, что чем выше показатель принятия других (повышенный уровень потребности личности в общении, взаимодействии, совместной деятельности), тем выше показатель сотрудничества (этот показатель означает, что человек, являясь участником конфликтной ситуации, стремится придти к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон). Мы предполагаем, это связано с тем, что к четвёртому году обучения курсанты лучше взаимодействуют в команде и лучше понимают интересы друг друга, что позволяет им разрешить конфликт путем обращения внимания на то, с чем согласны обе стороны (см. табл. 7).

Таблица 7

Корреляционный анализ базовых качеств СПА и стратегий поведения в конфликте курсантов четвертого года обучения

	ПрД	ЭК	ОВК	НПС	НПД	ВК	Эс	А-я	С-ед
Сот	0,40*	0,33*	-0,07	0,33*	-0,36*	0,45**	0,05	-0,14	0
П	0,28	0,19	-0,11	0,01	-0,16	-0,21	-0,03	0,1	0,1
Соп	0,13	0,08	0,33*	-0,09	-0,11	-0,14	-0,09	-0,26	-0,52**
И	-0,06	-0,23	-0,15	0,25	0,12	0,1	-0,39*	-0,15	-0,2
К	0	0,14	-0,25	-0,22	-0,16	-0,14	-0,23	0,32*	0,36*

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Принятие других – ПрД; Эмоциональный комфорт – ЭК; Ожидание внутреннего контроля – ОВК; Неприятие себя – НПС; Неприятие других – (НПД); Внутренний контроль – (ВК); Эскапизм – Эс; Адаптация – А-я; Стремление к доминированию – С-ед; Сотрудничество – Сот; Приспособление – П; Соперничество – Соп; Избегание – И; Компромисс – К

Следовательно, чем выше показатель «Эмоционального комфорта» (выявляет степень определённости в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям), тем выше показатель «Сотрудничества» (этот показатель означает, что человек, являясь участником конфликтной ситуации, стремится приходить к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон). Возможно, когда человека всё устраивает в данной ситуации, он чувствует себя комфортно, и ему проще в конфликтной ситуации найти решение, удовлетворяющее интересы обеих сторон.

Следует особо отметить, что чем выше показатель «Ожидания внутреннего контроля», тем выше показатель «Соперничества» (это стремление человека к соревнованию (конкуренции) с другими людьми, желание одержать верх над ними, победить, превзойти). Возможно, это связано с тем, что люди с высокими показателями по данному параметру адекватно оценивают свои силы и в конфликтной ситуации стараются превзойти своих оппонентов.

Другая установленная закономерность характеризуется тем, что чем выше показатель «Неприятия себя» (выявляет степень неудовлетворённости индивида своими личностными чертами), тем выше показатель «Сотрудничества». Можно предположить, что человек даже при неудовлетворённости своими личностными чертами хочет выйти из конфликтной ситуации, максимально удовлетворив свои и чужие интересы. Важно отметить, что чем выше показатель по «Неприятию других» (пониженный уровень потребности личности в общении, взаимодействии, совместной деятельности), тем ниже показатель «Сотрудничества». Возможно, это связано с тем, что если человек не хочет взаимодействовать в группе, то и в конфликтной ситуации он не будет стараться удовлетворить интересы всех сторон.

Заслуживает особого внимания то, что чем выше показатель по «Внутреннему контролю», тем выше показатель «Сотрудничества». Человек понимает, что принятые им решения могут повлиять на конфликт, и этим он способен разрешить данную ситуацию, удовлетворив интересы всех участников конфликта.

Установлена обратная зависимость, которая характеризуется тем, что чем выше показатель по «Эскапизму» (определяет уровень избегания проблемных ситуаций, уход от них), тем ниже показатель «Избегания». Возможно, это связано с тем, что если человек не хочет

вступать в конфликт, он всеми путями будет пытаться избежать этого.

Следует отметить, что чем выше показатель по «Адаптации» (выявляет уровень приспособления человека к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами), тем выше показатель по шкале «Компромисс» (данный показатель означает стремление найти решение, дополнительную возможность в чем-то уступить, чтобы добиться другого). Мы предполагаем, что к четвёртому году обучения курсанты уже окончательно приспособились к существующим нормам и требованиям, которые предъявляются им в военном вузе, а также и к собственным потребностям, мотивам и интересам, что позволяет в конфликтной ситуации уступить в чем-то, чтобы добиться своего.

Анализ эмпирических данных свидетельствует о том, что чем выше показатель по шкале «Стремления к доминированию» (выявляет уровень стремлений к лидерству, руководству в решении задач, зачастую личностно значимые задачи решаются за счет окружающих), тем ниже показатель по «Соперничеству». Возможно, это связано с тем, что к четвёртому году обучения курсанты добились определённого статуса среди своих сокурсников, и им уже нет необходимости соревноваться друг с другом.

Заслуживает внимания установленная закономерность, которая характеризуется тем, что чем выше показатель по шкале «Стремления к доминированию», тем выше показатель по шкале «Компромисс».

Определены особенности социальной адаптации в контексте выбора стратегии поведения в конфликте. Во-первых, конфликт характеризуется противодействием сторон, т.е. общением, поведением, деятельностью, одной из целей которых является нанесение морального или материального ущерба оппоненту. Во-вторых, конфликт – это такое противодействие, которое сопровождается выраженными или скрытыми негативными эмоциями по отношению к оппоненту). Социально-психологические характеристики конфликта связаны с отрицательным влиянием конфликта на настроение оппонента, а также на социально-психологический климат коллектива. Если конфликт оказывает в большей степени отрицательное влияние на жизнь и деятельность оппонентов и коллектива, то он является деструктивным. Если влияние в итоге положительное, то конфликт конструктивен.

Таким образом, проведенный анализ эмпирических данных позволяет отметить, что структура социально-психологической адаптированности студентов лишь в определенной мере зависит от профиля обучения, поскольку структура социально-психологических характеристик студентов-биологов и студентов-психологов не имеет особых различий. Одной из основных универсальных социально-психологических характеристик, влияющих на успешность адаптации, является стремление к доминированию. В целом можно отметить, что процесс адаптации к обучению в вузе имеет общие закономерности и не зависит от специальности обучения. В качестве установленных специфических отличий следует выделить, что для студентов-психологов общение, достижение признания в межличностном взаимодействии, успешность в социальной интеракции гораздо более важны, чем для студентов-биологов. Анализ эмпирических данных позволил получить подтверждение, что оптимальные стратегии поведения в конфликте связаны с показателями социально-психологической адаптированности у курсантов 2-го и 4-го курсов военного вуза.

3.6. Структура социально-психологической адаптации в зависимости от социально-психологических условий

Рассмотрим значимые корреляции между параметрами использованных методик (по коэффициенту корреляции Пирсона). Так, нами были установлены прямые связи параметра «Адаптированность» со следующими характеристиками личности: «Принятие себя» ($r = 0,813$; $p < 0,001$), «Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность)» ($r = 0,79$; $p < 0,001$), «Ожидание внутреннего контроля» ($r = 0,688$; $p < 0,001$), «Принятие других» ($r = 0,654$; $p < 0,001$), «Доминирование» ($r = 0,566$; $p < 0,001$), «Соперничество» ($r = 0,207$; $p < 0,05$).

Таким образом, студенты, адаптированные к условиям вуза, в конфликтных ситуациях склонны к проявлению доминирования и соперничества. Тем не менее, наравне с принятием самих себя, они готовы учитывать и мнение других, опираясь в своем поведении не только на свое мнение, но и на взгляды других людей. Кроме этого, можно предположить, что для успешно адаптированных студентов

характерен высокий уровень эмоционально-волевого самоконтроля: умение сохранять самообладание, выдержку в эмоционально насыщенных и конфликтных ситуациях.

Нами были отмечены обратные связи параметра «Адаптированность» со следующими характеристиками личности: «Уход от проблем» ($r = -0,462$; $p < 0,001$), «Компромисс» ($r = -0,273$; $p < 0,05$), Мотивация избегания неудач ($r = -0,272$; $p < 0,05$). На основании выделенных взаимосвязей можно сделать вывод о том, что студенты-первокурсники, стремящиеся уйти от решения проблем, направленные в своем поведении на избегание неудач в своей деятельности, являются низкоадаптированными к условиям вузовского обучения.

В 2009 году для исследования социально-психологических качеств личности студентов нами был использован метод диагностики структур качеств личности, разработанный В.Д. Шадриковым и А.В. Карповым. Для подсчета степени интегрированности и дифференцированности структур социально-психологических качеств мы использовали методику, разработанную А.В. Карповым, и в каждой из исследуемых групп сравнили значения корреляций между изучаемыми параметрами качеств, а также их направления (отрицательные или положительные), используя обобщенные показатели: когерентность, дивергентность и организованность структуры параметров.

Рассмотрим показатели организованности структур исследуемых параметров (см. табл. 8).

Таблица 8

Данные структурного анализа социально-психологических качеств личности студентов

Обобщенные показатели организованности структур	Психологи	Биологи	Бюджетники	Договорники	Приезжие	Ярославские
Индекс когерентности структуры (ИКС)	36	26	42	18	16	40
Индекс дивергентности структуры (ИДС)	24	26	30	6	10	32
Индекс организованности структуры (ИОС)	12	10	12	12	6	8

Индекс когерентности структуры определяется суммированием положительных корреляционных связей с учетом их значимости, индекс дивергентности структуры – отрицательных корреляций. Организованность является важной и наиболее показательной характеристикой развитости структур социально – психологических качеств. А.В. Карпов предполагает, что организованность является одним из механизмов обеспечения эффективности деятельности.

В нашем исследовании организованность, характеризующая объединение качеств в целостную структуру, выступает одной из основных предпосылок обеспечения эффективности учебной деятельности. Как видно из таблицы, индекс организованности структуры социально-психологических качеств студентов-психологов является выше, чем у студентов-биологов. Это может свидетельствовать о том, что учебная деятельность студентов – психологов является более организованной, а механизмы её обеспечения более эффективными. Выявленная дезорганизованность структуры качеств студентов-биологов позволяет предположить о нарушении механизмов функционирования учебной деятельности.

Установлено, что индекс организованности структур социально-психологических качеств студентов, обучающихся на бюджетной и договорной основе, а также студентов, проживающих в Ярославле и приезжих, практически одинаковы, это может свидетельствовать о том, что данные показатели не оказывают значимого влияния на механизмы организации учебной деятельности. Индекс дивергентности структуры указывает на то, в какой мере в структуре представлены дифференцирующие тенденции.

Как видно из полученных данных, индекс дивергентности структуры значимо выше у студентов, обучающихся на бюджетной форме обучения, по сравнению со студентами-договорниками, а также более выражен у студентов, проживающих в Ярославле, чем у приезжих студентов. По индексу дивергентности структуры между студентами факультетов биологии и психологии значимых различий не видно. Это свидетельствует о «несинтезированности» качеств в структуре личности студентов бюджетной формы обучения и студентов, проживающих в Ярославле.

Индекс когерентности структуры определяется А.В. Карповым как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости. У студентов факультета психологии уровень когерентности структуры выше, чем у студентов факультета биологии и экологии. Также данный индекс выше у студентов, обучающихся на

бюджетной основе по сравнению со студентами, обучающимися на договорной основе. Также нами установлено, что индекс когерентности структуры выше у студентов, проживающих в Ярославле, чем у приезжих студентов. Это обозначает, что степень интегрированности качеств в общей структуре у данных групп студентов выше. Следовательно, выявленные качества синтезированы в определенную целостность.

Проведённое лонгитюдное исследование позволило установить, что у обследованных нами студентов (психологов и биологов) на протяжении обучения на 1 и 2 курсах наблюдается увеличение значения по показателю «Соперничество» ($R = 0,24$; $P < 0,00384$) и снижение значения по показателю «Компромисс» ($R = 0,27$; $P < 0,00146$). Также нами установлена отрицательная динамика по показателю «Мотивация стремления к успеху» ($R = 0,25$; $P < 0,00301$) (см. табл. 9).

Таблица 9

**Соотношение стратегий поведения в конфликте,
субъективного локуса контроля, мотивации стремления к успеху
и избегания неудач**

Показатели	Коэффициент Пирсона
Сотрудничество	$R=0,12$; $P<0,10010$
Приспособление	$R=0,31$; $P<0,00025$
Соперничество	$R=0,24$; $P<0,00384$
Избегание	$R=0,05$; $P<0,30345$
Компромисс	$R=0,27$; $P<0,00146$
Субъективный локус контроля	$R=0,36$; $P<0,00004$
Мотивация стремления к успеху	$R=0,25$; $P<0,00301$
Мотивация избегания неудач	$R=0,49$; $P<0,00000$

Анализ достоверности различий по критерию Т-Стьюдента позволил выявить, что у студентов психологического факультета второго курса выше значения по показателям «Адаптация» ($R = 0,000237$) и «Самопринятие» ($R = 0,000096$) по сравнению со студентами-второкурсниками биологического факультета. Это может быть связано с тем, что специфика профиля обучения на психологическом факультете оказывает влияние на успешность адаптации студентов. Не-

обходимость постоянного обращения к рефлексии и самопознанию в процессе обучения способствует формированию позитивного отношения к своей личности и самопринятию.

Установлено, что стремление к доминированию ($R = 0,028$) и использованию стратегии избегания в конфликте ($R = 0,05$) более характерно для студентов, обучающихся на бюджетной основе.

По результатам методики Т. Эллера установлено, что у приезжих студентов выше мотивация стремления к успеху ($R = 0,024142$) по сравнению с ярославскими студентами. Таким образом, иногородние студенты больше нацелены на достижения в учебной деятельности, поскольку вынуждены рассчитывать в большей степени на себя и свои силы в учебной деятельности.

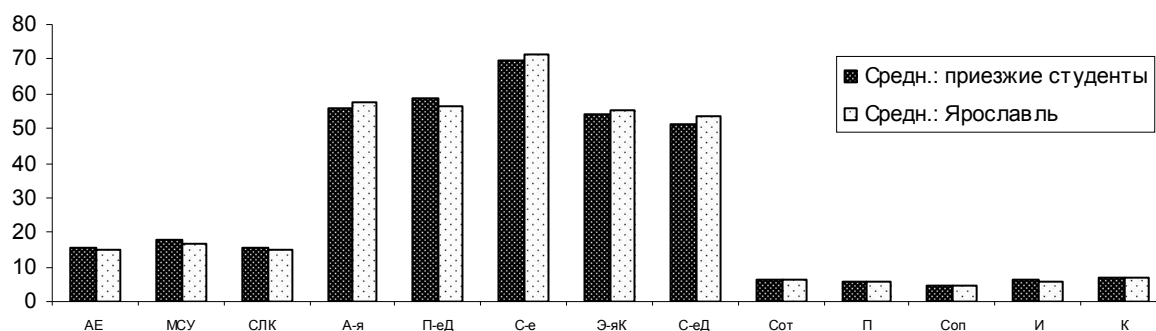


График 1. Сравнительный анализ показателей социально-психологической адаптации и конфликтоустойчивости

приезжих и ярославских студентов:

АЕ – Мотивация избегания неудач; МСУ – Мотивация стремления к успеху; СЛК – Субъективный локус контроля; А-я – Адаптация; П-еД – Принятие других; С-е – Самопринятие; Э-яК – Эмоциональная комфортность; С-еД – Стремление к доминированию; Сот – Сотрудничество; П – Приспособление; Соп – Соперничество; И – Избегание; К – Компромисс

У студентов-биологов наиболее значимыми являются следующие качества: «Сотрудничество» ($W = 20$), «Принятие других» ($W = 20$), «Эмоциональная комфортность» ($W = 18$).

Средние значения получены нами по таким качествам, как «Компромисс» ($W = 15$), «Соперничество» ($W = 14$), «Приспособление» ($W = 14$), «Мотивация избегания неудач» ($W = 13$), «Избегание» ($W = 13$), «Стремление к доминированию» ($W = 13$).

Низкие значения в общей структуре личностных качеств получили такие качества, как «Самопринятие» ($W = 8$), «Адаптация» ($W = 7$), «Мотивация стремления к успеху» ($W = 7$), «Субъективный локус контроля» ($W = 7$).

Таким образом, в ситуации конфликта студенты-биологи склонны использовать конструктивную стратегию поведения. Для них характерен высокий уровень эмоциональной саморегуляции, однако при этом они не всегда готовы принимать на себя ответственность за свои действия. Выявлено, что у данной группы студентов мотивация избегания неудач доминирует над мотивацией стремления к успеху, а принятие других – над самопринятием. Исходя из полученных данных, можно предположить о возможной тенденции нарушения механизмов адаптации обследуемых студентов-биологов.

Также проведенный структурный анализ позволил нам выделить базовые качества личности обследованных студентов факультета психологии (см. табл. 10).

Таблица 10

**Базовые качества личности обследованных студентов
факультета психологии**

Базовые качества	Вес	R>0	R<0
Избегание (И)	23	1	6
Самопринятие (С-е)	21	6	1
Эмоциональная комфортность (Э-яК)	18	6	0
Стремление к доминированию (С-еД)	16	3	2
Компромисс (К)	15	3	1
Принятие других (П-еД)	15	4	1
Соперничество (Соп)	15	0	4
Субъективный локус контроля (СЛК)	15	4	0
Адаптация (А-я)	15	6	1
Сотрудничество (Сот)	10	1	2
Приспособление (П)	10	0	3
Мотивация избегания неудач (АЕ)	9	1	2
Мотивация стремления к успеху (МСУ)	6	1	1

У студентов-психологов наиболее значимыми являются следующие качества: «Избегание» ($W = 23$), «Самопринятие» ($W = 21$), «Эмоциональная комфортность» ($W = 18$).

Средние значения получены нами по таким качествам, как «Стремление к доминированию» ($W = 16$), «Компромисс» ($W = 15$), «Принятие других» ($W = 15$), «Соперничество» ($W = 15$), «Субъективный локус контроля» ($W = 15$), «Адаптация» ($W = 15$).

Низкие значения в общей структуре личностных качеств получили такие качества, как «Сотрудничество» ($W = 10$), «Приспособление» ($W = 10$), «Мотивация избегания неудач» ($W = 9$), «Мотивация стремления к успеху» ($W = 6$).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о стремлении студентов-психологов к стратегии ухода в ситуации конфликта, можно предположить, что причины использования данной стратегии поведения могут быть различными: с одной стороны, могут быть обусловлены психологическими защитами личности, а с другой стороны, доминированием надситуативного уровня мышления. Таким образом, использование данной стратегии поведения в конфликте может быть эффективным и адаптивным в контексте анализа конкретной конфликтной ситуации. Высокие показатели по шкалам «эмоциональная комфортность» и «самопринятие» могут служить критерием успешности социально-психологической адаптации студентов – психологов.

3.7. Сравнительный анализ особенностей поведения в конфликте военнослужащих и студентов в условиях социальной адаптации

Выборку нашего исследования на данном этапе работы составили 76 солдат первого года срочной службы и 75 студентов гражданского вуза (факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова) в возрасте от 18 до 22 лет. Выборка военнослужащих была дифференцирована нами на группы:

1) По месту жительства до призыва на военную службу: 54 солдата призваны из города; 22 проживали в сельской местности;

2) По составу родительской семьи: 45 солдат – из полной семьи; 22 – из неполной семьи.

3) По наличию трудового стажа: 36 военнослужащих имеют трудовой стаж; 40 человек – без трудового стажа.

Проведенный корреляционный анализ показателей использованных в исследовании методик позволил сделать следующие выводы. Нами выявлена связь оптимального типа реагирования в конфликте студентов с волевыми качествами их личности – энергичностью ($r = 0,32$; $p < 0,01$), целеустремленностью ($r = 0,32$; $p < 0,01$), ответственностью ($r = 0,28$; $p < 0,01$), выдержкой ($r = 0,25$; $p < 0,05$). Связь оптимального типа реагирования в конфликте с параметром «Включение (требуемое поведение)» ($r=0,29$; $p<0,01$) указывает на то, что чем сильнее у студента выражена потребность быть принятым в группе, тем выше вероятность выбора им в конфликте конструктивного способа поведения. Доказано, что доминантной стратегией поведения в конфликтной ситуации студентов является направленность на оптимальное разрешение конфликта (см. табл. 11).

Таблица 11

Достоверность различий стратегий поведения в конфликте студентов различных профилей обучения (t-критерий Стьюдента)

Стратегии поведения в конфликте	Профиль обучения в вузе		
	Естественный и гуманитарный профили	Естественный и технический	Гуманитарный и технический
Сотрудничество	0,19*	0,43	0,28
Приспособление	0,64	1,65***	0,27
Соперничество	1,51	1,09	1,67***
Избегание	0,66	1,22	0,25
Компромисс	2,31	0,78	0,97

Примечание: *- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$.

Установлено, что у военнослужащих, по сравнению со студентами, сильнее выражены неуступчивость ($p < 0,05$), позитивная агрессивность ($p < 0,05$), решительность ($p < 0,05$), выдержка ($p < 0,05$), ответственность ($p < 0,05$) и внимательность ($p < 0,01$). Доказано, что студенты более склонны, чем солдаты, выбирать оптимальный тип реагирования на конфликт ($p < 0,01$).

У военнослужащих стратегия оптимального разрешения конфликта имеет прямые связи с показателями «Энергичность» ($r = 0,29$; $p < 0,05$), «Целеустремленность» ($r = 0,29$; $p < 0,05$), «Ответственность» ($r = 0,28$; $p < 0,05$), «Внимательность» ($r = 0,26$; $p < 0,05$),

«Инициативность» ($r = 0,25$; $p < 0,05$), «Решительность» ($r = 0,23$; $p < 0,05$), «Интернальность» ($r = 0,22$; $p < 0,05$).

Связь оптимального типа реагирования со шкалой «Аффект» (требуемое поведение)» ($r = 0,443$; $p < 0,001$) означает, что при повышении склонности военнослужащего к установлению эмоциональных контактов повышается и его направленность на оптимальное разрешение конфликта. Неумение контролировать свои эмоции и сохранять самообладание в ситуации конфликта может приводить к развитию у него невротизации, деформации эмоциональной сферы и формированию деструктивных поведенческих реакций.

Наличие у военнослужащего способности руководить собственным поведением в эмоционально-сложной ситуации, выдерживать длительную эмоциональную нагрузку и преодолевать преграды способствует эффективной реализации им оптимального типа реагирования в конфликте.

Установлена обратная связь стратегии оптимального разрешения конфликта с обидчивостью как личностной чертой военнослужащих ($r = -0,48$; $p < 0,001$). Следовательно, чем более обидчив солдат, тем менее характерен для него конструктивный способ поведения в конфликте. Обида – это чувство, в основе которого заложен механизм неподтверждения ожиданий по отношению к поведению и поступкам другого человека. В основе конфликта всегда лежит противоречие, то есть некоторое несоответствие, которое может служить источником возникновения обиды и развития обидчивости как личностной черты.

Все многообразие эмоций и чувств, связанных с межличностными отношениями в воинском коллективе, можно характеризовать по направленности их воздействия на сослуживца. С одной стороны, эмоции и чувства могут способствовать установлению эффективного взаимодействия военнослужащих. К их числу можно отнести чувство уважения, а также положительные эмоции, возникающие как следствие высокой оценки нравственных, деловых и личностных качеств сослуживца. С другой стороны, некоторые эмоции и чувства (например, чувство антипатии, презрения) провоцируют возникновение межличностных конфликтов военнослужащих. Как подчеркивает А.С. Калюжный, прогнозирование направленности взаимоотношений военнослужащих по призыву является важной задачей для офицера (А.С. Калюжный, 2004).

Выявленные связи оптимального типа реагирования с показателями «Интернальность» и «Ответственность» свидетельствуют о том, что дисциплинированные военнослужащие, старательно выполняю-

щие свои обязанности, всегда ориентированы на поиск конструктивной стратегии поведения в конфликте. Осознание личностью ответственности за конструктивное разрешение конфликта предполагает наличие у нее способности видеть связь между своими действиями и их последствиями. В ситуации конфликта особую важность приобретает умение личности анализировать собственный психологический потенциал, реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций, умение встать на позицию оппонента.

Оптимальный тип реагирования в конфликте означает признание военнослужащим различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для обеих сторон и обеспечивающий достижение социально полезной цели. Подчеркнем, что оптимальный тип реагирования военнослужащего в конфликте подразумевает, прежде всего, реализацию им стратегии сотрудничества в условиях межличностного взаимодействия. Сформированность эмоционально-волевой саморегуляции и высокий уровень развития интернальности способствуют эффективной реализации военнослужащим оптимального типа реагирования в конфликте.

Установлено, что тип реагирования в конфликте военнослужащих «Уход» имеет обратные связи с показателями «Инициативность» ($r = -0,362$; $p < 0,01$), «Целеустремленность» ($r = -0,349$; $p < 0,01$), «Наступательность, напористость» ($r = -0,336$; $p < 0,01$), «Настойчивость» ($r = -0,331$; $p < 0,01$), «Решительность» ($r = -0,300$; $p < 0,01$). Тип реагирования «Уход» подразумевает, что военнослужащий старается избежать конфликта. Его позиция - не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий, не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями.

Низкий уровень сформированности системы волевой саморегуляции военнослужащего препятствует реализации им оптимального типа реагирования в конфликте. Проявление нерешительности и неуверенности в своих силах блокирует поиск конструктивной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Военная служба связана с необходимостью преодоления солдатом различного рода трудностей, требующих от него мобилизации волевых усилий. Эти трудности могут быть связаны как с адаптацией к условиям службы, так и с регуляцией собственного психического состояния. Самообладание военнослужащего проявляется не только в том, чтобы сдерживать свой гнев, но и в том, чтобы преодолеть робость,

часто мешающую в условиях военной службы. Волевая регуляция в конфликте может выступать одновременно и регуляцией личностью своего состояния, и регуляцией самой конфликтной ситуации.

Избегание солдатом ситуаций конфликта не всегда является рациональным поведением, поскольку данный тип реагирования не ориентирован на решение проблемы. Ожидая, что возникшая конфликтная ситуация разрешится сама собой, военнослужащий может допустить ее переход в стадию острого конфликта. Однако уход может выступать и конструктивной стратегией поведения в конфликте. В этом случае он характеризуется применением личностью надситуативного подхода к ситуации конфликтного взаимодействия. Реализуя данный подход, личность оказывается как бы вне ситуации, порождающей внутреннее напряжение.

Рассмотрим особенности агрессивного типа реагирования военнослужащих по призыву. Данный тип реагирования представляет собой совокупность поведенческих реакций, имеющих отрицательную эмоциональную окраску по отношению к партнеру, сопровождающихся грубостью, порицанием партнера с целью его подчинения. Для влияния на оппонента, с целью заставить его принять свою точку зрения любой ценой, часто используется власть путем принуждения.

Агрессивный тип реагирования в конфликте военнослужащих имеет обратные связи с показателями «Ответственность» ($r = -0,35$; $p < 0,01$), «Интернальность» ($r = -0,34$; $p < 0,01$), «Целеустремленность» ($r = -0,27$; $p < 0,05$). Данный тип реагирования солдаты выбирают чаще, чем студенты гражданского вуза ($p < 0,01$). Таким образом, для предупреждения возникновения в конфликте у солдат срочной службы деструктивного способа поведения, важно формировать у них волевые качества личности и интернальный локус контроля.

Нами выявлено, что для солдат срочной службы с повышенной агрессивностью в конфликте свойственен частый уход от конфликта. Можно предположить, это объясняется тем, что стратегии агрессии и ухода в конфликте связаны с нежеланием, неготовностью конструктивно разрешать проблему.

Результаты проведенного регрессионного анализа позволили заключить, что агрессивную стратегию поведения в конфликте военнослужащих детерминируют позитивная и негативная агрессивность личности. Отметим, что позитивная агрессивность характеризуется неуступчивостью и напористостью личности, а негативная агрессивность – нетерпимостью к мнению других и мстительностью.

Установлено, что солдаты более склонны проявлять в межличностном общении позитивную агрессию. Данный вид агрессии характеризуется неуступчивостью и напористостью личности. Для определения детерминант агрессивного поведения в конфликте нами был проведен регрессионный анализ. Выявлено, что агрессивную стратегию поведения в конфликте детерминируют позитивная и негативная агрессивность личности (агрессивный тип реагирования в конфликте $= 9,532 + 0,597$ позитивная агрессивность $+ 0,507$ негативная агрессивность).

Таким образом, военнослужащие, склонные к использованию в конфликте агрессивного типа реагирования, характеризуются низким уровнем сформированности системы эмоционально-волевой саморегуляции, что приводит к возникновению у них затруднений в процессе межличностного взаимодействия.

Нами доказано, что агрессивная стратегия поведения в конфликте связана с такими личностными характеристиками, как вспыльчивость, неуступчивость, бескомпромиссность, позитивная и негативная агрессивность. Можно сделать предположение, что агрессивный тип реагирования проявляется не столько на уровне личности, формирующейся в социуме, сколько на уровне индивидуальности, базируясь на биологически обусловленных характеристиках человека. Мы также предполагаем, что стратегия ухода в конфликте связана чаще всего с механизмами психологической защиты, а стиль оптимального разрешения конфликта зависит от особенностей мышления личности.

Установлено, что агрессивный тип реагирования в конфликте связан с личностной агрессивностью. Данный факт можно объяснить тем, что реализация типов реагирования «Уход» и «Оптимальное разрешение» способствует адаптации личности к социальным условиям жизни, а тип реагирования «Агрессия» связан со стремлением к самосохранению, как с одной из базисных характеристик любой открытой динамической системы. Агрессивный тип реагирования обуславливается не столько на уровне личности, формирующейся в социуме, сколько на уровне индивидуальности, базируясь на биологически обусловленных характеристиках человека.

Результаты проведенного исследования позволили установить, что студенты, по сравнению с военнослужащими, имеют большую потребность быть принятыми в группе. Это может быть связано с тем, что студенты имеют большее количество социальных контактов и активнее включены в процесс самоидентификации.

Проведенный структурный анализ позволил выделить базовые качества военнослужащих и студентов. Базовые качества рассматриваются в методологии как наиболее важные для структурной организации всей системы индивидуальных качеств, ответственных за реализацию определенного процесса и обеспечения соответствующего результата.

В проводимом исследовании организация данных качеств рассматривается нами с позиции достижения личностью высокого уровня развития конфликтоустойчивости. Под базовыми качествами мы понимаем те качества личности, которые имеют в общей структуре ее качеств наибольший «структурный вес», то есть характеризуются наибольшим числом и наибольшей значимостью корреляционных связей. Установлено, что базовыми качествами солдат срочной службы являются целеустремленность ($W = 87$), ответственность ($W = 86$) и вспыльчивость ($W = 85$). Для наглядного изображения корреляционных связей базовых качеств нами использован метод «круговой структурограммы» (рис. 3).

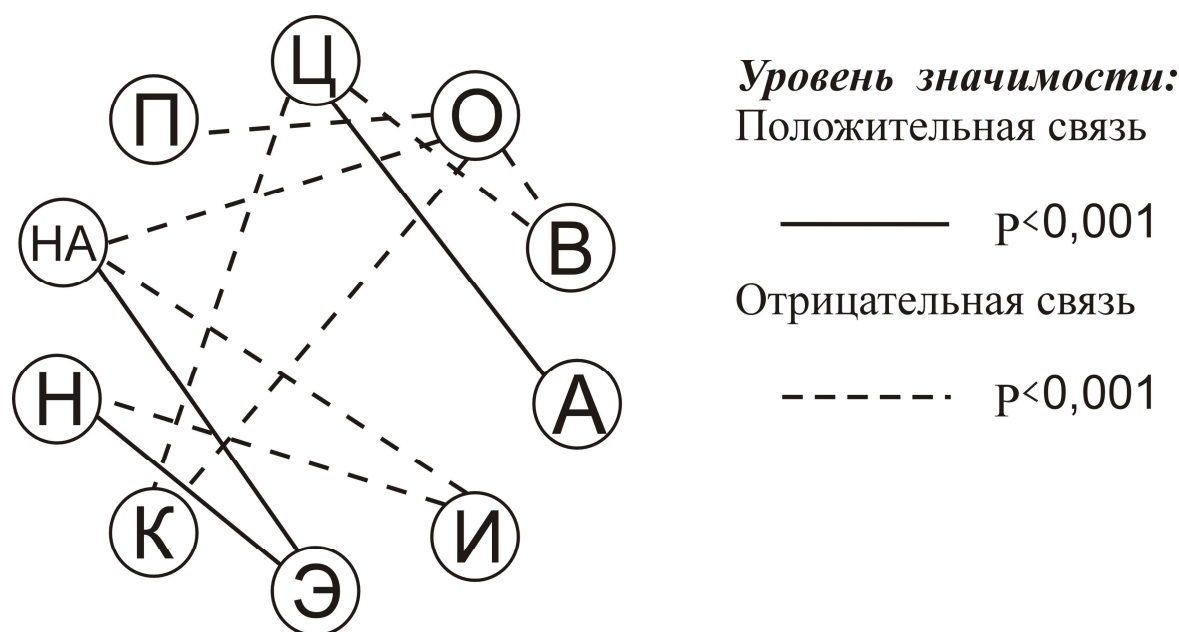


Рис. 3. Структурограмма базовых качеств солдат срочной службы:

Ц – целеустремленность; О – ответственность; В – вспыльчивость; А – «аффект» (стремление к близким отношениям с окружающими); И – интернальность; Э – экстернальность; К – конфликтность; Н – нетерпимость к мнению других; НА – негативная агрессивность; П – подозрительность

В структуре базовых качеств студентов доминируют решительность ($W = 75$), стремление к влиянию на окружающих ($W = 73$) и энергичность ($W = 69$) (рис. 4). При этом в структуре личности военнослужащих сильнее, чем у студентов, представлены такие волевые качества, как ответственность, решительность, выдержка и внимательность. Это может быть обусловлено большей актуализацией данных качеств в условиях военной службы.

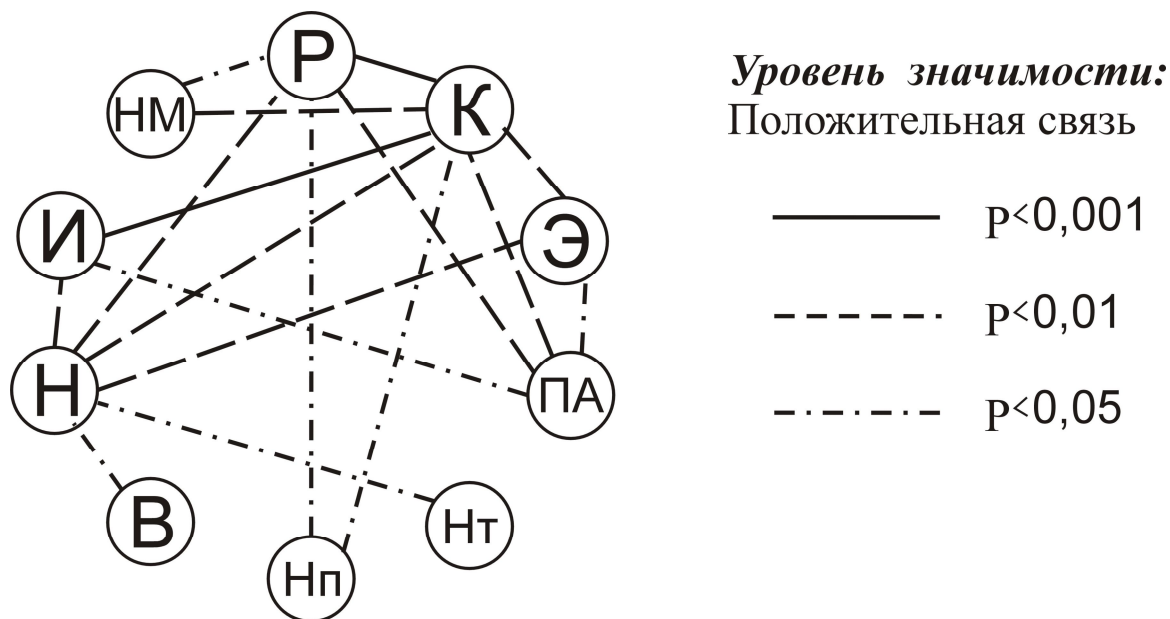


Рис. 4. Структурограмма базовых качеств студентов гражданского вуза:

Р – решительность; К – «контроль» (стремление к влиянию на окружающих); Э – энергичность; ПА – позитивная агрессивность; Нт – настойчивость; Нп – неуступчивость; В – выдержка; Н – наступательность; И – инициативность; НМ – нетерпимость к мнению других.

Анализ различий структур базовых качеств обследованных солдат и студентов произведен нами по системе структурных индексов (см. табл. 12).

Индексы структур базовых качеств солдат и студентов

Индекс	Солдаты	Студенты
Индекс когерентности структуры	478	538
Индекс дивергентности структуры	352	234
Индекс организованности структуры	126	304

Как видно из таблицы 12, индексы когерентности и организованности структуры качеств студентов значимо выше, чем у солдат. Это может свидетельствовать о больших адаптационных возможностях студентов в ситуации конфликта. При этом по количеству и значимости отрицательных связей, образуемых изучаемыми нами качествами, группа солдат отличается в большую сторону от студентов. Мера выраженности того или иного личностного качества обуславливает определенный поведенческий инвариант реагирования на ситуацию конфликта, а совокупность данных качеств составляет общий поведенческий репертуар личности. Чем он более разнообразен, дифференцирован и лабилен по отношению к изменяющимся ситуациям, тем эффективнее поведение личности в конфликте.

Мера разнообразия поведенческого репертуара обусловлена гетерогенностью личностных качеств как его детерминант. Она экспериментально выявляется в индексе дивергентности структуры. Данный показатель значимо выше у обследованных нами солдат. Следовательно, внутренняя гетерогенность, сложность личности военнослужащего, соединяющая в себе противоречивые начала и качества, образует предпосылку для разнообразия, лабильности и дифференцированности ее поведенческого репертуара.

Для сравнительного анализа матриц интеркорреляций показателей, связанных с поведением в конфликте военнослужащих и студентов гражданского вуза, нами проведена их проверка на качественную разнородность по методу «экспресс- χ^2 ». Применение метода показало, что матрицы являются статистически разнородными (гетерогенными) при $p < 0,01$ (см. табл. 13).

Результаты проверки матриц интеркорреляций показателей, связанных с поведением в конфликте военнослужащих и студентов гражданского вуза, на гомогенность-гетерогенность по методу экспресс- χ^2

	Испытуемые	1	2
1	Солдаты срочной службы	1	0,26
2	Студенты гражданского вуза		1

Примечание: $r_s = 0,46$ при $p < 0,01$

Анализ достоверности различий по Т-критерию Стьюдента позволил выявить наибольшее количество различий между военнослужащими по показателю «место жительства до призыва на военную службу». Установлено, что солдаты, призванные из города, более напористы ($r < 0,05$), мстительны ($r < 0,05$), экстернальны ($r < 0,05$), для них больше характерна позитивная агрессия ($r < 0,05$), что негативно отражается на их поведении в конфликте.

Солдаты, призванные из сельской местности, более настойчивы ($r < 0,01$), ответственные ($r < 0,05$), целеустремленны ($r < 0,01$), считают своего командира более компетентным ($r < 0,01$), дают ему более высокую эмоциональную оценку ($r < 0,05$) и в целом оценивают его более положительно ($r < 0,01$). Полученные различия могут быть связаны с различным стилем жизни в городе и в сельской местности. Темп жизни городских жителей гораздо более интенсивен и динамичен, чем жителей сельской местности.

Установлено, что солдаты из неполных семей, по сравнению с солдатами из полных семей, более настойчивы и энергичны ($p < 0,01$), что может быть обусловлено их вынужденной необходимостью с детства проявлять большую самостоятельность. Достоверных различий между военнослужащими по параметру «наличие или отсутствие трудового стажа» нами выявлено не было.

3.8. Уровни социально-психологической адаптированности студентов

Проведенный анализ эмпирических данных позволил нам выделить три группы студентов по успешности их адаптации к условиям вуза: низко-, средне-, высокоадаптированные. Отметим различия в базовых качествах студентов, входящих в каждую из этих групп:

У **низкоадаптированных** студентов ведущими в структуре качеств являются: Избегание ($W = 17$), принятие себя ($W = 14$) и соперничество ($W = 12$) (см. рис. 5).

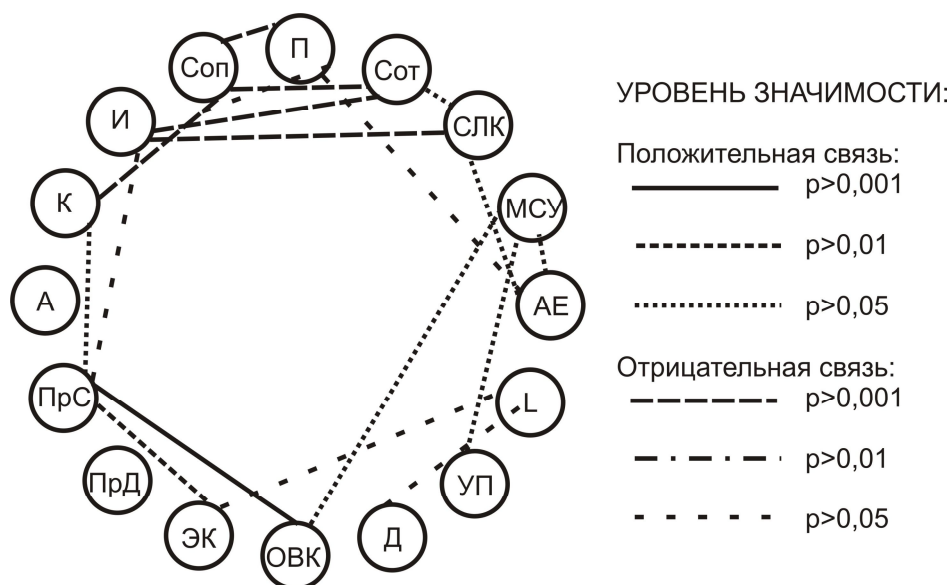


Рис. 5. Низкоадаптированные студенты

факультета биологии и экологии и факультета психологии:

Избегание (И) ($W = 17$); Принятие себя (ПрС) ($W = 14$); Соперничество (Соп) ($W = 12$); Сотрудничество (Сот) ($W = 11$); Субъективный локус контроля (СЛК) ($W = 10$); Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) (ЭК) ($W = 10$); Приспособление (П) ($W = 10$); Мотивация избегания неудач (АЕ) ($W = 9$); Мотивация стремления к успеху (МСУ) ($W = 9$); Ожидание внутреннего контроля (ОВК) ($W = 7$); Компромисс (К) ($W = 7$); Шкала лжи (L) ($W = 6$); Доминирование (Д) ($W = 3$); Уход от проблем (УП) ($W = 3$); Принятие Других (ПрД) ($W = 0$)

Анализ структурограммы (см. рис. 5) позволяет заключить, что у низкоадаптированных студентов характеристики социально-

психологической адаптации образуют между собой небольшое количество значимых связей, как положительных, так и отрицательных. Ни одна из характеристик не является ведущей и определяющей в данной структуре. Однако, самые сильные связи образуют характеристики: избегание, принятие себя, соперничество. На данном этапе преобладают качества, связанные с межличностным взаимодействием.

У **среднеадаптированных** студентов (см. рис. 6) структура существенно отличается от предыдущей группы. Уровень организации структуры повышается, но при этом образуется много значимых отрицательных связей. Мы проследили возникновение мощной разобщающей тенденции в структуре характерной для данного уровня адаптации. Выявлена характеристика, которая оказывает влияние на всю структуру. В качестве этой характеристики выступает доминирование. Стремление к доминированию оказывает влияние на все остальные характеристики.

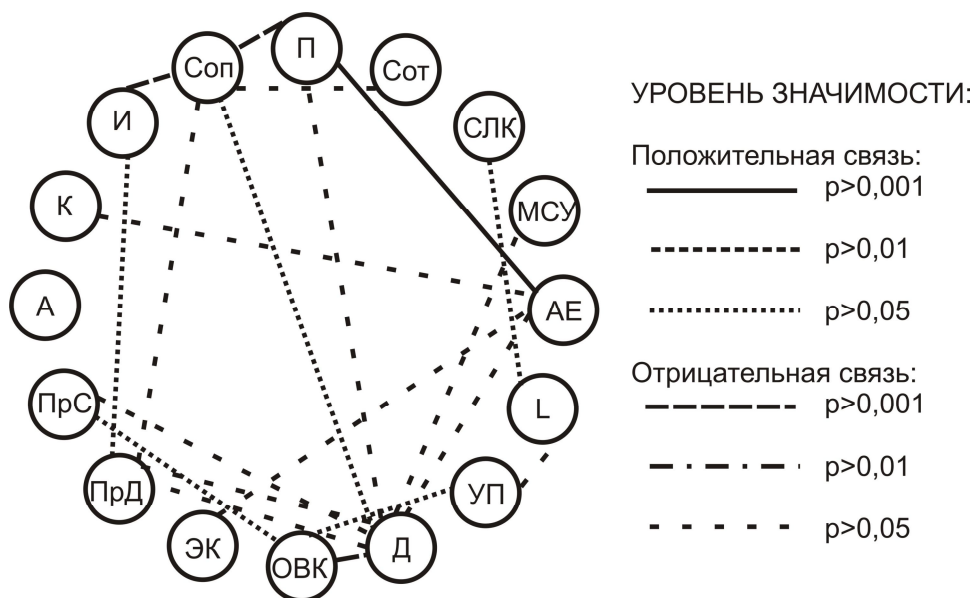


Рис. 6. Среднеадаптированные студенты

факультета биологии и экологии и факультета психологии:

Доминирование (Д) ($W = 22$); Соперничество (Соп) ($W = 17$); Мотивация избегания неудач (АЕ) ($W = 13$); Приспособление (П) ($W = 11$); Ожидание внутреннего контроля (ОБК) ($W = 10$); Принятие Других (ПрД) ($W = 9$); Избегание (И) ($W = 7$); Шкала лжи (Л) ($W = 6$); Уход от проблем (УП) ($W = 6$); Принятие себя (ПрС) ($W = 6$); Компромисс (К) ($W = 3$); Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) (ЭК) ($W = 3$); Сотрудничество (Сот) ($W = 3$); Субъективный локус контроля (СЛК) ($W = 3$); Мотивация стремления к успеху (МСУ) ($W = 3$).

У **высокоадаптированных** студентов преобладают субъективный локус контроля ($W=13$), соперничество ($W=9$) и сотрудничество ($W=9$).

Структура характеристик социально-психологической адаптации у высокоадаптированных студентов отличается организованностью, образуются много значимых связей, в основном положительных. Но при этом качества автономны, нельзя выделить ведущее (см. рис. 7).

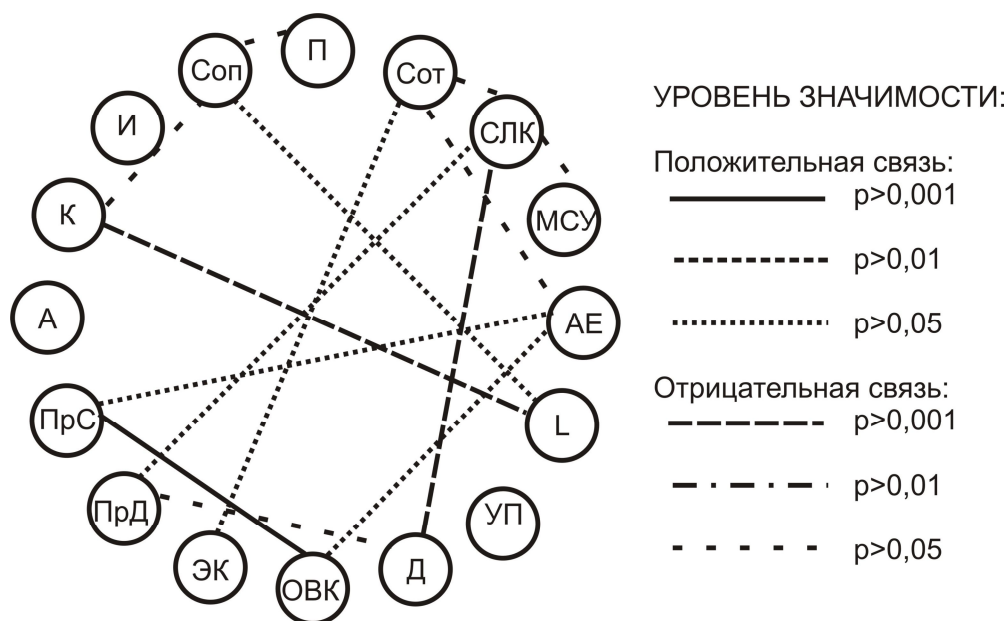


Рис. 7. Высокоадаптированные студенты

факультета биологии и экологии и факультета психологии:

Субъективный локус контроля (СЛК) ($W = 13$); Соперничество (Соп) ($W = 9$); Сотрудничество (Сот) ($W = 9$); Мотивация избегания неудач (АЕ) ($W = 9$); Шкала лжи (L) ($W = 7$); Доминирование (Д) ($W = 7$); Ожидание внутреннего контроля (ОВК) ($W=7$); Принятие себя (ПрС) ($W = 7$); Компромисс (К) ($W = 7$); Принятие Других (ПрД) ($W = 7$); Приспособление (П) ($W = 3$); Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) (ЭК) ($W = 3$); Мотивация стремления к успеху (МСУ) ($W = 3$); Избегание (И) ($W = 0$); Уход от проблем (УП) ($W = 0$).

Сопоставив базовые качества студентов-психологов и биологов (использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена), нами было выявлено отсутствие выраженных различий в структуре их качеств.

Для улучшения показателей адаптации низкоадаптированных студентов необходимо развивать все характеристики социально-психологической адаптации. Для среднеадаптированных студентов необходимо устранять разобщающие тенденции.

На основании проведенного нами факторного анализа были выделены шесть факторов:

Фактор 1. «Эмоционально-волевой»

(доля дисперсии 26,10%)

Включает в себя следующие параметры:

20% Адаптированность

20% Принятие себя

15% Принятие других

16% Эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность)

18% Ожидание внутреннего контроля

Фактор 2. «Мотивационный компонент»

(Доля дисперсии 11,30%):

25% Мотивация стремления к успеху

21% Избегание

33% Уход от проблем

Фактор 3. «Стратегии поведения в конфликте»

(Доля дисперсии 10,90%):

46% Приспособление

35% Соперничество

Фактор 4. «Лидерство»

(Доля дисперсии 9,89%):

45% Мотивация избегания неудач

25% Доминирование

Фактор 5. «Ответственность»

Доля дисперсии: 9,60%

42% Субъективный локус контроля

31% Сотрудничество

Фактор 6. «Компромисс»

Доля дисперсии: 9,20%

62% Компромисс

Таким образом, можно предположить, что полученные факторы являются основообразующими характеристиками социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза.

3.9. Разработка рекомендаций по повышению социально-психологической адаптированности студентов

В целях повышения социально-психологической адаптированности студентов необходимо создание благоприятной социально-психологической атмосферы образовательного процесса первокурсников. Для этого целесообразно проводить следующие мероприятия: организация выездного мероприятия «Первопси́посвят», ориентированного на установление дружественных отношений между первокурсниками; выявление организаторов с выраженными лидерскими качествами, способных разнообразить внеучебную деятельность студентов; приобщение младшекурсников посредством общения с кураторами к накопленным на факультете традициям студенческой жизни.

Данные мероприятия «Первопси́посвят», осуществленные в период с 2005 по 2011 гг., были направлены на социальную адаптацию первокурсников к традициям студенческой жизни на факультете психологии. В контексте неформального общения студенты имели возможность более ярко проявить и закрепить свои индивидуальные качества, значимые для бесконфликтного общения, для установления конструктивных отношений с однокурсниками и студентами старших курсов.

На основе проведенного анализа обратной связи, полученной от первокурсников-участников «Первопси́посвята» была создана система целенаправленной интеграции студентов первого курса в разноплановую жизнь факультета. Данная система включает в себя отбор активных студентов для организации разнообразных факультетских и университетских мероприятий («Лагуна» (лагерь университетского актива), «День первокурсника», «Студвесна» и др.).

Знания об особенностях динамики компонентов структуры СПА студентов и курсантов использованы при оптимизации внеучебной и учебной деятельности, профориентации и профессиональной профилактики деструктивных конфликтов в вузах. Внедрение результатов

исследования способствует повышению эффективности учебной деятельности студентов и курсантов. Психологические знания о развитии компонентов структуры СПА, взаимосвязи их элементов с академической успеваемостью позволяют студентам и курсантам повысить уровень осознанности, целенаправленности и эффективности учебной деятельности.

Результаты исследования использованы в диагностической, консультативной, коррекционной работе практических психологов, а также в преподавании учебных дисциплин: «Социальная психология», «Психология профессионального развития», «Педагогическая психология», «Психология профессионального самоопределения». Полученные эмпирические данные включены в рабочие учебные программы курсов «Акмеология», а также спецкурсов: «Психотехнологии социальной адаптации» для бакалавров; «Психотехнологии социальной адаптации в образовании» для магистров; «Акмеологические основы профессиональной деятельности» для студентов.

Основные результаты внедрены в практическую работу психологической службы ЯрГУ им. П.Г. Демидова, ориентированной на повышение качества вузовской адаптации студентов, а также используются командирами взводов Ярославского высшего военного учебного заведения.

Рекомендации по повышению СПА студентов основываются на полученных эмпирических данных, согласно которым ведущим компонентом в адаптированности является мотивационный. К настоящему времени в исследованиях мотивации социальной адаптации у ученых сформировалось мнение, что у студентов внутренняя мотивация преобладает над внешней. Приоритет внутренних мотивов над внешними подразумевает, что включенность в межличностные отношения студентов служит для них самоцелью (отношения ради отношений), а не ради других целей, по отношению к которым они является средством их достижения. Например, можно общаться потому, что доставляет удовольствие сам процесс межличностного взаимодействия, или потому, что получение высшего образования открывает перспективу занять достойное социальное положение в обществе, найти высокооплачиваемую работу, развить свои коммуникативные качества, проверить себя в условиях конфликтных взаимоотношений. Слабый человек не пойдет на обострение противоречий, возникших во взаимоотношениях. В случае социальной адаптации внутренним побуждением к ней является удовольствие, удовлетворение, получаемое от самого процесса общения, стремление к социальному успеху,

желание решать и находить конфликтные проблемы, давать работу социальному интеллекту.

Внутренне мотивированный студент увлечен собственными идеями, аргументацией рассуждений в возникающих спорах с однокурсниками, им движет интерес, азарт включения в новые межличностные отношения. За скобками остаются такие стимулы, как тщеславие, карьера, стремление к приоритету и доминированию. Однако деление на внешние и внутренние мотивы любой деятельности, в том числе общения в условиях социальной адаптации, достаточно условно, между ними нет явной границы, так как по самому определению мотива как внутреннего побуждения человека к действию, он является внутренним, исходит от самой личности, а внешнее воздействие на человека выступает уже как стимул. Внешняя мотивация проявляется, «когда субъект внешней среды вызывает мотивы, побуждающие человека к определенным действиям» (Анисимов П.Р., 2000).

Проблема мотивации заключается в неоднозначности трактовки структуры и механизмов мотивации. Проблема мотивации социальной адаптации состоит в отсутствии теоретических и экспериментальных исследований данного вида мотивации.

Обращаясь к вопросу мотивации студентов к мероприятиям во внеучебной деятельности, необходимо отметить, что одной из ведущих в студенческом возрасте является профессионально ориентированная познавательная потребность. Познавательная потребность проявляется через потребность в успехе, проверку своих возможностей и потребность в самореализации и развитии собственного «Я» (Богданов В. А., 1987).

Внеучебная деятельность в том случае, если она вызвана именно социально обусловленной познавательной потребностью, может быть не связана с конкретно-практическими целями индивида (возможностью награды, социального успеха и т.д.) и в этом смысле познавательная потребность «бескорыстна». Это позволяет отделить познавательную деятельность, направляемую именно потребностью в познании, от деятельности, мотивированной другими потребностями: «потребностью в достижениях», «потребностью в успехе» («жаждой славы») и т.д. Из направленности субъекта познавательной потребности не только на результат, но и на процесс познания вытекает и факт принципиальной ненасыщаемости познавательной потребности, неоднократно отмечаемый в литературе.

Если в динамике ряда других потребностей положительные эмоции связаны главным образом с моментом достижения цели дея-

тельности, то познавательная потребность сопровождается своеобразным эмоциональным подъемом уже в самом процессе познавательной деятельности, т.е. сам процесс познания несет частичное удовлетворение (Богданов В. А., 1987).

Желание студента открывать для себя новые социальные и профессиональные знания, самостоятельно, за рамками вузовской программы погружаться в новый мир – мир социальных отношений с очень разнообразным кругом знакомств. Именно познавательная потребность объясняет, откуда берется, как говорил С.Л. Рубинштейн, «энергия» для проявления активности студента в сфере социальной адаптации.

В результате участия студентов в мероприятиях, организованных в контексте процессов социальной адаптации, происходит развитие их личности, способной к постоянному, качественному саморазвитию, к самостоятельному мышлению, умению создавать собственные концепции, планировать и осуществлять свою внеучебную деятельность, умению защищать свою точку зрения. Последнее особенно значимо, т.к. только активная, самосовершенствующаяся, творческая личность будет в наибольшей степени способна к социальной и профессиональной мобильности, готовой к личной самореализации, чтобы соответствовать требованиям современного общества.

Социальная вузовская адаптация является важным профессионально-образующим началом. Однако, как показывает практика, студенты в процессе обучения все менее охотно включаются во внеучебные мероприятия. Данные, представленные в литературе, подтверждают наличие проблемы мотивации социальной адаптации студентов.

Важно отметить, что на развитие мотивов студентов к социальной адаптации влияет атмосфера вуза, личности преподавателей, их отношение к собственной деятельности, социальная активность кафедры и факультета, формы и методы ведения внеучебной работы. От удовлетворения мотивов студентов к социальной и познавательной деятельности в целом зависит успешность их адаптации в науке и будущая профессиональная деятельность.

Важнейшими особенностями социальной адаптации студентов являются: во-первых, её подчиненность целям профессионально ориентированного обучения; во-вторых, основными мотивами являются социально и профессионально обусловленные познавательные мотивы; в-третьих, она осуществляется под руководством кураторов, представителей студенческих и профсоюзных организаций вуза; в-четвертых, в процессе социальной адаптации у студентов формирует-

ся способность к творческому решению практических задач с элементами будущей профессиональной деятельности.

Социальная адаптация тесно связана с учебно-профессиональной деятельностью студентов. Эти виды деятельности имеют общие моменты в целях (овладение профессией, приобретение нужных качеств и опыта), мотивах (познавательные интересы, чувство ответственности, социального признания и др.), процессе осуществления (освоение и использование соответствующей информации, адекватной задачам, активность и т.д.), хотя в этих видах деятельности проявляются, в известной мере, различные качества, знания, навыки, умения студента. Данные качества синергетическим образом оказывают влияние на формирование личности студента, готовности к общению и труду.

В настоящее время в вузах развивается два направления социальной адаптации студентов:

- участие в плановых мероприятиях, проведение которых организуется в формальных условиях внеучебного процесса;
- участие в плановых мероприятиях, проведение которых организуется в неформальных условиях внеучебного процесса и осуществляется во внеучебное время и вне стен вуза.

В первом направлении инициатором выступают представители вузовских и факультетских структур. А во втором – студенты-активисты, задающие тон в общественной жизни факультета и вуза.

В системе подготовки высококвалифицированных специалистов важную роль играет оптимальное сочетание творческой социальной, научной и практической подготовки студентов. Наиболее эффективным средством практического воплощения этого комплекса готовности в учебном процессе является социальная адаптация, осуществляемая в контексте внеучебного процесса. Ее основная цель состоит в практическом закреплении теоретических знаний студентов, приобретении навыков самостоятельного решения разнообразных ситуаций, в том числе и с конфликтным содержанием.

Исходя из проведенного исследования в области психологии коммуникативной креативности, в творческой активности человека можно выделить два аспекта: операциональный (креативность, творческие способности и т.д.) и ценностный (жизненная позиция, социальная ответственность и т.д.), причем второй аспект имеет решающее значение для творческого поведения. Креативность является обширной характеристикой личности, которая на данном этапе развития психологии определяется не только способностью к творчеству, но и

комплексом иных психических свойств личности: эмоциональной подвижностью, мотивацией, эмпатией, определенным интеллектуальным уровнем, коммуникативными качествами, социальным интеллектом.

По мнению некоторых ученых, вознаграждение извне подавляет развитие внутренней мотивации, соответственно – и креативности. Если человека поощрять за творческие находки при решении одной задачи, его креативная энергия при выполнении другой повысится (Eisenberger & Selbst, 1994). По-видимому, вознаграждение снижает энергию при решении последующих задач только в том случае, если человека поощряют за низкую креативность. Чтобы повысить креативность, важно вознаграждать человека, когда он по-настоящему креативен. Чем выше уровень мотивации достижения, считает Д.Б. Богоявленская, тем больше тормозится познавательная деятельность в ситуации соперничества. Мотивация достижения, которая является спутником развивающейся личности, становится преградой при необходимости проявить творчество. В процессе социальной адаптации данная особенность соотношения мотивации и креативности может способствовать так называемой «погоне за достижениями», в которой уделяется больше внимания количественному аспекту социальной активности, чем качественному.

М.В. Крупина полагает, что мотивационная сфера выступает базовым компонентом в структуре креативной личности. Она утверждает, что ситуации соперничества и ситуации временного ограничения значительно снижают продуктивность творческой деятельности у людей с мотивом избегания неудач. Однако это не означает, что они менее способны к творческой деятельности: снятие моментов соревнования и временного лимита делают людей с мотивом избегания неудач не менее результативными, чем люди с мотивом достижения (при равных интеллектуальных показателях).

Исследование М.В. Крупиной показало, что в структуре креативной личности мотив достижения успеха становится личностно незначимым. Мотивация достижения (в ситуациях соревнования или временного ограничения) становится тормозом на пути к творчеству, понимаемому как постановка новых проблем. Чем выше уровень мотивации достижения, тем в большей степени понижается проявление познавательной деятельности в ситуации соперничества. Мотив достижения успеха не только не является условием креативности, а, напротив, гасит ее проявления.

Различным ведущим мотивациям соответствуют различные специфические формы самоуправления поведением и психическими процессами. Так, выделяют саморегуляцию – подсистему поддержания личностью продуктивной и конструктивной активности при доминировании внутренней мотивации. Саморегуляция придает мыслительной деятельности гибкость при смене стратегий поиска. Выбор стратегии и средств деятельности основан при саморегуляции на учете субъектом своих потребностей. Внутренняя мотивация и соответствующая ей подсистема саморегуляции обеспечивают эффективное управление своими мотивами. Субъект деятельности осознает свои мотивы и эмоции и принимает решения относительно своих действий на основе их осознания.

Саморегуляция – это одна из форм самоуправления. Другой формой самоуправления является самоконтроль. Разница между саморегуляцией и самоконтролем заключается в ведущей мотивации, то есть при саморегуляции доминирует внутренняя мотивация, а при самоконтроле – внешняя.

Учитывая склонность многих авторов утверждать, что внутренняя мотивация является доминирующим фактором в социальной адаптации студента, можно сделать вывод о том, что для СПА скорее характерна саморегуляция как один из видов метакогнитивных стратегий, чем самоконтроль.

Социально ориентированная деятельность развивает потребность и активность в нахождении оригинальных способов решения конфликтных ситуаций, навыки и умения разбираться в потоках информации и отбирать нужную; способствует расширению сведений для успешного разрешения студентами профессиональных, организационных и других проблемных ситуаций, с которыми они могут столкнуться в будущем. В связи с этим особую роль в становлении СПА играют потребность в нахождении оригинальных способов выполнения деятельности и навыки приобретения информации, что по сути является метакогнитивными стратегиями.

Таким образом, мотивация непосредственно связана с саморегуляцией. В теоретическом исследовании соотношения мотивации социальной адаптации и креативности, метакогнитивных компонентов выявлена проблема – рассогласованность между необходимостью учета метакогнитивных процессов, компонентов, стратегий при подходе к мотивированию первокурсников к социальной активности и практической неразработанностью этих аспектов.

Мотивационный компонент в структуре самообразования представляется нам как основополагающий, поскольку является системообразующим фактором развития и формирования личности, в том числе в процессе становления СПА. Самомотивация является совокупностью внутренних мотивов субъекта социальной адаптации, которые создают уникальные для каждого условия возникновения потребностей в самообразовании.

Основными задачами организации социальной адаптации студентов являются:

1) формирование у студентов базовых компетентностей (качеств личности субъекта социальной адаптации таких, как ответственность, целеустремленность, креативность, самостоятельность и т.п.) и компетенций (основных характеристик СПА), связанных с когнитивными, коммуникативными, регулятивными навыками, умениями – умение ориентироваться в новой социальной обстановке, постановка целей и выбор оптимальной стратегии разрешения конфликтных проблем, возникающих в межличностном взаимодействии, выработка творческого подхода к решению стоящих перед ними социальных проблем;

2) формирование умений, необходимых ориентироваться в поиске необходимых социо- и психотехнологий (освоение методов организации и проведения мероприятий, направленных на повышение СПА студентов);

3) оптимизация профессионального становления будущих специалистов (в том числе развитие личностно-профессиональных качеств, способностей, формирование профессиональных и коммуникативных мотивов);

4) создание возможностей для обоснованного выбора студентами направления социальной адаптации, где бы наиболее ярко могли проявляться их творческие способности (проведение внутривузовских мероприятий, мастер-классов, научных семинаров и школ, конкурсов научных проектов и т.п.);

5) воспитание резерва из числа социально активных первокурсников, формирование потенциала будущих организаторов в различных сферах профессиональной деятельности (создание бизнес-инкубаторов, советов студенческих лидеров).

Для целенаправленного формирования у студентов устойчивой мотивации социальной адаптации необходимо создание следующих условий:

- повышение социального статуса кураторов студенческих групп и престижа студенческих организаций;
- мотивирование и стимулирование субъектов социальной адаптации;
- создание молодежных инициативных групп, ориентированных на проектную деятельность, рационализаторскую работу и изобретательское творчество и направленных на повышение эффективности социальной адаптации;
- предоставление студентам возможности испытать во внеучебной работе свои силы в решении актуальных задач по различным направлениям вузовской адаптации.

Глава 4.

Динамика коммуникативных характеристик конфликтной компетентности личности на вузовском этапе профессионализации¹²

Конфликты в жизни отдельных людей и общества в целом играют значительную, чаще негативную роль, вызывая большой ущерб, непроизводительное расходование сил, ресурсов. Для снижения отрицательных последствий конфликтов необходимо уметь правильно выявлять их причины, управлять их протеканием и разрешением, снижать уровень конфликтного противостояния.

Разумеется, конфликт нельзя сводить только к фактору разрушения. Его функции могут быть и позитивными: создание социально-правовых групп; возникновение способов регулирования конфликтных отношений (норм, институтов, организаций); привнесение в общество здорового духа соперничества и конкуренции; конфликт как источник изменений и преобразований; конфликт как способ проявления противоположных взглядов и подходов; конфликт как школа формирования консенсуса и компромисса. Благодаря конфликту четче распознаются фигуры тех или иных должностных лиц, руководителей. Необходимо сознательное отношение к конфликту, изучение закономерностей его развития и решения, превращения их из стихийных процессов протекания в координируемый, контролируемый процесс.

Учеными дано немало рекомендаций, касающихся различных аспектов поведения человека в конфликтных ситуациях, выбора средств решения конфликтов, а также управления ими. Разработаны модели поведения человека в конфликтной ситуации с точки зрения его соответствия психологическим стандартам.

Конструктивное решение конфликта предполагает наличие следующих факторов:

1) адекватное восприятие конфликта – умение без личных пристрастий и антипатий оценить намерения и действия свои собственные и противоположной стороны;

¹² Авторы главы – А.А. Смирнов, А.А. Постнова.

2) открытое общение – честное высказывание своей позиции, готовность к обсуждению объекта конфликта и к совместному нахождению пути выхода из конфликтной ситуации;

3) стремление конфликтующих сторон создать атмосферу взаимного доверия и сотрудничества.

Проблема социальных конфликтов активно рассматривается и обсуждается представителями как отечественной (А.Я. Анцупов, М.В. Башкин, Н.В. Гришина, Е.В. Драпак, А.Л. Журавлев, С.И. Ерина, М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Н.В. Ключева, Е.В. Конева, Н.И. Леонов, Т.А. Полозова, М.М. Рыбакова, П.А. Сергоманов, Л.Ю. Субботина, Б.И. Хасан, В.А. Хащенко, А.И. Шипилов), так и зарубежной психологической науки (М. Альберт, С. Зонненберг, М. Дойч, Л. Коузер, С. Лазар, Л. Ланг, Дж. Ниренберг, К. Томас, Р. Урсано, Л. Фестингер, К. Финк, Р. Фишер, Ф. Хедоури).

Особое значение эффективное разрешение конфликтов имеет для профессиональной деятельности, для юридической деятельности в частности.

Юридический труд представляет собой сложный вид социальной деятельности, охватывающий широкий контекст правовой системы общества. Профессиональная деятельность специалиста в области правоправедения (следователь, судья, прокурор, адвокат, юрисконсульт, нотариус и др.), направленная на решение государственных задач правосудия и создание системы личной и общественной безопасности, изначально имеет противоречивый характер. При выполнении своих профессиональных обязанностей юристы постоянно находятся в профессиональной конфликтологической среде (решение юридического конфликта). И хотя не каждый конфликт классифицируется как юридический, но практически каждый может завершиться той или иной юридической процедурой.

Кроме того, сама правовая деятельность в системе «человек-человек» налагает обязанность умения регулировать процессы профессионального взаимодействия, разрешать конфликты, возникающие в процессе профессиональной деятельности между субъектами и объектами труда, преобразовывать конфликтогенные ситуации, разрешать возникающие в процессе профессиональной деятельности конфликты различных уровней и направленности. Все это является условием успешного выполнения профессионального труда, одним из важнейших показателей профессионализма специалиста в области юриспруденции. Эти обстоятельства обуславливают определенные требования к выпускникам юридических специальностей по уровню

их конфликтологических знаний и умений, что актуализирует необходимость формирования конфликтологической компетентности будущих юристов.

Ввиду этого мы полагаем, что в разряд значимых качеств будущих юристов, следует отнести следующие: умение понимать и различать эмоциональные состояния других людей, наличие навыков установления адекватных и эмоционально благоприятных отношений, умение анализировать свое поведение и поведение окружающих, самостоятельно контролировать конкретные социальные и профессиональные ситуации и брать на себя ответственность за их разрешение, умение справляться со стрессовыми ситуациями и т.п.

Особую актуальность приобретает вопрос конфликтной компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов. Под конфликтной компетентностью мы понимаем способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать.

В настоящее время понятие «конфликтная компетентность» занимает одно из центральных мест в философской, социологической и психологической науках. При этом сохраняется устойчивый и постоянно возрастающий интерес к изучению различных аспектов и форм конфликтной компетентности. Однако, несмотря на имеющиеся в психологической науке исследования социальных конфликтов (С.М. Емельянов, А.В. Карпов, В.В. Новиков, Л.А. Петровская, А.И. Пригожин, Т.И. Привалихина и др.), посвященные рассмотрению данного понятия, конфликтная компетентность изучена все же в недостаточной степени.

Более детального освещения требуют вопросы о влиянии конфликтной компетентности на продуктивность коммуникативной деятельности, о механизмах и условиях ее реализации.

Конфликтологическая компетентность рассматривается как вид социально-психологической компетентности и включает в себя следующие составляющие: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми; формирование конструктивного отношения к конфликтам в организации; обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и

конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов.

Конфликтологической компетентности будущего специалиста свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Следовательно, профессионально-прикладная специфика конфликтологической компетентности специалиста отличает этот феномен от конфликтологической компетентности личности.

Конфликтологическая компетентность специалиста включает в себя свойства перцептивной, коммуникативной, межличностной и управленческой компетентностей, реализует прикладные (ситуативные) аспекты специальной профессиональной деятельности. Последняя составляющая, с одной стороны, отличает конфликтологическую компетентность от других видов профессиональной компетентности, с другой стороны, выступает основанием для ее особого выделения в ряду видов профессиональной компетентности.

В научной литературе отсутствует также общепринятый подход к структуре конфликтной компетентности. В зависимости от своего определения этого явления исследователи выделяют разные компоненты.

Б.И. Хасан выделяет основные компоненты конфликтной компетентности как навыки распознавания, анализа, провоцирования и конструирования.

М.В. Башкин в структуре конфликтной компетентности выделил следующие компоненты: 1) когнитивный уровень (знаниевый и креативный компоненты); 2) мотивационный уровень (мотивационно-потребностный компонент и компонент личностных характеристик); 3) регулятивный уровень (эмоциональный, волевой и коммуникативный компоненты)

М.М. Кашапов включает в конфликтную компетентность надситуативный компонент, то есть способность человека выходить мысленно за пределы проблемной ситуации и ситуативный компоненты.

Е.В. Рыбина выделяет четыре структурные характеристики конфликтной компетентности: креативность, рефлексия, сензитивность и коммуникативная культура.

В структуре конфликтоустойчивости личности А.Я. Анцупов выделяет эмоциональный, волевой, познавательный, мотивационный, психомоторный компоненты

О.В. Пашкова предложила модель конфликтной компетентности, состоящую из трех блоков:

1) базовый блок – личностные качества (адекватная самооценка, высокий уровень самоконтроля, креативность);

2) когнитивный компонент – наличие знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики;

3) поведенческий компонент – выбор оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Значение конфликтологической компетенции в индивидуально-личностном развитии человека, его познавательной деятельности и социальном поведении выражается в ее функциях:

- мобилизационной, понимаемой как способность рассматривать конфликт в качестве неотъемлемой составляющей нашей жизни и не избегать конфликтного взаимодействия;

- информативной, определяемой как способность к неоднозначной трактовке конфликтного взаимодействия и видению перспектив его разрешения. Содержание данной функции включает выделение позитивных черт конфликта и трезвую оценку имеющегося: фактов, информации, знаний или представлений о реальности;

- прогностической, представленной как способность применять различные техники для минимизации деструктивных форм конфликта и перевода их в позитивное русло;

- регулятивной, понимаемой как способность осуществлять деятельность посредника или медиатора. Выясняя позиции, интересы и цели участников конфликта, посредник способствует сбалансированному решению конфликта;

- ценностной, что позволяет изменить отношение к конфликту в условиях расширения контактов, деятельности;

- рефлексивной, которая используется для реконструкции появившегося затруднения и обнаружения его причин;

- интегративной, которая является ведущей и ее предназначение заключается в том, чтобы данная компетенция носила продуктивный характер.

В своей работе мы сделали попытку исследовать коммуникативный компонент конфликтной компетентности как немаловажной составляющей для эффективного разрешения конфликтной ситуации, конструктивного выхода из неё.

Цель работы: исследование динамики коммуникативного компонента конфликтной компетентности в ходе вузовского этапа профессионализации.

Задачи исследования

Теоретические задачи:

Проанализировать основные социально-психологические и общепсихологические подходы к проблеме изучения конфликтной компетентности личности.

Выявить структурные характеристики конфликтной компетентности личности.

Определить функции конфликтной компетентности личности.

Эмпирические задачи:

Исследовать динамику коммуникативных характеристик конфликтной компетентности личности на вузовском этапе профессионализации.

Установить взаимосвязи между характеристиками коммуникативной компонента конфликтной компетентности.

Объект исследования – конфликтная компетентность как вид коммуникативной компетентности личности.

Предмет исследования – динамика коммуникативных характеристик конфликтной компетентности личности.

Общая гипотеза исследования состоит в предположении, что динамика коммуникативного компонента конфликтной компетентности в ходе вузовского этапа профессионализации характеризуется гетерохронностью формирования.

Основная гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез:

На начальных этапах вузовского обучения проявляется тенденция снижения показателей, связанных с социально-психологической адаптацией, способов реагирования на проблемную ситуацию, конструктивных форм межличностного общения.

На более поздних этапах вузовского обучения наблюдается рост показателей, связанных с адаптированностью, конструктивными формами совладающего поведения, способами межличностного общения. К концу обучения в вузе происходит корректировка показателей стратегии совладающего поведения в сторону нивелирования деструктивных форм реагирования на проблемную ситуацию.

Для реализации поставленных в исследовании задач нами был использован следующий диагностический комплекс:

Методика «Дитя-Взрослый-Родитель» применялась для определения ролевых позиций в межличностных отношениях (по Э.Берну);

Методика «Q – Сортировка» (В. Стефансон) использовалась для изучения представлений испытуемого о себе в группе;

Опросник о способах копинга» (WCQ, Р. Лазарус, С. Фолькман; адаптация Т.Л. Крюковой) применялся для определения способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности;

Опросник диагностики социально-психологической адаптированности (методика СПА, К. Роджерса и Р. Даймонда, в адаптации А.К Осницкого). Методика использовалась для диагностики приспособленности человека к условиям взаимодействия с окружающими его людьми в системе межличностных отношений.

В лонгитюдном исследовании приняло участие 47 человек - студенты юридического факультета Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, в возрасте от 17 до 20 лет.

Таблица 1

**Динамика качеств личности студентов-юристов
в ходе вузовского обучения**

Показатели	Динамика различий по Т-критерию Вилкоксона			
	1-2 курсы	2-3 курсы	3-4 курсы	4-5 курсы
Родитель	← 0,05			
Адаптивность	← 0,01	→ 0,01	→ 0,01	
Принятие себя	← 0,05	→ 0,01	→ 0,01	
Эмоциональный комфорт		→ 0,05	→ 0,05	
Конфронтативный копинг	→ 0,05			← 0,01
Дистанцирование	→ 0,05		→ 0,05	
Самоконтроль				← 0,05
Поиск социальной поддержки	← 0,05	→ 0,05		← 0,05
Принятие ответственности		← 0,05	→ 0,01	
Бегство-избегание				← 0,05
Планирование решения проблемы			→ 0,01	← 0,05
Зависимость	← 0,01	→ 0,05		
Независимость	→ 0,01	← 0,05		
Общительность	← 0,05	→ 0,01		
Необщительность	→ 0,01	← 0,01		
Принятие борьбы	→ 0,01			
Избегание борьбы	← 0,01			

Примечание: ← снижение показателя, → рост показателя

В ходе анализа динамики коммуникативного компонента конфликтной компетентности на вузовском этапе обучения нами были получены следующие результаты.

При переходе от первого курса ко второму курсу происходят изменения в динамике копинг-стратегий, в частности, установлено, что на данном этапе обучения показатель «Конфронтативного копинга» имеет достоверное увеличение. Это свидетельствует о том, что студенты, при возникновении проблемных ситуаций, склонны проявлять определенную степень враждебности и готовности к риску для её разрешения. В свою очередь, такой показатель копинг-стратегии, как «Поиск социальной поддержки» (усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки), имеет достоверное уменьшение. В данном случае это говорит о том, что частота использования данного способа преодоления проблемной ситуации снижается.

Для объяснения данной закономерности мы исходили из специфики деятельности юриста, для которой характерна состязательность и конфликтность. И одной из задач профессиональной подготовки является формирование у студентов подготовленности к дисциплинарным факторам деятельности. Важны умение обосновать свою точку зрения и опровергнуть другую, стрессоустойчивость, критичность и т.п., что в свою очередь является показателем агрессивного поведения.

В ходе исследования представлений человека о себе в группе мы получили следующие результаты: имеется достоверное увеличение показателя «независимость», «необщительность», «принятие «борьбы». Это свидетельствует об активном стремлении личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Тенденция к независимости от мнения других людей, мнение о себе строится на основе личных представлений о результатах своей деятельности. Отношения в группе строятся по типу «партнёрства», где каждый участник воспринимается как равный.

В свою очередь тенденция к избеганию "борьбы", показывающая стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям, имеет достоверное уменьшение.

В исследовании эго-состояний личности (по Берну) мы получили следующие результаты: показатель по шкале «родитель» достоверно уменьшается. При переходе с первого на второй год обучения

наблюдается тенденция к снижению уровня критичности, излишней самоуверенности, избегание назиданий и поучений.

В процессе начального этапа обучения происходит изменение системы ценностей, правил и норм. Отличие школьных стандартов от таковых в вузе, отсутствие хороших дидактических умений, навыков, поиск социальной поддержки, несформированность внутренней мотивации – всё это способствует появлению сложностей в ходе обучения.

В свою очередь студенту необходимо адаптироваться не только к учебной среде, но и к новому коллективу, который, как известно, оказывает мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность. В связи с этим вполне закономерным является возникновение столкновений и конфликтных ситуаций, связанных с распределением ролей в группе.

При переходе от второго курса к третьему происходят изменения личностных качеств, связанных с социально-психологической адаптацией.

В частности, нами было зафиксировано достоверное увеличение показателя «Адаптивность», «Принятие себя», «Принятие других». Таким образом, в данный период происходит увеличение адаптированности студентов, что связано с удовлетворенностью выбором профессии, успешностью освоения учебных дисциплин, доброжелательными отношениями в группе. Можно отметить прохождение кризиса учебной адаптации.

В этот период также возрастает «Ожидание внутреннего контроля», что свидетельствует о повышении внутреннего контроля по сравнению с внешним, со стороны вуза, а также о формировании внутренней мотивации. Достоверное уменьшение показателя «Эскапизм» свидетельствует о снижении таких проявлений, как избегание ответственности, страх перед новыми проблемами, боязнь совершить ошибку, что также свидетельствует об адаптированности.

При исследовании динамики компонентов копинг-стратегий наблюдается достоверное снижение конфронтативного копинга, стратегии принятия ответственности, повышение поиска социальной поддержки и самопринятия. Изменения в копинг-поведении свидетельствуют о формировании качеств, связанных с уверенностью в своих действиях.

Таким образом, можно заключить, что после прохождения кризиса учебной адаптации происходит снижение уровня неудовлетворенности, конфликтности в коллективе, студенты осваивают более

эффективные стратегии взаимодействия с окружающими, используют более эффективные стратегии преодоления стрессовых ситуаций.

При переходе с третьего на четвёртый курс обучения были зафиксированы изменения в показателях адаптированности студентов, также в данный период происходит увеличение использования когнитивных стратегий копинг-поведения, возрастает внутренний контроль.

На данном этапе обучения студенты уже более чётко формулируют для себя образ будущей профессии (многие из них уже имеют опыт профессиональной деятельности), более четкую систему социальных ожиданий - всё это способствует формированию большей осознанности, критичности в действиях, использованию более конструктивных стратегий взаимодействия с окружающими людьми.

При переходе с четвёртого на пятый курс наблюдаются следующие тенденции:

Как видно из таблицы, на 5-м курсе обучения происходит стабилизация большинства показателей, изменения касаются лишь параметров стратегий совладающего поведения, снижаются такие негативные тенденции, как конфронтативный копинг, бегство-избегание, поиск социальной поддержки. Всё это свидетельствует о возникновении кризиса профессиональной адаптации. Необходимость поиска работы, выбора направления будущей деятельности на данном этапе обучения стоит наиболее остро. Всё это неизбежно приводит к возникновению стрессовых ситуаций.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что на первом курсе происходит снижение важных показателей, относящихся к адаптированности, принятии себя. Растут негативные тенденции: развивается конфронтативный копинг, принятие борьбы. На протяжении 2-го и 3-го курса происходит восстановление показателей: растет адаптированность, эффективные способы взаимодействия с группой. Данная тенденция ускоряется к четвертому курсу. На пятом курсе наблюдается кризис профессиональной адаптации, который проявляется в снижении показателей по копинг-стратегиям. Таким образом, формирование основных профессиональных компетенций происходит на 3-4-м курсе, после прохождения кризиса первого года обучения, т.е. после завершения активной фазы адаптации.

Следующим этапом нашего исследования было рассмотрение корреляционных связей показателей по методикам Q-сортировка, ДВР, СПА, Копинг-тест.

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции показателей «Копинг-теста»,
Социально-психологической адаптированности,
«Эго-состояний», Представлений о себе в группе**

Пары коррелируемых параметров	Коэффициенты корреляций				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Дитя - Конфронтативный копинг					0,79*
Дитя - Избегание	0,54**				
Дитя - Дистанцирование		-0,42*			0,70*
Дитя - Положительная переоценка	-0,41*				
Дитя - Адаптация	-0,53**				
Дитя - Планирование решения проблемы			-0,43**		
Взрослый - Планирование решения проблемы	0,63***			0,41*	
Взрослый - Бегство-избегание			-0,42**		
Взрослый - Положительная переоценка	0,48**				
Взрослый - Адаптация				0,45**	
Родитель - Бегство-избегание		0,47**			
Независимость - Самоконтроль		0,54**			
Зависимость - Поиск социальной поддержки		0,47**			
Общительность - Избегание			0,42**		
Дистанцирование - Зависимость		0,41*			
Планирование решения проблемы - Адаптация					0,71*
Планирование решения проблемы - Принятие себя					0,71*

Примечание: * - уровень значимости коэффициентов $p < 0,05$;

** - уровень значимости коэффициентов $p < 0,01$;

*** - уровень значимости коэффициентов $p < 0,001$

Как мы можем видеть из таблицы, на первом курсе обучения эго-состояние «Дитя» имеет положительную корреляцию с копинг-стратегией «Избегание». Это свидетельствует о том, что студенты, использующие копинг-стратегию «Бегство-избегание» мысленно и через поведенческие усилия стремятся избежать решения проблемы. В межличностном же общении будут проявляться инфантильные качества, лишённые рассудительности, чувства ответственности, этических норм. Для таких людей нехарактерна также «Положительная переоценка» ситуации: усилия по созданию положительного значения ситуации с фокусированием на росте собственной личности.

Также эго-состояние «дитя» имеет отрицательную корреляционную связь с адаптированностью, т.е. инфантильная стратегия поведения в общении приводит к снижению адаптированности.

В свою очередь, такие стратегии преодолевающего поведения, как «планирование решение проблемы», «положительная переоценка» имеют положительную корреляционную связь с эго-состоянием «взрослый». Таким образом, такой человек в общении с другими руководствуется принципами реальности, умеет находить компромиссы, объективен, действует на основе собранной информации и при преодолении стрессовых или конфликтных ситуаций использует стратегию по созданию положительного значения ситуации с фокусированием на росте собственной личности, а также произвольные проблемно-фиксированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблем.

Другая картина наблюдается у студентов 2-го курса, здесь мы наблюдаем положительную корреляцию копинг-стратегии «бегство-избегание» с эго-состоянием «родитель», т.е. человек, который в общении с другими придерживается излишнего консерватизма, стереотипности мышления в кризисных ситуациях, использует мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на избегание или бегство от решения проблемы.

В свою очередь, человек, проявляющий инфантильную, некритичную позицию в общении (эго-состояние «Дитя») при решении критичной ситуации не склонен использовать когнитивные усилия по отделению от ситуации и уменьшению её значимости.

При рассмотрении особенностей отношения в группе у студентов 2-го курса, нами были установлены следующие закономерности: имеется положительная корреляционная связь показателя независимости с копинг-стратегией «самоконтроль». Человек, имеющий свою точку зрения, не зависящую от мнения группы или морально-

этических норм, склонен в стрессовых или конфликтных ситуациях прилагать усилия по регулированию своих чувств и действий. В свою очередь, человек, стремящийся к принятию групповых стандартов и ценностей, настроен использовать преодолевающую стратегию, связанную с поиском информации, действенной и эмоциональной поддержки, а также когнитивные усилия по отделению от ситуации и уменьшению её значимости. Другими словами, стремится какую-то проблемную ситуацию не замечать или не придавать ей большого значения.

Чем человек общительнее, тем больше у него преобладает стратегия «избегания», мысленное стремление, поведенческие усилия, направленные на избегание решения проблемы.

На третьем курсе нами выделяются следующие закономерности: имеются отрицательные корреляционные связи эго-состояния «дитя» с копинг-стратегией «планирование решения проблемы», т.е. человек, проявляющий инфантильную, незрелую позицию в общении не склонен проявлять стратегию совладающего поведения, связанную с произвольными проблемно-фиксированными усилиями по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблем. В свою очередь, человек, придерживающийся взрослой позиции в общении, реже стремится избегать или бежать от решения проблемы. А человек, проявляющий себя в группе как общительный, при возникновении конфликтных ситуаций все свои поведенческие усилия направляет на избегание решения проблемы.

На 4-м курсе вузовского обучения происходит некоторая стабилизация показателей и изменения касаются только стратегий общения с другими, в частности, человек, использующий позицию «взрослого», адаптирован и использует конструктивную стратегию преодолевающего поведения, а именно «планирование решения проблемы» (произвольные проблемно-фиксированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблем).

При анализе результатов, полученных в ходе исследования студентов 5-го курса, нами были выявлены следующие закономерности: имеется положительная корреляционная связь эго-состояния «Дитя» с копинг-стратегией «Конфронтативный копинг» и «Дистанцирование». В данном случае это говорит о том, что, проявляя инфантильную позицию в общении, человек при решении проблемы склонен использовать агрессивные усилия для изменения ситуации, предполагающие определённую степень враждебности и готовности к риску, или усилия по отделению от ситуации, уменьшению её значимости.

В свою очередь, человек, используя стратегию совладающего поведения «Планирование решения проблемы» – произвольные проблемно-фиксированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблем, имеет высокий уровень адаптированности, при взаимодействии с другими принимает себя, оценивает себя положительно.

Таким образом, в ходе данного анализа мы можем заключить, что на начальном этапе обучения, при прохождении активной фазы адаптации, наблюдается отрицательная корреляционная связь с показателями «Эго-состояний» и стратегий совладающего поведения, адаптацией.

На 3-4-м курсе происходит смещение акцентов в сторону преобладания корреляционных связей между параметрами совладающего поведения, представлений о себе в группе; ростом положительных корреляций эффективных стратегий поведения, данная тенденция сохраняется к 5-му курсу. Таким образом, к концу обучения в вузе происходит корректировка взаимосвязей в пользу влияния Эго-состояний на стратегии совладающего поведения.

Глава 5.

Связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов¹³

Современный спорт предъявляет высокие требования к физическим и психическим возможностям человека. Тренировочный и соревновательный процесс нередко сопровождается возникновением конфликтных ситуаций, переходящих либо в непосредственное, открытое, конфликтное взаимодействие, либо в скрытый или внутриличностный конфликт.

Возникающие конфликты в сочетании с монотонностью тренировочного процесса и наличием неблагоприятных предсоревновательных состояний приводят к невротическим реакциям, нарушению системы межличностных отношений, в целом снижая эффективность спортивной деятельности.

При этом спорт характеризуется рядом особенностей, способных повлиять на вероятность возникновения конфликтов и конфликтность субъектов спортивной деятельности.

Во-первых, спорт – это опосредованное и непосредственное психологическое и физическое противостояние спортсменов, жёсткая конкуренция на соревнованиях и в ходе учебно-тренировочного процесса, а также экстремальность условий, связанная с высокими физическими, нервно-психологическими нагрузками.

Во-вторых, спорт характеризуется высокой двигательной активностью и возможностью проявления социально-приемлемой агрессии в рамках правил соревнований, при этом в ряде видов спорта – в условиях жёсткого физического контакта.

Таким образом, с одной стороны, спорт значительно способствует выходу, отреагированию эмоций или трансформации негативных психических состояний, снижая вероятность возникновения конфликтов, с другой – способствует формированию агрессивности и соперничества, повышающих конфликтность спортсменов.

Кроме этого, конфликты в спорте, вероятно, определены не только рядом внешних факторов, к которым, прежде всего, относятся условия деятельности, но и внутренними условиями, т.е. свойствами

¹³ Авторы главы – М.М. Кашапов, А.М. Воскресенский.

личности спортсмена, роль которых в спортивной деятельности в отношении конфликта не изучена в полной мере. Вместе с тем исследование данных факторов позволит найти средства снижения отрицательного влияния конфликтов на результат спортивной деятельности, тем самым повышая эффективность подготовки спортсмена.

Недостаток же объективной информации о характере конфликтного взаимодействия в спорте, связанный с недостаточным количеством отечественных исследовательских работ, посвященных психологии спортивного конфликта, и отсутствие специализированных программ, направленных на обучение спортсменов и тренеров конструктивным средствам разрешения конфликтов, оказывает отрицательное влияние на систему подготовки спортсменов к соревнованиям, что повышает актуальность исследования конфликтов в спортивной деятельности.

Теоретико-методологической основой работы являются психологические исследования конфликта (Анцупов А.Я., 2000, Гришина Н.В., 2000, Ершов А.А., 1973, Левин К., 1982, Томас К.У., 1976, Петровская Л.А., 1977, Кашапов М.М., 2003, 2006); в том числе, в спортивной деятельности (Енин В.И. 1986, Коломейцев Ю.А., 1984, Ханин Ю.Л., 1980); исследования, отражающие формирующее влияние спорта на личность (Горбунов Г.Д., 1986, Кретти Б.Д., 1978, Николаев А.Н. 2005).

Целью нашей работы являлось изучение связей стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов. Исследование проводилось на выборке хоккеистов молодёжного хоккейного клуба «Локо», студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова первых курсов, курсантов высшего зенитно-ракетного училища. Выборку составили 94 человека. Из них: спортсмены – 31 человек, студенты – 33 человека, курсанты – 30 человек. Возраст испытуемых составил 18–22 года. В ходе исследования использовались следующие методики: Методика диагностики ведущего типа реагирования (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселёва), Оценка особенностей реагирования в конфликтной ситуации (К. Томас, Н.В. Гришина), Сокращённый многофакторный опросник для исследования личности (сокращённый вариант Миннесотского многомерного личностного перечня ММРІ), Индивидуально-типологический опросник (ИТО) (Л. Собчик).

В ходе исследования нами был проведен анализ различий трех групп по F-критерию Фишера (различие дисперсий) и t-критерию Стьюдента (различие средних). t-критерий Стьюдента справедлив при предположении о примерном равенстве дисперсий в группах.

Распределение признака подчиняется нормальному распределению.

Достоверно различающиеся признаки представлены в табл. 1.

Таблица 1

Достоверность различий между группами спортсменов и студентов по t-критерию Стьюдента

№	Шкалы	p-уровень
1	Интроверсия	0,05
2	Спонтанность	0,01
3	Ригидность	0,05
4	Лидерство	0,05
5	Неконформность	0,05
6	Психастения	0,001
7	Соперничество	0,01
8	Избегание	0,001
9	Уход	0,05

Из таблицы 1 мы можем заметить, что наиболее достоверные различия между группами спортсменов и студентов наблюдаются в признаках «Психастения» и «Избегание».

Также достоверны различия в признаках «Спонтанность» и «Соперничество».

В признаках «Интроверсия», «Ригидность», «Лидерство», «Неконформность» и «Уход» различия достоверны на уровне $p < 0,05$.

Для получения полной картины о различиях между группами спортсменов и студентов обратимся к средним значениям по группам признаков, значимо различающимся друг от друга (таблица 2).

В результате сравнения достоверности различий групп и анализа средних можно заключить, что:

1. Студенты обладают большей интровертированностью, у них сильнее выражена психастения, а также в конфликтной ситуации они более склонны к избеганию и уходу.

2. Спортсмены обладают большей спонтанностью, ригидностью, у них сильнее выражены лидерство и неконформность, а в ситуации конфликта более склонны вступать в соперничество с другой стороной.

Таблица 2

**Анализ достоверных различий
между группами студентов и спортсменов**

№	Шкалы	Студенты (среднее)	спортсмены (среднее)
1	Интроверсия	3,67	2,66
2	Спонтанность	5,89	6,90
3	Ригидность	5,08	5,85
4	Лидерство	12,50	13,95
5	Неконформность	11,33	12,38
6	Психастения	4,24	1,90
7	Соперничество	4,55	6,76
8	Избегание	6,19	4,52
9	Уход	15,22	11,67

Шкала «Психастения» позволяет диагностировать лиц с тревожно-мнительным типом характера, которым свойственны тревожность, боязливость, нерешительность, постоянные сомнения. У студентов данное свойство личности выражено значимо сильнее, чем у спортсменов, что можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, студенты на первом курсе дезадаптированы – многие оторваны от домашней среды, от круга друзей, привычных интересов (если студент приезжий). Во-вторых, новая среда зачастую более агрессивна, чем среда, в которой он находился до поступления. Спортсмен же определяет свой путь сам, сознательно выбирая род занятий.

Спортсмены же значимо меньше, чем студенты, склонны избегать ситуации конфликта. И тут есть две возможные точки зрения. С одной стороны, это означает, что спортсмены в большей степени готовы брать на себя ответственность за решение спорного вопроса. И подобные качества воспитываются у них в спортшколе. В пользу этого говорит более высокий (по сравнению со студентами) балл по шкалам «Ригидность» (инертность установок, настойчивость, педантизм) и «Лидерство». С другой стороны, свойство личности «Лидерство», в норме проявляющееся самостоятельностью в принятии решений и предприимчивостью, при высоких показателях отражает самоуверенность и неумение соблюдать субординацию по отношению к старшим по должности лицам.

В спортивном коллективе конфликт сам по себе не поощряется, более того – за него часто следует наказание (особенно если это «вертикальный» конфликт).

У спортсменов намеренно тренируются сильные, агрессивные свойства личности, стремление быть «ведущим», а не «ведомым». Поэтому ситуацию они стремятся разрешить в свою пользу, что в условиях ограниченных ресурсов армии приводит к соперничеству и, в результате, к конфликту.

Отсюда более высокая (с уровнем значимости $p < 0,01$), чем у студентов, спонтанность в действиях, включающая в себя раскованное самоутверждение, наступательность, стремление к лидированию и агрессивность. А также склонность к соперничеству в конфликтной ситуации, что выражается в стремлении убедить другую сторону в преимуществах своей позиции; нежелательность компромисса и сотрудничества, стремление удовлетворения своих интересов.

Кроме того, склонность к конфликтному поведению и соперничество у спортсменов обусловлено тем, что их индивидуальные успехи влияют на их спортивную карьеру. Ведь чем лучшие результаты ты показываешь, тем больше шансов попасть в более сильный клуб или получить статус капитана команды.

Разница средних и значимость различий также показали, что у спортсменов несколько выше показатели неконформности, что может объясняться большей степенью свободы поведения.

Таблица 3

Достоверность различий между группами спортсменов и курсантов по t-критерию Стьюдента

№	Шкалы	p-уровень
1	Ложь	0,001
2	Аггравация	0,05
3	Экстраверсия	0,001
4	Спонтанность	0,01
5	Лидерство	0,01
6	Неконформность	0,05
7	Коммуникативность	0,001
8	Соперничество	0,05
9	Приспособление	0,01

Из таблицы 3 мы видим, что наиболее достоверные различия между группами спортсменов и курсантов наблюдаются в признаках ложь, экстраверсия и коммуникативность. Также достоверны различия в признаках спонтанность, лидерство, и приспособление. В признаках аггравация, неконформность, соперничество различия достоверны на уровне $p < 0,05$.

Для получения полной картины в различиях между группами спортсменов и курсантов обратимся к средним значениям по группам признаков, значимо различающимся друг от друга (таблица 4).

Таблица 4

Анализ достоверных различий между группами курсантов и спортсменов

№	Шкалы	спортсмены (среднее)	курсанты (среднее)
1	Ложь	4,42	2,64
2	Аггравация	1,15	2,03
3	Экстраверсия	4,52	7,42
4	Спонтанность	7,32	6,21
5	Лидерство	13,60	11,80
6	Неконформность	13,20	12,00
7	Коммуникативность	10,30	13,20
8	Соперничество	6,82	5,19
9	Приспособление	4,12	5,60

В результате сравнения достоверности различий групп и анализа средних можно заключить, что:

- спортсмены обладают большей спонтанностью, для них характерны соперничество, лидерство, неконформность, ложь;
- для курсантов характерно приспособление, коммуникативность и аггравация.

Анализ достоверности различий показал, что спортсменам в большей степени, чем курсантам зенитного ракетного училища, свойственно использование лжи ($p < 0,001$). На наш взгляд, это связано с разными условиями жизни. У курсантов жесткая дисциплина, и за ложь возможны наказания, вплоть до понижения по званию. У спорт-

сменов такая угроза отсутствует, что, возможно, и влияет на их поведение.

Также были обнаружены различия и по шкале «аггравация». Аггравация – преувеличение индивидом тяжести симптомов болезни. У курсантов аггравация встречается чаще ($p < 0,05$), потому что они иногда пытаются отказаться от выполнения каких-либо поручений. Для этого они иногда стараются заболеть, преувеличивая симптомы. К спортсменам это относится в меньшей степени, потому что все задания идут на развитие собственных способностей, что поможет им в будущем показывать хороший результат.

У курсантов ярче выражена экстраверсия, чем у спортсменов ($p < 0,001$). На наш взгляд, это связано с тем, что спортсмены пытаются развивать свои способности. У курсантов же нет таких установок, для них характерен командный дух.

Нами обнаружены различия и по школе «спонтанность». У спортсменов спонтанность проявляется чаще ($p < 0,01$). На наш взгляд, это связано с тем, что спортсмены чаще оказываются в непредвиденных ситуациях (во время матча либо во время соревнований), поэтому им приходится быстро принимать решения, чаще всего спонтанные. У курсантов же такие ситуации случаются реже.

Также были обнаружены различия по шкале «лидерство»: у спортсменов проявляется чаще, чем у курсантов ($p < 0,01$). Мы предположили, что это может быть связано с тем, что у курсантов больше развит командный дух, поэтому они стараются работать командой. А спортсмены чаще должны проявлять лидерские качества, так как у них идет личное первенство, и от личных результатов зависит развитие спортсменов.

Установлены различия по шкале «неконформность»: у спортсменов данное качество проявляется чаще, чем у курсантов ($p < 0,05$). На наш взгляд, это связано с тем, что у курсантов лучше развит командный дух, чем у спортсменов.

Различия существуют и по шкале «коммуникативность». Коммуникативность чаще встречается у курсантов, чем у спортсменов ($p < 0,001$). Возможно, это связано с дисциплиной. У курсантов мало времени уделяется на общение, поэтому потребность в общении не удовлетворяется. Спортсмены же много общаются, и их потребность в общении удовлетворяется.

Выявлены различия по шкале «соперничество». У спортсменов этот тип реагирования выражен ярче ($p < 0,05$). На наш взгляд, это связано со специфичностью деятельности. Спорт подразумевает со-

перничество. Также обнаружены различия и по шкале «приспособление». У курсантов эта стратегия поведения в конфликте встречается чаще ($p < 0,01$). У курсантов лучше развит командный дух, поэтому они готовы отказаться от личных интересов ради интересов группы (рота, дивизия и т.д.). У спортсменов же идет соперничество, поэтому такая стратегия поведения в конфликте, как приспособление, для спортсменов менее характерна.

Для того чтобы выяснить, есть ли связь между типами реагирования в конфликтной ситуации, выбором той или иной стратегии поведения в конфликтной ситуации и личностными особенностями спортсменов (S), курсантов (K), и студентов (St), был проведён ранговый корреляционный анализ Спирмена, результаты которого представлены в таблицах 5–8.

По данным таблицы 5 мы видим, что:

1. С типом поведения в конфликтной ситуации «Сотрудничество»

– У курсантов есть отрицательная умеренная корреляция с гипоманией. Данная связь может объясняться тем, что будущий офицер должен обладать устойчивостью мнения, выдержкой, настойчивостью, некоторым педантизмом, то есть качествами, которые противоположны качествам людей с высокими показателями по шкале «Гипомания»; или же составляющие гипомании в сочетании с системой обучения в военных вузах в большей степени располагают к соперничеству, нежели к сотрудничеству.

2. С типом поведения в конфликтной ситуации «Приспособление»

– У курсантов есть положительная умеренная корреляция с депрессией и психастенией. Довольно очевидная корреляция, учитывая то, что человек, предпочитающий приспосабливаться к ситуации, скорее всего нерешителен, несамостоятелен, тревожен, склонен к сомнениям. Также приспособление может выражаться как вариант стратегического ухода из конфликтной ситуации ради избегания санкции/наказания.

– У студентов есть положительная умеренная корреляция с депрессией. Находясь в депрессии, студент не может дать адекватную оценку, поэтому готов пожертвовать собственными интересами.

Таблица 5

**Матрица корреляции свойств личности по СМОЛ
с типом поведения в конфликтной ситуации**

Шкала	Сотрудничество			Приспособление			Соперничество			Избегание			Компромисс		
	S	K	St	S	K	St	S	K	St	S	K	St	S	K	St
Ипохондрия															
Депрессия					0,47*	0,45*	-0,32*	-0,33*					-0,61**		
Истерия															
Психопатия															
Паранойя															
Психастения					0,34*							0,45*			
Шизоидность															
Гипомания		-0,43*						0,38*							

Примечание: * – Умеренная корреляция ($0,30 < r < 0,49$)

** – Средняя корреляция ($0,50 < r < 0,69$)

3. С типом поведения в конфликтной ситуации «Соперничество»

– У спортсменов есть отрицательная умеренная корреляция с депрессией. Человек, дающий высокие показатели по шкале «Депрессия» не способен принять решение самостоятельно, у него нет уверенности в себе, при малейших неудачах он впадает в отчаяние, он объективно не может дать адекватный отпор в ситуации конфликта, а значит, и не может соперничать.

– У курсантов есть положительная умеренная корреляция с гипоманией и отрицательная умеренная корреляция с депрессией. Лица с гипоманией активны, энергичны, охотно взаимодействуют с окру-

жающими, что в ситуации борьбы за ограниченный ресурс в военном вузе может вести к столкновению интересов.

4. С типом поведения в конфликтной ситуации «Избегание»

– У студентов есть положительная умеренная корреляция с психастенией. Это может быть связано с тем, что будучи нерешительным, склонным к сомнениям, студент старается избегать конфликтных ситуаций.

5. С типом поведения в конфликтной ситуации «Компромисс»

– У спортсменов есть отрицательная средняя корреляция с депрессией. Находясь в состоянии депрессии, спортсмен не может соревноваться, и поэтому готов пойти на компромисс.

Таблица 6

**Матрица корреляции свойств личности по СМОЛ
со стратегией поведения в конфликтной ситуации**

№	Шкала	Уход			Разрешение			Агрессия		
		S	K	St	S	St	K	S	St	K
1	Ипохондрия						-0,35*			
2	Депрессия	0,32*		0,30*			-0,30*			
3	Истерия	0,30*								
4	Психопатия		0,33*				-0,30*			
5	Паранойя						-0,33*			
6	Психостения						-0,31*			
7	Шизоидность						-0,46*			
8	Гипомания						0,59**			

Примечание: * – Умеренная корреляция ($0,30 < r < 0,49$)

** – Средняя корреляция ($0,50 < r < 0,69$)

По данным из таблицы 6 мы видим, что:

1. Со стратегией поведения в конфликтной ситуации «Уход»

– У спортсменов есть положительная умеренная корреляция с депрессией и истерией. В состоянии депрессии спортсмены не могут сделать адекватных выводов, поэтому принимают такую стратегию поведения. Что касается связи ухода с истерией, то данная личностная особенность сама по себе уже включает различные виды ухода, такие

как избегание ответственности, уход в болезнь через соматические расстройства.

– У курсантов есть положительная умеренная корреляция с психопатией. Высокие показатели по этой шкале говорят о социальной дезадаптации, неустойчивости настроения, обидчивости, чувствительности.

– У студентов есть положительная умеренная корреляция с депрессией. Так же как и спортсмены, студенты используют данную стратегию, находясь в депрессии.

2. Со стратегией поведения в конфликтной ситуации «Разрешение»

– У курсантов есть положительная средняя корреляция с гипоманией и отрицательная умеренная корреляция с ипохондрией, депрессией, психопатией, паранойей, психастенией, шизоидностью. Таким образом, курсанты, применяющие данную стратегию, активны, деятельны, охотно идут на контакт, легко приспосабливаются к новым условиям, хорошо переносят смену обстановки, устойчивы к социальным конфликтам, могут воспринимать критику.

Таблица 7

Матрица корреляции индивидуально-типологических свойств личности по ИТО с типом поведения в конфликтной ситуации

Шкала	Сотрудничество			Приспособление			Соперничество			Избегание			Компромисс		
	S	K	St	S	K	St	S	K	St	S	K	St	S	K	St
Экстраверсия			0,38*												
Интроверсия	0,35*							-0,33*			0,33*	0,38*			
Спонтанность					-0,38*		0,35*								
Агрессивность					-0,50*			0,51**	0,51**		-0,33*				
Ригидность								0,42*			-0,49*				

Шкала	Сотрудничество			Приспособление			Соперничество			Избегание			Компромисс		
	S	K	St	S	K	St	S	K	St	S	K	St	S	K	St
Сензитивность				0,51**	0,38*		-0,33*	-0,31*			0,31*			-0,30*	
Тревожность		-0,33*			0,51**	0,30*						0,33*			
Лабильность											0,36*				
Лидерство					-0,38*				0,33*						
Неконформность		0,38*			-0,61**			0,38*	0,41*						
Конфликтность					-0,38*			0,33*	0,60**			-0,55*		-0,30*	
Индивидуализм									0,35*						
Зависимость				0,37*	0,49*	0,33*		-0,48*			0,39*				
Конформность				0,43*	0,60**									-0,34*	
Компромиссность		-0,36*													
Коммуникативность			0,33*												

Примечание: * – Умеренная корреляция ($0,30 < r < 0,49$)

** – Средняя корреляция ($0,50 < r < 0,69$)

По данным из таблицы 7 мы видим, что:

1. С типом поведения в конфликтной ситуации «Сотрудничество»

– У спортсменов есть положительная умеренная корреляция с интроверсией, а значит, степень ухода такого человека в себя напрямую связана с готовностью приходить к взаимовыгодному решению, сколько бы времени на это ни потребовалось.

– У курсантов есть положительная умеренная корреляция с неконформностью и отрицательная умеренная корреляция с тревожностью и компромиссностью. Такой человек будет расчётливо и чётко выдвигать свои идеи, возможно, противоречащие принятым нормам, либо свои, новые пути выхода из ситуации конфликта, но не пойдёт на уступки.

– У студентов есть положительная умеренная корреляция с экстраверсией и коммуникативностью. Такой человек открыт для общения, готов выслушать, и с ним легко прийти к взаимовыгодному решению. Эти взаимосвязи можно объяснить тем, что, учась вместе, они идут к одной цели, поэтому готовы пойти на помощь.

2. С типом поведения в конфликтной ситуации «Приспособление»

– У спортсменов есть положительная средняя корреляция с сензитивностью и положительная умеренная корреляция с зависимостью и конформностью. Оценивая ситуацию в пессимистическом ключе, нуждаясь в защите и покровительстве, опираясь на общепринятые социальные нормы окружения, такой человек с лёгкостью будет приспособливаться под соперника в конфликтной ситуации.

– У курсантов есть положительная средняя корреляция с тревожностью и конформностью, положительная умеренная корреляция с сензитивностью и зависимостью, отрицательная средняя корреляция с агрессивностью и неконформностью, отрицательная умеренная корреляция со спонтанностью, лидерством и конфликтностью. Таким образом, люди с высокими тревожностью, конформностью зависимостью и низким развитием лидерских, агрессивных качеств в конфликтной ситуации будут уступать более сильному противнику.

– У студентов есть положительные умеренные корреляции с тревожностью и зависимостью. Такой тип людей, находясь в состоянии тревоги и неспособности самостоятельно принять решения, готов жертвовать своими интересами.

3. С типом поведения в конфликтной ситуации «Соперничество»

– У спортсменов есть положительная умеренная корреляция с спонтанностью, неконформностью и конфликтностью, отрицательная умеренная корреляция с сензитивностью. Спортсмены, имеющие такое сочетание личностных свойств, будут стремиться удовлетворить собственные интересы пусть даже в ущерб другой стороне. Возможно, для них важнее индивидуальные достижения, чем результат команды.

– У курсантов есть положительная средняя корреляция с агрессивностью и конфликтностью, положительная умеренная корреляция с ригидностью и неконформностью, отрицательная умеренная корреляция с интроверсией, сензитивностью и зависимостью. Аналогично спортсменам, они будут бороться за ресурс всеми силами.

– У студентов есть положительная средняя корреляция с агрессивностью, а так же умеренная корреляция с лидерством, индивидуализмом. Студенты, применяя тип поведения соперничество, хотят показать свою индивидуальность. Так же это способ выразить агрессию.

4. С типом поведения в конфликтной ситуации «Избегание»

– У курсантов есть положительная умеренная корреляция с интроверсией, сензитивностью, лабильностью и зависимостью, отрицательная средняя корреляция с конфликтностью, отрицательная умеренная корреляция с агрессивностью и ригидностью, что значит, что курсанты-интроверты с высокими чувствительностью, эмотивностью, нуждой в привязанности к более сильной личности, низкой потребностью в самореализации, в отстаивании своей точки зрения имеют низкую заинтересованность в возникновении конфликтной ситуации.

– У студентов есть положительная умеренная корреляция с интроверсией и тревожностью. Студенты-интроверты, находясь в постоянном беспокойстве, стараются избегать конфликтных ситуаций.

5. С типом поведения в конфликтной ситуации «Компромисс»

– У спортсменов есть отрицательная умеренная корреляция с конфликтностью. Корреляция, в очередной раз доказывающая, что конфликтный человек не пойдёт на компромисс.

– У курсантов есть отрицательная умеренная корреляция с сензитивностью и конформностью, а значит, в конфликтной ситуации они будут добиваться своего, идя на уступки, но не подчиняясь другой личности и активно участвуя в ситуации.

По данным из таблицы 8 мы видим, что:

1. Со стратегией поведения в конфликтной ситуации «Уход»

– У курсантов есть положительная умеренная корреляция с интроверсией, отрицательная умеренная корреляция с лабильностью.

Они склонны к уходу, в том числе в мир внутренних переживаний, фантазий, внешне оставаясь замкнутыми, холодными, не требующими какой-либо эмоциональной поддержки со стороны.

– У спортсменов есть положительная умеренная корреляция с интроверсией. Замкнутые в своем внутреннем мире спортсмены, не стараются разрешить конфликт, уходя от конфликтной ситуации.

Таблица 8

Матрица корреляции индивидуально-типологических свойств личности по ИТО со стратегией поведения в конфликтной ситуации

Шкала	Уход			Разрешение			Агрессия		
	S	K	St	S	K	St	S	K	St
Экстраверсия						0,33*			
Интроверсия	0,30*	0,37*							
Спонтанность									
Агрессивность									
Ригидность					0,42*				
Сензитивность									
Тревожность									
Лабильность		-0,36*							
Лидерство									
Неконформность							0,33*		
Конфликтность									
Индивидуализм									
Зависимость									
Конформность									
Компромиссность									
Коммуникативность									

Примечание: * – Умеренная корреляция ($0,30 < r < 0,49$)

** – Средняя корреляция ($0,50 < r < 0,69$)

2. Со стратегией в конфликтной ситуации «Разрешение»

– У курсантов есть положительная умеренная корреляция с ригидностью, что может говорить об отстаивании своей позиции в конфликтной ситуации путём цивилизованного убеждения собеседника.

– У студентов есть положительная умеренная корреляция с экстраверсией. С открытыми к окружающему миру студентами легко найти решение в конфликтной ситуации.

3. Со стратегией поведения в конфликтной ситуации «Агрессия»

– У солдат есть положительная умеренная корреляция с неконформностью, что в целом может означать агрессивное отвержение общепринятых правил.

Для дальнейшей обработки результатов и проведения прямого пошагового регрессионного анализа на основной выборке (спортсмены) мы составили итоговые матрицы корреляции личностных и индивидуально-типологических особенностей с типом реагирования и выбором стратегии поведения в конфликтной ситуации у спортсменов (табл. 9, 10).

Таблица 9

**Итоговая матрица корреляции особенностей личности
с типом поведения в конфликтной ситуации у спортсменов**

Шкала	Сотрудничество	Приспособление	Соперничество	Избегание	Компромисс
Интроверсия	0,35*				
Спонтанность			0,35*		
Сензитивность		0,51**	–0,33*		
Неконформность			0,38*		
Конфликтность			0,33*		–0,30*
Зависимость		0,37*			
Конформность		0,43*			
Депрессия			–0,32*		

Примечание: * – Умеренная корреляция ($0,30 < r < 0,49$)

** – Средняя корреляция ($0,50 < r < 0,69$)

Таблица 10

Итоговая матрица корреляции особенностей личности со стратегией поведения в конфликтной ситуации у спортсменов

№	Шкала	Уход	Разрешение	Агрессия
1	Депрессия	0,32*		
2	Истерия	0,30*		
3	Неконформность			0,33*

Примечание:* – Умеренная корреляция ($0,30 < r < 0,49$)

** – Средняя корреляция ($0,50 < r < 0,69$)

Исходя из данных, полученных путём регрессионного анализа, можно составить итоговые таблицы влияния личностных особенностей спортсменов на выбор стратегии поведения и типы реагирования в конфликтной ситуации.

Таблица 11

Влияние личностных особенностей спортсменов на выбор стратегии поведения

№	Стратегия поведения	Личностная особенность
1	Уход	Депрессия (+), истерия (+)
2	Разрешение	-----
3	Агрессия	Неконформность (+)

Примечание: (+) – прямое влияние; (–) – обратное влияние

Таблица 12

Влияние личностных особенностей спортсменов на выбор типа реагирования в конфликтной ситуации

№	Тип поведения	Личностная особенность
1	Сотрудничество	Интроверсия (+)
2	Приспособление	Сензитивность (+), зависимость (+), конформность (+)
3	Соперничество	Спонтанность (+), неконформность (+), конфликтность (+)
4	Избегание	-----
5	Компромисс	-----

Примечание: (+) – прямое влияние; (–) – обратное влияние

Таким образом, можно подвести следующие **итоги**:

На стратегию поведения в конфликтной ситуации **«Уход»** у спортсменов сильно и значимо влияют такие личностные особенности, как депрессия (прямое влияние) и истерия (прямое влияние).

Чувствительные, сензитивные, склонные к тревогам, робкие, неуверенные, не способные принять решение самостоятельно (признаки депрессии) либо склонные к неврологическим защитным реакциям конверсионного типа, решающие проблемы уходом в болезнь, поверхностные люди в условиях спортивной команды в конфликтной ситуации не могут или не хотят отстаивать свои интересы и предпочитают уступить более сильной личности соперника, каковым может стать более сильный морально/физически в силу своих личностных особенностей.

На стратегию поведения в конфликтной ситуации **«Агрессия»** у спортсменов сильно и значимо влияет такое индивидуально-типологическое свойство, как неконформность (прямое влияние).

Спортсмен с развитой тенденцией к отвержению общепринятых норм (что при низком уровне развития или при патологии ведёт к антисоциальным формам поведения) в ситуации межличностного конфликта будет выбирать стратегию агрессии – осуществлять действия, направленные на нанесение физического или психологического вреда/ущерба.

На тип реагирования в конфликтной ситуации **«Сотрудничество»** у спортсменов слабо, но значимо влияет такое индивидуально-типологическое свойство, как интроверсия (прямое влияние).

Интроверт, попавший в спортивную команду, при возникновении ситуации конфликта с некоторой долей вероятности будет отстаивать собственные интересы, согласовывая их с нуждами и желаниями другой стороны.

На тип реагирования в конфликтной ситуации **«Приспособление»** у спортсменов сильно и значимо влияет такое индивидуально-типологическое свойство, как сензитивность (прямое влияние), слабо, но значимо влияют зависимость (прямое влияние) и конформность (прямое влияние).

Спортсмен с таким набором индивидуально-типологических свойств, неуверенный в себе, ориентированный на социальную среду и защиту со стороны более сильной личности, склонный к уходу в себя и в мир идеалов будет по мере возможности приспособливаться под ситуацию, избегать невыгодных для него концовок, искать наиболее щадящую для него нишу в обществе.

На тип реагирования в конфликтной ситуации **«Соперничество»** у спортсменов значимо влияет такое индивидуально-типологическое свойство, как спонтанность (прямое влияние), слабо, но значимо влияют неконформность (прямое влияние) и конфликтность (прямое влияние).

Соперничество/конкуренция используется человеком, обладающим сильной волей, достаточным авторитетом, властью, не очень заинтересованным в сотрудничестве с другой стороной и стремящимся в первую очередь удовлетворить собственные интересы. Его действия носят, как правило, непродуманный характер, он устанавливает свои рамки, что в результате приводит к сильному конфликтному столкновению.

Результаты проведенного исследования позволили нам сделать следующие **выводы**:

1. Выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации связан с личностными особенностями спортсменов. Так, при выборе стратегии ухода на спортсмена оказывают влияние депрессия и истерия. А неконформность влияет на выбор стратегии агрессии. Тип реагирования в конфликтной ситуации связан с личностными особенностями спортсменов.

2. У спортсменов выявлена связь между типом реагирования «сотрудничество» и личностной особенностью «интроверсия», между типом реагирования «приспособление» и личностными особенностями «сензитивность», «зависимость», «конформность», а также между типом реагирования «соперничество» и личностными особенностями «спонтанность», «неконформность» и «конфликтность».

3. Проблема, озвученная в данной работе, изучена не до конца. Исследованы лишь некоторые личностные особенности, влияющие на выбор стратегии и тип реагирования в конфликтной ситуации в спорте.

Глава 6.

Внутриличностный конфликт учителя как детерминанта его профессионального развития¹⁴

Социально-политическая и экономическая ситуация в России, модернизация российского образования, возникновение новых образовательных парадигм и методологических приоритетов в образовании предъявляют повышенные требования к компетентности учителя и результативности его профессиональной деятельности. Вместе с тем постоянные перемены в обществе и образовании, смена системы ценностных ориентаций негативно воздействуют на личность учителя, создают напряженный психоэмоциональный фон и нарушают естественное стремление личности к стабильности. Все это ведет к возникновению постоянных внутриличностных противоречий и конфликтов в профессиональной деятельности педагога.

В последние десятилетия в психологии профессиональное развитие педагога рассматривается как сложный и противоречивый динамический процесс, детерминируемый внутренней активностью личности учителя (Кашапов М.М., 2003; Кулюткин Ю.Н., 1985; Маркова, 1993; Митина Л.М., 1995; Рогов Е.И., 1994, и др.).

В этом ракурсе наиболее интересна концепция профессионального развития педагога Л.М. Митиной, которая определяет внутриличностные противоречия педагога как движущую силу его профессионального развития (Митина Л.М., 1995). Несомненный вклад в психологию профессионального развития вносит концепция профессионального педагогического мышления М.М. Кашапова, основанная на деятельностном подходе. М.М. Кашапов выделяет проблемность в качестве основной единицы анализа педагогического мышления и рассматривает ее как результат педагогических противоречий, связанных с внешними и внутриличностными факторами (Кашапов М.М., 2003). Таким образом, можно констатировать, что обозначенная тема вызывает большой интерес у современных исследователей, но, несмотря на это, проблема внутриличностных противоречий учителя как движущих сил его профессионального развития до сих

¹⁴ Автор главы – С.А. Томчук

пор остается одной из наименее разработанных в педагогической психологии, что вызывает несомненный интерес к этой проблеме. Именно исследование внутриличностного конфликта как важнейшей детерминанты качественного изменения профессионального развития педагога является основой нашего исследования.

Внутриличностное противоречие – это субъективное переживаемое рассогласование тех или иных тенденций во внутреннем мире личности, которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе развития. Одним из этапов этого развития является внутриличностный конфликт.

Категория внутриличностных конфликтов объединяет психологические конфликты, состоящие в столкновении различных личностных образований (мотивов, целей, интересов и т.д.), представленных в сознании индивида соответствующими переживаниями. Такие конфликты являют собой противостояние двух начал в душе человека, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу, направленную на его преодоление. Для описания конфликтов этого вида в психологии используются такие синонимичные понятия, как интрапсихические, внутренние, личностные, внутриличностные, интрасубъектные, персональные или психологические.

Внутриличностный конфликт – это состояние, в котором у человека есть противоречивые и взаимоисключающие мотивы, ценности и цели, с которыми он в данный момент не может справиться, не может выработать приоритеты поведения (Буртовая Е.В., 2005). Таким образом, внутриличностный конфликт – это состояние внутренней структуры личности, характеризующееся противоборством ее элементов.

Исходя из этого определения, можно выделить следующие характеристики внутриличностного конфликта:

- 1) внутриличностный конфликт появляется в результате взаимодействия элементов внутренней структуры личности;
- 2) сторонами внутриличностного конфликта выступают одновременно существующие в структуре личности противоречивые интересы, цели, мотивы и желания;
- 3) внутриличностный конфликт возникает при условии, что силы, действующие на личность, являются равновеликими;
- 4) любой внутренний конфликт в соответствии с природой его возникновения порождает негативные эмоции, протекает в форме тя-

желых переживаний, сопровождается специфическими состояниями тревоги, стресса;

5) в основе внутриличностного конфликта лежит ситуация, характеризующаяся отсутствием возможности удовлетворения какой-либо потребности и вместе с тем невозможностью ее устранения.

Проблеме внутриличностных конфликтов уделяют внимание представители различных направлений зарубежной и отечественной психологии.

Особенность зарубежных исследований состоит в том, что внутриличностный конфликт рассматривается исходя из понимания личности, которое сложилось в рамках определенной психологической школы. Так, в рамках психоаналитического направления акцент делается на биопсихологической трактовке внутриличностного конфликта. Зигмунд Фрейд указывает на то, что человеческое существование связано с постоянным напряжением и преодолением противоречия между биологическими влечениями и желаниями (прежде всего сексуальными) и социально-культурными нормами, между бессознательным и сознанием.

З. Фрейд понимал внутриличностный конфликт в соответствии с концепцией о трех принципах психической деятельности: постоянства, удовольствия, реальности. Эти принципы обладают значительными мотивационными стимулами для деятельности личности. Принцип постоянства реализуется благодаря наличию у индивидов способности поддерживать количество психологического возбуждения на относительно постоянном уровне. Принцип удовольствия заключается в стремлении индивида к получению удовольствия и в желании избежать боли, страдания. Но реализация принципа удовольствия противостоит принципу реальности, который требует от индивида действий в соответствии с условиями внешнего мира. Если принципы удовольствия и постоянства являются врожденными, то принцип реальности приобретает личностью в процессе ее жизнедеятельности.

Согласно концепции о трех принципах психической деятельности внутриличностный конфликт развивается в соответствии с формированием личности и ее сложным и противоречивым переходом от доминирования принципа удовольствия в ее деятельности к принятию принципа реальности. Борьба принципов удовольствия и реальности обуславливает конфликтную основу чувств, желаний человека. В этом противоречии и постоянном противоборстве, по Фрейду, и состоит сущность внутриличностного конфликта (Фрейд З., 1989).

Большой вклад в изучение проблемы внутриличностного конфликта внес немецкий психолог Курт Левин, который определил его как ситуацию, в которой на индивида одновременно действуют противоположно направленные силы равной величины. В этой связи он выделил три типа конфликтной ситуации: на индивида воздействуют положительные силы примерно равной величины, на человека воздействуют две приблизительно равные отрицательные силы, на человека одновременно действуют две разнонаправленные силы примерно равной величины и в одном и том же месте (Lewin K., 1967).

Иначе рассматривают теорию внутриличностного конфликта представители гуманистической школы. Фундаментальным компонентом структуры личности, считает Карл Роджерс, является «Я-концепция» – представление личности о самой себе, образ собственного «Я», формирующийся в процессе взаимодействия с окружающей средой. Но «Я-концепция» часто не совпадает с представлением об идеальном «Я». Этот диссонанс между «Я-концепцией», с одной стороны, и идеальным «Я» – с другой, и выступает как внутриличностный конфликт (Роджерс К., 1986).

Широкую известность получила концепция внутриличностного конфликта одного из ведущих представителей гуманистической психологии американского психолога Абрахама Маслоу. Согласно Маслоу, мотивационную структуру личности образует ряд иерархически организованных потребностей, высшей потребностью является потребность в самоактуализации, реализация способностей и талантов человека. Она выражается в том, что человек стремится быть тем, кем он может стать, но это ему не всегда удается. Этот разрыв между стремлением к самоактуализации и реальным результатом, по мнению А. Маслоу, и лежит в основе внутриличностного конфликта (Маслоу А., 2001).

Достаточно актуальна для современного общества теория внутриличностного конфликта, разработанная австрийским психологом и психиатром Виктором Франклом, – это теория поиска смысла человеческого существования. Согласно концепции Франкла, главной движущей силой жизни каждого человека является поиск им смысла жизни и борьба за него. Отсутствие смысла жизни порождает у человека состояние, которое он называет экзистенциальным вакуумом или чувством бесцельности и пустоты (Франкл В., 1990).

Среди отечественных психологов одним из первых внутренние конфликты исследовал Лурия А., который понимал под внутрилично-

стным конфликтом ситуацию, когда в поведении индивида сталкиваются две сильные, но противоположно направленные тенденции.

Значительный вклад в развитие теории внутриличностного конфликта внесли психологи Мерлин В., Василюк Ф., Леонтьев А.Н. В. Мерлин рассматривал внутриличностный конфликт как «результат острого неудовлетворения глубоких и актуальных мотивов и отношений личности». Если в процессе деятельности возникает состояние длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении противоречий между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности, то такое психическое состояние является внутриличностным конфликтом (Мерлин В.С., 1986).

Василюк Ф.Е. предложил свое представление понимания конфликта. Согласно его концепции конфликт возможен только при условии наличия у индивида сложного внутреннего мира и актуализации этой сложности. Внутренний конфликт рассматривается им как один из видов критических жизненных ситуаций, который возникает в результате столкновения двух внутренних побуждений, отраженных в сознании в виде самостоятельных ценностей. Внутренний конфликт протекает в форме особого «ценностного переживания». Показателем внутриличностного конфликта является сомнение в истинной ценности мотивов и принципов, которыми руководствовался в жизни субъект (Василюк Ф.Е., 1984).

Согласно теории Леонтьева А.Н., внутриличностный конфликт – неизбежная часть структуры личности. «Структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий. Речь идет о том, что неполно описывается как «направленность личности», неполно потому, что даже при наличии у человека отчетливой ведущей линии жизни она не может оставаться единственной. Служение избранной цели, идеалу вовсе не исключает и не поглощает других жизненных отношений человека, которые, в свою очередь, формируют смыслообразующие мотивы. Образно говоря, мотивационная сфера личности всегда является многовершинной» (Леонтьев А.Н., 1972).

Любой человек, даже имеющий ведущий мотив поведения и основную цель в жизни, не может иметь только одну цель или мотив, поэтому внутриличностный конфликт тех или иных интересов и целей – вполне нормальное для каждого человека явление.

Таким образом, подавляющее большинство теорий в отечественной и зарубежной психологии рассматривают проблему движущих сил развития через преодоление и разрешение противоречий, «лока-

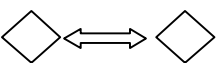
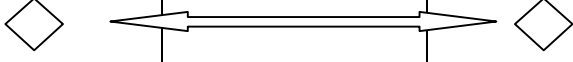
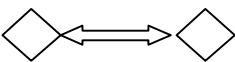
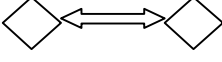
лизованных» в ее внутреннем мире. Обозначая границы между понятиями внутриличностных противоречий и конфликтов, психологи, как правило, конфликт относят к стадии обострения противоречий. Таким образом, можно утверждать, что наличие противоречий – закономерный и необходимый этап в развитии личности.

Существует несколько классификаций внутриличностных конфликтов, построенных на выделении различных оснований.

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов берут за основу классификации ценностно-мотивационную сферу личности и выделяют следующие виды: мотивационный конфликт (между бессознательными стремлениями, между стремлениями к обладанию и безопасности), нравственный конфликт (конфликт между желанием и долгом, между моральными принципами и личными привязанностями), конфликт нереализованного желания, или комплекса неполноценности, ролевой конфликт (невозможность одновременно реализовать несколько ролей), адаптационный конфликт (конфликт между требованиями, которые предъявляет к личности действительность, и возможностями самого человека), конфликт неадекватной самооценки (расхождение между претензиями личности и оценкой своих возможностей), невротический конфликт (высшее напряжение и противоборство внутренних сил и мотивов личности) (Анцупов А.Я., Шипилов А.И., 2004).

Таблица 1

Типология внутриличностных конфликтов (по А.И. Шипилову)

Структура внутреннего мира личности, находящейся в конфликте			Вид внутриличностного конфликта
«ХОЧУ» («Я хочу»)	НАДО («Я должен»)	МОГУ («Я есть»)	
			Мотивационный конфликт (между «хочу» и «хочу»)
			Нравственный конфликт (между «хочу» и «надо»)
			Конфликт нереализованного желания (между «хочу» и «могу»)
			Ролевой конфликт (между «надо» и «надо»)
			Адаптационный конфликт (между «надо» и «могу»)
			Конфликт неадекватной самооценки (между «могу» и «могу»)

Исходя из данной классификации, Анцупов А.Я. и Шипилов А.И. определяют, что во внутриличностном конфликте принимают участие следующие структуры внутреннего мира личности.

1. Мотивы, отражающие стремления личности различного уровня (потребности, интересы, желания, влечения и т.п.), которые могут быть выражены понятием «хочу» («Я хочу»).

2. Ценности, воплощающие в себе общественные нормы и выступающие благодаря этому как эталоны должного, то есть личностные ценности, принятые личностью, а также те, которые не принимаются ею, но в силу их общественной или другой значимости личность вынуждена следовать им, которые обозначаются как «надо» («Я должен»).

3. Самооценка, определяемая как самооценность себя для себя, оценка личностью своих возможностей, качеств и места среди других людей, которая выступает своеобразным побудителем активности и поведения личности и выражается как «могу» или «не могу» («Я есть»).

Показателями внутриличностного конфликта, по Анцупову А.Я. и Шипилову А.И., являются следующие:

- в когнитивной сфере – противоречивость образа я; снижение самооценки; осознание своего состояния как психологического тупика, задержка принятия решения; субъективное признание наличия проблемы ценностного выбора, сомнение в истинности мотивов и принципов, которыми субъект ранее руководствовался;

- в эмоциональной сфере – психоэмоциональное напряжение, повышенный уровень тревожности, значительные отрицательные переживания;

- в поведенческой сфере – снижение качества и интенсивности деятельности; снижение удовлетворенности деятельностью; негативный эмоциональный фон общения;

- интегративные показатели – нарушение нормального механизма адаптации, усиление психологического стресса.

Таким образом, в составляющие компоненты структуры внутриличностного конфликта будут входить показатели когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферы, а также интегративные показатели.

В соответствии с данными показателями на этапе экспериментального исследования особенностей внутриличностных конфликтов педагогов были отобраны следующие методики:

– для исследования когнитивной сферы - методика исследования самооценки личности Будасси С.А.; опросник Кашапова М.М., Дубровиной Ю.Н. на определение ситуативного и надситуативного уровня профессионального педагогического мышления;

– для исследования эмоциональной сферы – тестовая методика «Интегративный тест тревожности» (Бизкж А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В.);

– для исследования поведенческой сферы – методика «Исследование самоотношения личности» (Пантелеев С.Р.).

Исследование проводилось в период с 2008 по 2011 год в процессе курсов повышения квалификации на базе Ярославского института развития образования. Основную часть выборки составили педагоги гуманитарных дисциплин – 163 педагога, работающих в образовательных учреждениях различного типа Ярославской области, в возрасте от 24 до 63 лет.

На становление педагога как профессионала влияет много факторов, наиболее значимыми из них являются педагогический стаж и особенности профессионально-педагогической деятельности в тот или иной период работы, поэтому все исследуемые были разделены на 4 группы в зависимости от их педагогического стажа.

Разделение на группы происходило в соответствии с периодами, выделенными в концепции профессионального становления личности (ПСЛ) Ю.П. Поваренкова:

- 1) 1–5 лет – профессиональная адаптация,
- 2) 5–15 – устойчивый рост показателей, или профессиональный застой;
- 3) 15–25 – период наивысших достижений, или стагнации;
- 4) свыше 25 – период спада.

В своем исследовании мы опирались на концепцию ПСЛ Поваренкова Ю.П., потому что он использует периодизацию профессионального развития, в которой отражаются варианты различных траекторий профессионального становления педагога: период активного становления и роста педагога или период стабильного затухающего пребывания в профессии.

На 1 этапе исследования использовалась методика исследования самоотношения Пантелеева С.Р. (МИС), предназначенная для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Самоотношение понимается в контексте представлений личности о смысле «Я» как выражение смысла «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я».

Методика позволяет получить данные по 9 шкалам:

1) шкала «закрытость» определяет преобладание одной из двух тенденций: либо конформности, выраженной мотивации социального одобрения, либо критичности, глубокого осознания себя, внутренней честности и открытости;

2) шкала «самоуверенность» выявляет самоуважение, отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, который знает, что ему есть за что себя уважать;

3) шкала «саморуководство» отражает представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, подчеркивает доминирование либо собственного «Я», либо внешних обстоятельств;

4) шкала «отраженное самоотношение» характеризует представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию;

5) шкала «самоценность» передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного «Я» для других;

6) шкала «самопринятие» позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости;

7) шкала «самопривязанность» выявляет степень желания изменяться по отношению к наличному состоянию;

8) шкала «внутренняя конфликтность» определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденций к самокопанию и рефлексии;

9) шкала «самообвинение» характеризует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я».

На основе данных, полученных по шкале «внутренняя конфликтность», были сформированы три континуума:

– группа учителей с высоким уровнем внутренней конфликтности (ВВК) – 8–10 стенов по методике;

– группа учителей со средним уровнем внутренней конфликтности (СВК) – 4–7 стенов;

– группа учителей с низким уровнем внутренней конфликтности (НВК) – 1–3 стенов.

1 группа – учителя с ВВК. Высокие значения внутренней конфликтности соответствуют человеку, у которого преобладает негативный фон отношения к себе. Он находится в состоянии постоянного контроля над своим «Я», стремится к глубокой оценке всего, что происходит в его внутреннем мире. Развитая рефлексия переходит в «самокопание», приводящее к нахождению осуждаемых в себе качеств и свойств. Субъект с высокими значениями внутренней конфликтности отличается высокими требованиями к себе, что нередко приводит к конфликту между «Я» реальным и «Я» идеальным, между уровнем притязаний и фактическими достижениями, к признанию своей малоценности. Истинным источником своих достижений и неудач он считает преимущественно себя.

2 группа – учителя с СВК. Средние значения внутренней конфликтности характерны для человека, у которого отношение к себе, установка видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений. Неожиданные трудности, возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

3 группа – учителя с НВК. Низкие значения внутренней конфликтности наиболее часто встречаются у тех, кто в целом положительно относится к себе, ощущает баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, доволен сложившейся жизненной ситуацией и собой. При этом возможны отрицание своих проблем и поверхностное восприятие себя.

Взаимосвязь внутренней конфликтности педагога и стажа работы отражена в таблице 2.

Таблица 2

**Взаимосвязь внутренней конфликтности педагога
в зависимости от стажа**

	1-5 лет	5-15 лет	15-25 лет	Свыше 25 лет
Учителя с ВВК	23,4%	35,1%	43,6%	45,9%
Учителя с СВК	17,3%	26,5%	28,1%	30,1%
Учителя с НВК	59,3%	38,4%	27,3%	24%

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что наиболее низким уровнем внутренней конфликтности обладают молодые специалисты, которые положительно относятся к себе, довольны сложившейся жизненной ситуацией и собой, но, по всей видимости, учитывая их адаптационный период, на это влияют поверхностное восприятие себя и отрицание своих проблем.

На диаграмме четко видно, что в первые два периода профессиональной деятельности (1–5 и 5–15 лет) у учителей преобладает низкий уровень внутренней конфликтности, на последних двух этапах – высокий уровень внутренней конфликтности, хотя, казалось бы, приобретенный профессиональный опыт должен придавать им уверенности в себе (рис. 1). Полученные данные свидетельствуют о преобладании негативного отношения к себе, глубокой оценке всего, что происходит во внутреннем мире, наличии конфликта между «Я»-реальным и «Я»-идеальным, развитой рефлексии.

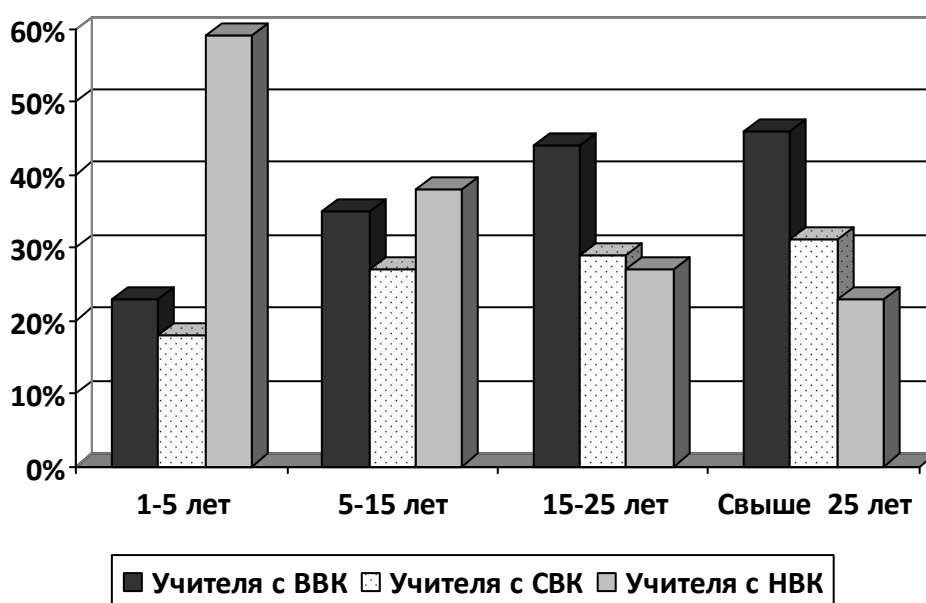


Рис. 1. Взаимосвязь внутренней конфликтности педагога в зависимости от стажа

На этом этапе исследования устанавливались взаимосвязи шкалы «внутренняя конфликтность» с показателями по восьми другим шкалам методики исследования самоотношения Пантелеева С.Р. (МИС): шкалы «закрытость», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие»,

«самопривязанность», «самообвинение». Для выявления этих взаимосвязей применялся ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

При исследовании *1 группы – учителей с ВВК* были выявлены положительные взаимосвязи между показателями шкалы «внутренняя конфликтность» и показателями по другим шкалам: «закрытость» ($r = 0,48$, $p < 0,001$), «самоценность» ($r = 0,32$, $p < 0,01$), «саморуководство» ($r = 0,52$, $p < 0,001$), «самоуверенность» ($r = 0,36$, $p < 0,01$), «самообвинение» ($r = 0,25$, $p < 0,05$) (рис. 2).

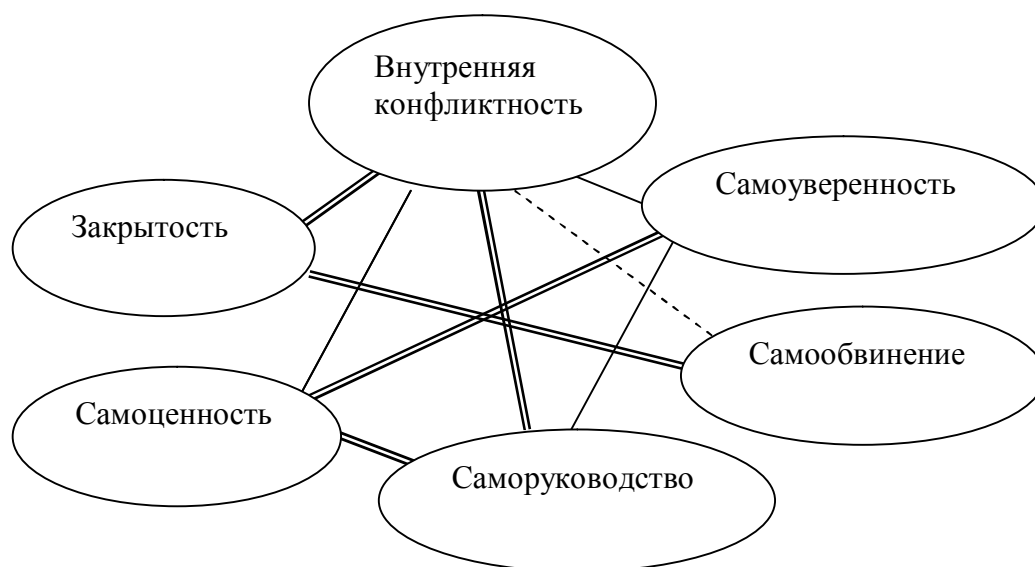


Рис. 2. Схема корреляционных отношений 1 группы – учителей с ВВК между показателями шкалы «внутренняя конфликтность» и показателями по другим шкалам:

----- уровень значимости $p < 0,05$;
 ————— уровень значимости $p < 0,01$;
 ===== уровень значимости $p < 0,001$.

Выявленные положительные взаимосвязи показывают, что в структуре внутренней конфликтности учителей с ВВК имеются две противоположных сферы, которые характеризуют личность как с положительной стороны (самоценность, саморуководство, самоуверенность), так и с негативной (самообвинение, закрытость). Именно это диалектическое противопоставление лежит в основе внутренней конфликтности личности. Если характеризовать учителя с ВВК, то можно сказать, что ему присущи самоуважение, осознание результатов и достижений своей деятельности, ощущение ценности собственной личности, с одной стороны, и чрезмерная критичность и выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я», с другой стороны.

При этом следует отметить единство, устойчивость связей в представленной структурограмме.

При исследовании 3 группы – учителей с НВК были выявлены положительные взаимосвязи между показателями шкалы «внутренняя конфликтность» и показателями по другим шкалам: «самопривязанность» ($r = 0,34$, $p < 0,01$), «самоуверенность» ($r = 0,28$, $p < 0,01$), «самопринятие» ($r = 0,25$, $p < 0,05$) (рис. 3).

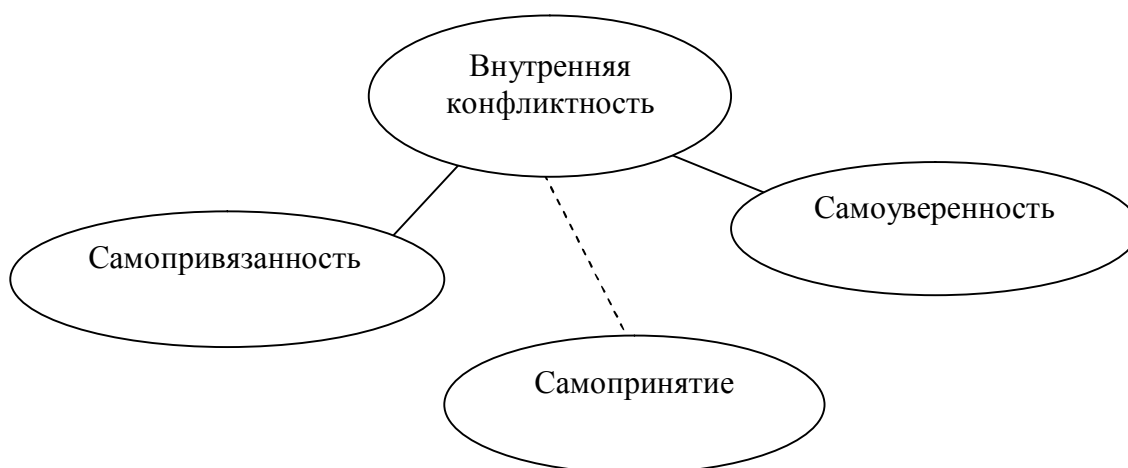


Рис. 3. Схема корреляционных отношений 3 группы – учителей с НВК между показателями шкалы «внутренняя конфликтность» и показателями по другим шкалам:

----- уровень значимости $p < 0,05$;
 ————— уровень значимости $p < 0,01$;
 ===== уровень значимости $p < 0,001$.

Выявленные положительные взаимосвязи показывают, что в структуре внутренней конфликтности учителей с НВК отсутствуют противоположные сферы. Если характеризовать учителя с НВК, то можно сказать, что ему присущи самоуважение, «самопринятие» себя со своими внутренними побуждениями, недостатками и слабостями и в то же время желание изменяться по отношению к своему наличному состоянию. При этом следует отметить разобщенность и неустойчивость связей в представленной структурограмме.

На 2 этапе исследования соотносились данные, полученные по методике исследования самоотношения Пантелеева С.Р. (МИС), с данными, полученными по методике исследования самооценки личности Будасси С.А. Так как методика исследования самоотношения Пантелеева С.Р. строится на основе самооценки исследуемых, нам было важно выяснить, насколько адекватно оценивали себя исследуемые.

дуемые. Таким образом, выявление соотношения данных методик должно было показать адекватность самооценки разных континуумов.

В предложенной методике исследования самооценки ее уровень и адекватность определяются как отношение между «Я»-идеальным и «Я»-реальным. Процесс самооценивания может происходить двумя путями: 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности и 2) путем сравнения себя с другими людьми. Однако независимо от того, лежат ли в основе самооценки собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, самооценка всегда носит субъективный характер; при этом главным показателем выступает адекватность самооценки.

Адекватность самооценивания выражает степень соответствия представлений человека о себе объективным основаниям этих представлений. Уровень самооценки выражает степень реальных и идеальных, или желаемых, представлений о себе. Адекватную самооценку (с тенденцией к завышению) можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной полноценности. Низкая самооценка (с тенденцией к занижению), наоборот, может быть связана с негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущением собственной неполноценности.

При исследовании адекватности самооценки исследуемых было выявлено, что в группе учителей с ВВК преобладает адекватная самооценка (68%), достаточно высок процент учителей с заниженной самооценкой (23%). В группе учителей с НВК преобладает также адекватная самооценка, хотя этот процент значительно ниже (54%), но представлен достаточно высокий процент учителей с завышенной самооценкой (39%). Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты самооценки учителей по методике С.А. Будасси

	Заниженная (–0,38 до –1)	Адекватная (+0,38 до +0,9)	Завышенная (+0,9 до +1)
Учителя с ВВК	23%	68%	9%
Учителя с СВК	17%	72%	11%
Учителя с НВК	7%	54%	39%

Учителям с ВВК и НВК в большей степени присуща адекватная самооценка, что предполагает равное признание человеком как своих

достоинств, так и недостатков. В основе оптимальной самооценки, выражающейся через положительное свойство личности – уверенность, лежат необходимый опыт и соответствующие знания. Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям. Уверенного человека отличают решительность, твердость, умение находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать. Познав и оценив себя, человек может более сознательно управлять своим поведением и заниматься профессиональным самосовершенствованием.

В то же время в процессе исследования было выявлено, что учителя с НВК, в большей степени молодые специалисты, обладают завышенной самооценкой. Нами уже была выдвинута гипотеза о том, что молодые специалисты довольны сложившейся жизненной ситуацией и собой, но, по всей видимости, на это влияет их неадекватная оценка. Полученные данные подтвердили это предположение: такие учителя гипертрофированно оценивают свои достоинства, ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые они могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность. Самоуверенные люди не склонны к самоанализу. Вкупе с некритичностью мышления, отсутствием необходимого самоконтроля это ведет к принятию ошибочных решений и осуществлению рискованных поступков. Отсутствие или недостаточная потребность в самосовершенствовании затрудняет их дальнейшее профессиональное становление.

На 3 этапе соотносились данные, полученные в процессе исследования, с данными исследования эмоциональной сферы по тестовой методике «Интегративный тест тревожности» (Бизкж А.П., Васерман Л.И., Иовлев Б.В.). В целях более содержательной характеристики внутриличностных противоречий мы сочли необходимым также изучение их косвенных признаков, что позволит прогнозировать ход профессионального и личностного развития учителя. Как известно, субъективное переживание возникающих препятствий в привычном ходе жизнедеятельности человека часто влечет за собой эмоциональное напряжение, проявляющееся в виде чувства тревожности. Этим и обусловлено использование в нашем исследовании уровня тревожности в качестве показателя внутриличностных противоречий. В процессе исследования нами проверялась гипотеза о том, что учи-

теля с ВВК обладают более высоким уровнем тревожности, чем учителя с НВК.

Интегративный тест тревожности (ИТТ) является оригинальным опросником для субъективного личностного шкалирования или психологической диагностики эмоционально-личностных свойств испытуемых и оценкой их степени выраженности на основе психометрических характеристик. Это экспресс-диагностический психологический инструмент для выявления уровня выраженности тревоги как ситуативной (реактивной) переменной и тревожности как личностно-типологической характеристики.

Существенным элементом новизны теста является его многомерность (интегративность), которая реализуется путем выделения 5 дополнительных компонентов (субшкал), раскрывающих содержательный характер самооценки аффективного состояния, определяемого тестом:

- 1) эмоциональный дискомфорт,
- 2) астенический компонент,
- 3) фобический компонент,
- 4) тревожная оценка перспектив,
- 5) социальная защита.

В соответствии с теоретической и эмпирической целесообразностью рассматривать тревогу как состояние и как личностно-типологическое свойство, испытуемому предлагаются два варианта инструкции к шкалам ИТТ: первая ориентирует его на оценку себя сейчас, на текущий момент, сегодня, а второй вариант – на оценку своего обычного состояния на протяжении относительно длительного времени, например, на протяжении последнего года.

При анализе эмоционального состояния исследуемых было выявлено, что в группе учителей с ВВК преобладают высокий и средний уровни тревожности (соответственно 41,7% и 45%), в группе учителей с НВК преобладают низкий и средний уровни тревожности (соответственно 46,7% и 43,2%). Данные представлены в таблице 4.

При исследовании *1 группы – учителей с ВВК* были выявлены положительные взаимосвязи внутриличностной конфликтности с дополнительными компонентами (субшкалами) «Интегративного теста тревожности»: эмоциональный дискомфорт ($r = 0,52$, $p < 0,001$), астенический компонент ($r = 0,34$, $p < 0,01$), тревожная оценка перспектив ($r = 0,32$, $p < 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя с ВВК испытывают эмоциональный дискомфорт в профессиональной и личной жизни, в их жизни большое место занимают от-

рицательные эмоции, их тревожит ближайшее будущее. Причем, как показывают данные, они оценивают так свое состояние на протяжении относительно длительного времени. Таким образом, гипотеза, проверяемая нами в процессе исследования, о том, что учителя с ВВК обладают более высоким уровнем тревожности, чем учителя с НВК, подтвердилась. Результаты нашего исследования подтверждают, что тревожность является также косвенным признаком внутриличностных противоречий.

Таблица 4

**Результаты исследования эмоциональной сферы
по тестовой методике «Интегративный тест тревожности»
(Бизкж А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В.)**

	Низкий уровень тревожности	Средний уровень тревожности	Высокий уровень тревожности
Учителя с ВВК	13,3%	45%	41,7%
Учителя с СВК	24%	57,8%	18,2%
Учителя с НВК	46,7%	43,2%	10,1%

На 4 этапе исследования проводилось анкетирование на тему, какие противоречия современного образовательного пространства вызывают у педагогов наибольшие затруднения в их профессиональной деятельности, что вызывает у них наибольшую тревогу.

Проанализировав ответы учителей, мы получили следующий перечень профессиональных противоречий учителей:

- быстрая смена новых образовательных парадигм и методологических приоритетов в образовании и отсутствие внутренней готовности учителя к их осуществлению;
- обязательное «навязывание» новой образовательной парадигмы и осознание своей позиции и места в этом новом образовательном пространстве, поиск своего индивидуального профессионального стиля;
- растущий объем актуальной информации и рутинный способ её переработки, хранения и передачи, невозможность своевременного овладения ею, что ведет к ощущению собственной профессиональной некомпетентности;
- наличие стандартизации образования и личностная потребность учителя в творческой самореализации и возможность её удовлетворения;

- востребованность общества в образовательных услугах, возросшие требования к профессиональной деятельности учителя и низкий социальный статус и материальный уровень учительских кадров;
- саморазвитие, требующее интенсивного вложения сил в ускорение профессионального роста, и самосохранение, диктующее необходимость расчета сил на весь «жизненный марафон»;
- сложившееся мировоззрение учителя и новое понимание и мироощущение современных детей, которые вступают в противоречие в связи с быстрой сменой общественных приоритетов.

Рассмотрим специфику внутриличностных конфликтов в зависимости от педагогического стажа и особенностей профессионально-педагогической деятельности.

1 этап профессионализации учителя – 1-5 лет стажа – адаптация выпускника вуза к условиям работы. Молодой специалист на старте педагогической деятельности достаточно знает, но мало умеет. У педагога с таким стажем еще не сформированы профессионально значимые качества. На этом этапе профессионализации педагог сосредоточен на себе, на своих возможностях, открыт восприятию нового в себе и в окружении, склонен к самоизменениям. При изучении психологических особенностей группы учителей со стажем работы в школе до 5 лет обнаруживается двойственность личностных проявлений, которая выражается во внутриличностном конфликте между, с одной стороны, стремлением к потребности быть независимым, самостоятельным, быть индивидуальностью, быть уникальным; с другой – страхом быть таковым. Наличие этой проблемы объясняется с точки зрения проживания этапа профессиональной социализации, под которой понимается процесс вхождения личности в профессиональную среду, усвоения ею профессиональных влияний. Таким образом, разрешением этого внутреннего конфликта на стадии профессиональной социализации будет принятие учителем решения о соотношении указанных потребностей или о выборе в пользу какой-либо из потребностей.

2 этап профессионализации – 6–15 лет стажа – стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции. Педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Основными особенностями группы учителей со стажем работы в школе от 6 до 10 лет являются следующие: креативность, спонтанность, естественность, выражение истинных чувств, которые блокируются возрастающим контролем. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, правилами стандартно-

го педагогического поведения. Внутрилиchnостный конфликт на этом этапе начинает обостряться и проявляется в отказе от собственной уникальности и индивидуальности, возможна стереотипизация профессиональной деятельности. Часто заканчивается этот этап так называемым «педагогическим кризисом», который связан с осознанием того, что существует противоречие между желанием что-то изменить (методы работы, стиль общения с детьми и т.п.) и возможностями педагога, что составляет основную сущность внутрилиchnостного конфликта. Период «профессиональной идентификации» соотносится с отождествлением личности с социальной ролью учителя, усилением внутрилиchnостного конфликта, отказа от собственных потребностей и желаний в угоду профессиональным требованиям.

3 этап профессионализации – 16–25 лет стажа – этап профессионального мастерства, этап осознания своей деятельности. Это время, когда педагог увлечен работой с детьми, предан своему делу. На этот же период приходится кульминация развития педагогической деятельности, достижение наиболее высоких результатов труда. Учителя имеют наиболее высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств. Для этого этапа характерны такие характеристики, как устойчивость и активное самосохранение, связанные со способностью руководить своими действиями и поступками, быть ответственным перед собой за все происходящее, эмоциональная зрелость, уверенность в себе, потребность в самоактуализации.

Но именно в этот период часто возникает несоответствие между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Возможно снижение профессионализма, формирование защитных механизмов. В целом в этот период наблюдается отказ от собственных потребностей в угоду социальным требованиям и стандартам поведения, о чем свидетельствуют: усиление эго-напряжения, самоконтроля, ослабление потребности в личностном развитии, креативности, спонтанности, аутосимпатии.

В то же время в этот период в силу осознания своего профессионального труда и осознанной рефлексии педагог особо остро испытывает противоречие между уже сложившейся в его деятельности системой работы и быстрой сменой новых образовательных парадигм и методологических приоритетов, наличием стандартизации образования и личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью её удовлетворения, осознанием своей позиции и места в этом новом образовательном пространстве.

4 этап профессионализации – стаж более 25 лет – этап подведения жизненных итогов, «выход» из профессии. Этот этап характеризуется постепенной утратой спонтанности, гибкости, эмоциональным истощением личности, связанным с поддержанием контроля, с одной стороны, и функционированием защит – с другой. Эти изменения могут рассматриваться как процесс эмоционального выгорания учителей, который обнаруживается в духовном окостенении, потере индивидуальности, консерватизме.

В этот период педагог особо остро испытывает противоречие между востребованностью общества в образовательных услугах, возросшими требованиями к профессиональной деятельности учителя и своим низким социальным статусом и материальным уровнем; саморазвитие требует интенсивного вложения сил в ускорение профессионального роста, в то же время самосохранение диктует необходимость расчета сил на весь «жизненный марафон»; сложившееся мировоззрение учителя вступает в противоречие с быстрой сменой общественных приоритетов и новым пониманием и мироощущением современных детей.

Проведенное анкетирование показало, что в работе современного учителя существует большое количество неразрешенных противоречий, для решения которых требуются умение «видеть» в конкретном явлении его общую педагогическую суть, гибкость и нестандартность педагогического мышления, умение выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства и творчески подходить к решению нестандартных ситуаций.

На 5 этапе исследования нам было важно выяснить, какую стратегию педагогического мышления выбирают педагоги для решения своих профессиональных проблем. Для диагностики ситуативного и надситуативного уровня профессионального педагогического мышления использовался «Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций» Кашапова М.М., Дубровиной Ю.Н. В процессе исследования нами проверялась гипотеза о том, что учителя с ВВК обладают надситуативным уровнем профессионального педагогического мышления, учителя с НВК – ситуативным уровнем профессионального педагогического мышления.

При исследовании доминирующего уровня профессионального педагогического мышления было выявлено, что в группе учителей с ВВК и СВК преобладает надситуативный уровень профессионального педагогического мышления (соответственно 61% и 72%), в группе

учителей с НВК преобладает ситуативный уровень профессионального педагогического мышления (77%). Данные представлены в табл. 5.

Таблица 3

Результаты исследования доминирующего уровня профессионального педагогического мышления по опроснику Кашапова М.М., Дубровиной Ю.Н.

	Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления	Ситуативный уровень профессионального педагогического мышления
Учителя с ВВК	61%	39%
Учителя с СВК	72%	28%
Учителя с НВК	23%	77%

Таким образом, учителям с ВВК и СВК в большей степени присущ надситуативный уровень профессионального педагогического мышления, что свидетельствует о высоком творческом потенциале учителей, позволяющем им решать возникающие проблемные ситуации на основе анализа причин и прогнозирования результатов своей деятельности, с использованием нестандартных стратегий решения проблемных ситуаций.

Таким образом, в процессе исследования были получены следующие результаты.

1. У учителей, имеющих небольшой стаж педагогической деятельности (1–5 лет), отмечается наиболее низкий уровень внутриличностной конфликтности (23,4%), по всей видимости, учитывая их адаптационный период, на это влияют поверхностное восприятие себя и отрицание своих проблем. По мере приобретения большего профессионального мастерства уровень внутриличностной конфликтности педагогов увеличивается: в 5-15 лет – 35,1 %, в 15-25 лет – 43,6 %, свыше 25 лет – 45,9%, хотя, казалось бы, приобретенный профессиональный опыт должен придавать педагогам больше уверенности в себе. Полученные данные свидетельствуют о преобладании негативного отношения к себе, глубокой оценке всего, что происходит во внутреннем мире, наличии конфликта между «Я»-реальным и «Я»-идеальным, развитой рефлексии.

2. В структуре внутренней конфликтности учителей с ВВК имеются две противоположных сферы, которые характеризуют личность как с положительной стороны (самоценность, саморуководство, самоуверенность), так и с негативной (самообвинение, закрытость).

Именно это диалектическое противопоставление лежит в основе внутренней конфликтности личности. При этом следует отметить единство, устойчивость связей в выявленной структуре. В структуре внутренней конфликтности учителей с НВК отсутствуют противоположные сферы. Если характеризовать учителя с НВК, то можно сказать, что ему присущи самоуважение, «самопринятие» себя со своими внутренними побуждениями, недостатками и слабостями и в то же время желание изменяться по отношению к своему наличному состоянию. При этом следует отметить разобщенность и неустойчивость связей в выявленной структуре.

3. При анализе адекватности самооценки исследуемых было выявлено, что в группе учителей с ВВК преобладает адекватная самооценка своих профессиональных возможностей (68%), достаточно высок процент учителей с заниженной самооценкой (23%). В группе учителей с НВК преобладает также адекватная самооценка, хотя этот процент значительно ниже (54%), но представлен достаточно высокий процент учителей с завышенной самооценкой (39%), что свидетельствует о достаточно объективной самооценке своих профессиональных возможностей.

4. При изучении эмоционального состояния исследуемых было выявлено, что в группе учителей с ВВК преобладают высокий и средний уровни тревожности (соответственно 41,7% и 45%), в группе учителей с НВК преобладают низкий и средний уровни тревожности (соответственно 46,7% и 43,2%). При исследовании учителей с ВВК было выявлены положительные взаимосвязи внутриличностной конфликтности с дополнительными компонентами (субшкалами) «Интегративного теста тревожности»: эмоциональный дискомфорт ($r = 0,52$, $p < 0,001$), астенический компонент ($r = 0,34$, $p < 0,01$), тревожная оценка перспектив ($r = 0,32$, $p < 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя с ВВК испытывают эмоциональный дискомфорт в профессиональной и личной жизни, в их жизни большое место занимают отрицательные эмоции, их тревожит ближайшее будущее. Результаты нашего исследования подтверждают, что тревожность является косвенным признаком внутриличностных противоречий.

5. При исследовании доминирующего уровня профессионального педагогического мышления было выявлено, что в группе учителей с ВВК и СВК преобладает надситуативный уровень профессионального педагогического мышления (соответственно 61% и 72%), в группе учителей с НВК преобладает ситуативный уровень профес-

сионального педагогического мышления (77%). Учителям с ВВК и СВК в большей степени присущ надситуативный уровень профессионального педагогического мышления, что свидетельствует о высоком творческом потенциале учителей, позволяющем им решать возникающие проблемные ситуации на основе анализа причин и прогнозирования результатов своей деятельности, с использованием нестандартных стратегий решения проблемных ситуаций. Доминирование надситуативного уровня профессионального педагогического мышления у учителей с ВВК свидетельствует о том, что они для решения своих внутриличностных противоречий и конфликтов опираются на метакогнитивные стратегии решения.

Поскольку противоречие, как и психологическая трудность, может создавать некий «разрыв в деятельности», возникает рассогласование противоречащих друг другу тенденций в самосознании педагога, которое стимулирует профессиональное развитие личности при условии его адекватного осознания и наличия потребности в актуализации своих потенциальных возможностей. Только активная позиция, метакогнитивные стратегии решения конфликтных ситуаций и надситуативный уровень профессионального педагогического мышления учителя к преобразованию составляющих внутреннего противоречия и дают возможность рассматривать его как предпосылку к дальнейшему профессиональному и личностному развитию. Вместе с тем следует отметить, что рост эмоционального противоречия сам по себе может отрицательно влиять на динамику профессионального уровня, создавая очаг напряжения. Но высокий уровень рефлексивных процессов, стремление к самостоятельному разрешению своих психологических противоречий позволяет учителю преодолеть переживаемое столкновение, качественно изменив свою профессиональную деятельность. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что именно высокая внутриличностная конфликтность является детерминантой профессионального становления и развития педагога.

Переживание внутриличностного противоречия побуждает учителя к поиску новых возможностей самоосуществления, к осознанию тех характеристик собственной профессиональной деятельности, развитие которых будет способствовать оптимизации педагогического процесса. Важным условием сохранения вектора развития является наличие у педагога сильно выраженного стремления к самоизменению и самосовершенствованию, которое будет стимулировать его к поиску, выведет учителя на качественно новый виток профессиональ-

ного развития, что является конструктивным путем разрешения противоречия.

В концепции, разработанной Митиной Л.М., рассматриваются две модели профессионального становления педагога: адаптивного функционирования и модель профессионального развития. Первая модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики учителя, которые и обуславливают профессиональный регресс. Преодоление (или предупреждение) профессионального регресса и профессиональной деформации личности обеспечивает альтернативная (вторая) модель, в которой фактором развития является внутренняя среда личности, её активность, потребность в самоосуществлении.

Поэтому перед системой повышения квалификации стоит задача для создания такой развивающей задачи, которая бы стимулировала у учителя потребность в саморазвитии и стремление к самоактуализации. В круг приоритетных задач системы повышения квалификации работников образования входят: выявление противоречий между ранее полученной профессиональной подготовкой и новыми требованиями к профессиональной деятельности; перестройка устаревших профессиональных установок и профессиональной ментальности, сложившихся в опыте профессиональных стереотипов и штампов; мотивация к дальнейшему профессиональному саморазвитию и самореализации. Основным вектор повышения квалификации должен быть направлен не на увеличение количества знаний, а на формирование качественно нового состояния профессиональной компетентности учителя, его интеллектуальной культуры и культуры саморазвития.

Ситуация встроенности образования в содержание жизнедеятельности взрослого человека ставит его в активную позицию субъекта обучения. Основными признаками субъекта, отличающими позицию взрослости в современном обучении, являются:

- осознанность информационного запроса, выраженная в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию и его источникам;
- способность к саморефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения;
- критичность мышления, позволяющая адекватно оценивать и корректировать ход обучения;
- открытость и децентрированность мышления как способность принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения;

– интерпретативная культура, позволяющая находить и предъявлять другим собственные смыслы, которые рождаются по мере освоения образовательного содержания;

– самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов;

– умение учиться в системе межсубъектных отношений (Еремеева В.Д., Канатов А.И., 2000).

В связи со всем вышесказанным основными андрагогическими принципами обучения учителей в процессе повышения квалификации являются следующие:

1. Приоритет самостоятельного обучения педагогов, который проявляется не столько в проведении самостоятельной работы как вида учебной деятельности, сколько в самостоятельном осуществлении обучающимися организации процесса своего обучения.

2. Принцип совместной деятельности, предусматривающий совместную деятельность обучающегося педагога с обучающим преподавателем, а также со своими коллегами по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

3. Принцип опоры на социальный и профессиональный опыт обучающихся предполагает его использование в качестве одного из источников обучения как самого педагога, так и его коллег.

4. Системность обучения предусматривает соблюдение целей, содержания, норм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

5. Принцип осознанности обучения рассматривается как осознанное и осмысленное восприятие обучающимися и обучающими всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, в процессе повышения квалификации мы опирались на три основных стадии становления профессионала:

1) стадия самоопределения (соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и другого; педагог ориентируется на обратную связь от учеников, коллег, анализируя и осознавая свои возможности и способности);

2) стадия самовыражения (соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Я; учитель оперирует знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными и полученными в разное время, в разных ситуациях);

3) стадия самореализации (соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и высшее Я, формируется жизненная философия учителя в целом, осознается смысл жизни, своя общественная ценность).

Большое значение в повышении результативности качества образования в целом имеет использование активных форм обучения через самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения, усвоение материала через проблематизацию содержания, реализацию практической деятельности с опорой на свой социальный и профессиональный опыт.

Среди форм организации современной андрагогической практики следует выделить в качестве наиболее продуктивных:

- имитационное моделирование, которое позволяет создавать в процессе группового обучения ситуации, отражающие реальную проблематику взрослого человека и способствующие ее разрешению;

- проектирование как целенаправленное прогностическое изменение действительности в ходе образовательного процесса;

- различные виды рефлексии, позволяющие осмысливать, оценивать, корректировать имеющийся профессионально-личностный опыт;

- программирование и алгоритмизацию, на основе которых реализуется полное усвоение необходимой информации.

Данные формы предоставляют слушателям возможность активно участвовать в учебно-воспитательном процессе, занять субъектную позицию в образовательном пространстве, использовать накопленный профессионально-личностный опыт, осмысливать и оценивать собственную педагогическую деятельность.

Работа с учителями строится по нескольким направлениям в зависимости от педагогического стажа и особенностей их профессионально-педагогической деятельности.

1 этап профессионализации учителя – 1–5 лет стажа. Отсутствие стажа ведет к двойственности личностных проявлений между стремлением к потребности быть независимым, самостоятельным, быть индивидуальностью, быть уникальным, с одной стороны, с другой стороны – страхом быть таковым. Для начинающего педагога важно помочь разобраться в этой ситуации, важно поддержать его эмоционально, укрепить веру в себя. Среди методов, используемых на курсах повышения квалификации, наиболее эффективны: баллинтовские группы (обсуждение затруднений, встречающихся в профессиональной деятельности, в условиях группы); видеотренинги профес-

сионально-педагогического общения; посещение уроков с последующим их обсуждением.

2 этап профессионализации – 6–15 лет стажа – стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции. Внутрилиchnостный конфликт на этом этапе начинает обостряться и проявляется в отказе от собственной уникальности и индивидуальности, возможна стереотипизация профессиональной деятельности. На этом этапе важно помочь педагогу в осмыслении ресурсов и позитивных возможностей, наметить методы совершенствования профессионального мастерства. Наиболее эффективны рефлексивные тренинги, формирующие способность к восприятию нового, мастер-классы и работа учителя в творческих проектных группах.

3 этап профессионализации – 16–25 лет стажа – этап профессионального мастерства, этап осознания своей деятельности. В этот период часто возникает несоответствие между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Для этого этапа характерно использование методов и форм, ориентированных на осознание педагогом своих потенциальных возможностей, и формирование личностных особенностей, способствующих раскрытию творческого потенциала: проблемный семинар, дискуссия, деловые и ролевые игры, инновационные игры, моделирование ситуаций, игровое проектирование, ситуационный анализ, решение конкретных ситуаций, мозговая атака, синектика, коллективная творческая деятельность и т.д.

4 этап профессионализации – стаж более 25 лет – этап подведения жизненных итогов, «выход» из профессии. В то же время учителя, сохранившие гибкость в поведении и мышлении, могут обогатить работу в группе благодаря своему опыту, при этом особо следует обратить внимание на уникальные моменты профессиональной биографии педагога, значимость его мнения для коллег, его авторитет и заслуги.

В результате продуктивного преодоления внутрилиchnостных конфликтов повышается профессиональная компетентность, повышается вера в себя и принятие себя, формируется реалистичность целей; появляется способность критически оценивать и быстро осваивать новые подходы к решению профессиональных проблем с использованием метакогнитивных стратегий; формируются профессиональное самосознание, личностная и профессиональная рефлексия.

Глава 7.

О подходе к диагностике конфликтной компетенции врача

(на материале деятельности врачей-ревматологов)¹⁵

7.1. Постановка проблемы

Формирование коммуникативных умений и навыков у врачей является одной из важных задач обучения специалиста и важным фактором в процессе профессионального становления личности. Немаловажной характеристикой успешного коммуникативного взаимодействия в диаде «врач – больной» является определенный уровень конфликтной компетенции. Понимание врачом особенностей собственного поведения во взаимоотношениях с пациентами, анализ «трудных коммуникативных» случаев и изменение тактик общения с пациентом, способствуют более успешному взаимодействию в диаде «врач – больной» и адекватному решению возникающих конфликтных ситуаций, что в итоге благоприятным образом отражается на эффективности проводимой терапии.

Роль личности лечащего врача в лечебном процессе является чрезвычайно важной. В то же время не все ясно, какими должны быть врачебные «стандарты», возможны ли вообще таковые и какими должны быть оптимальные взаимоотношения в диаде «врач – больной». В.В. Власов приводит данные о результатах опроса 1500 россиян Фондом «Общественное мнение»: 23% из них полагают, что врачи справляются со своими обязанностями плохо, еще 10% – очень плохо, т.е. каждый третий не доволен работой врачей (Власов, 2006). Такое отношение свидетельствует о невысоком престиже врача, о недоверии к нему, и явно не способствует достижению эффекта. В то же время следует отметить, что в отношении престижа врача имеются противоречивые данные. Так, Б. Красовский (Красовский, 2002) утверждает об «очень высоком» престиже врача в современной России. Опрос

¹⁵ Авторы главы – Н.И. Коршунов, Н.В. Яльцева, Ю.С. Филатова. Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФИ; проект №10-06-00204а.

110 терапевтов показал, что общество, по их мнению, невысоко оценивает престиж врача в целом, а престиж терапевта – еще ниже, однако, с точки зрения пациентов, этот престиж значительно выше (Коршунов, 2007). Сравнение мнений больных ревматоидным артритом о работе врачей первичного звена (участковых терапевтов) и ревматологов оказалось не в пользу первых как с точки зрения их компетентности, так и ряда личностных качеств, что нашло отражение в достоверных различиях показателей конфликтности в диаде «врач – больной», рассчитанных методикой «Идеальный – реальный врач» (Речкина, 2006). Развитие отечественного здравоохранения наряду с прочими характеристиками определяется изменением сути традиционных отношений врача и пациента. Отношения эти сегодня в большей степени, чем в период советского развития общества, наполняются экономическими составляющими, начинают приобретать либеральную маркетинговую сущность. На вопрос, преобладают ли в современных отношениях врача и пациента (его родственников) экономические соображения, ответили утвердительно более 2/3 пациентов (74%) и более половины медиков (59%), хотя с декларативным утверждением, что врач в своих взаимоотношениях с пациентом всегда должен ставить на первое место бескорыстную заботу о нуждах пациента, согласились 92% медиков и 80% пациентов (Тогунов, 2004). Как бы то ни было, повседневная жизнь и практика при любых экономических отношениях на первый план выдвигают значение личности врача и взаимодействия врача и больного (Соложенкин, 2003), и в плане достижения результата трудно переоценить важность беседы в диаде «врач – больной», эмоционального компонента общения и ролевого поведения (Ташлыков, 1976). Технический прогресс может быть по-настоящему эффективным лишь при включении в контекст отношений «врач – больной» (Sapir, 1989, Ригельман, 1994), ведь именно эти отношения во многом определяют комплайнс, так необходимый при проведении длительной, терапии. Как сказал Р. Ригельман, «... по-настоящему хороший результат в медицине даст сочетание доверительных человеческих отношений с чудесами научно-технического прогресса. А для этого технически оснащенный врач должен не только уметь, но и любить говорить с больными» (Ригельман, 1994). Но хотя бы не любить, а уметь! Подготовка и обучение врачей коммуникативному взаимодействию – проблемная зона исследований. Коммуникативное взаимодействие усложняется еще потому, что от 30 до 40% больных обращаются к врачам с кризисами тревоги, соматическими эквивалентами эмоциональных расстройств, психосо-

матическими расстройствами, и работа с ними невозможна только на теории органического функционирования тела, без учета психосоматических соотношений.

Отмечается, что коммуникативное взаимодействие в диаде «врач – больной» осуществляется легче в том случае, если врач – женщина. Так, Ainsworth-Vaughn (Ahlfors, 2001) установила, что женщины-врачи в США более демократично, нежели врачи-мужчины, ведут себя с пациентами, например, чаще позволяют прерывать себя. Пациенты выше оценивали отношение к ним женщин-врачей, чем врачей-мужчин. Правда, исследования не выявили разницы между врачами-мужчинами и врачами-женщинами в качестве лечения. Отношения между врачами-женщинами и медсестрами также гораздо демократичнее (а это чрезвычайно важно для успешной работы с больным). Объяснение, видимо, следует искать в особенностях женской психологии. Женщины, в отличие от мужчин, в большей мере считаются с мнением других. Мужчинам более, нежели женщинам, свойственно переходить в разговоре от диалога к монологу. Врачи-мужчины, по сравнению с врачами-женщинами, гораздо меньше считаются с пациентом. Например, меняя тему разговора, они обычно не спрашивают на это согласия пациента.

Специфику на стиль общения в определенной мере оказывает и специальность врача. Т.В. Константинова (Константинова, 2006), исследовав 250 врачей (хирурги, терапевты, неврологи), установила, что хирургам характерна авторитарная направленность в общении, эгоцентризм, ригидные авторитарные установки, нетерпимость к критике; терапевтам – манипулятивная направленность в общении, эгоизм, стремление понять партнера и использовать в собственных целях, чувство собственного превосходства, несдержанность; врачам-неврологам характерна «социально-коммуникативная неуклюжесть», т.е. отсутствие социально-коммуникативной гармоничности, умения преподнести свое мнение и выслушать чужое. Автором предложен и апробирован тренинг для формирования навыков конструктивного взаимодействия врача в диаде «врач – больной» в трех группах (отдельно для врачей каждой специальности) и получены позитивные результаты.

Профессиональная компетентность лечащего врача – залог успешного лечения; однако в понятие «профессиональная компетентность», очевидно, необходимо включать не только знание патологии, умение диагностировать, лечить, заниматься реабилитацией и профилактикой, владеть современными медицинскими технологиями, но

еще и способность создать оптимальные условия для взаимодействия в диаде «врач – больной». Очевидно также, что характер этого взаимодействия может определять комплайнс, так необходимый для достижения эффекта. По-видимому, обладая определенным психотерапевтическим потенциалом, это взаимодействие может потенцировать действие проводимого лечения; с другой стороны, конфликтные моменты при взаимодействии врача и больного могут нивелировать его ожидаемый результат.

7.2. Описание хода эмпирического исследования

Цель исследования: Выявление закономерностей во врачебных оценках больных, госпитализированных в ревматологическое отделение.

Задачи:

1. Изучить расхождения в картине «идеального» врача в представлении больных ревматологического отделения с реальными врачами, осуществляющими лечебный процесс в отделении.
2. Определить показатели конфликтности в диаде «врач - больной».
3. Установить степень успешности врача и взаимосвязь ее с удовлетворенностью проводимой терапией.
4. Выявить личностные характеристики, определяющие успешность врача в достижении клинического эффекта.
5. Исследовать эффективность терапии и ее взаимосвязь с некоторыми коммуникативными характеристиками врача.
6. Разработать рекомендации лечащим врачам для оптимизации взаимодействия в диаде «врач – больной».

Методики исследования: Оценка приемлемости врача для больного, оценка степени удовлетворенности врачом или, с другой стороны (что фактически то же самое), оценка степени его конфликтности в диаде «врач – больной» была изучена нами с помощью методики «Идеальный – реальный врач», согласно которой больному предлагалось оценить врача по семи важным характеристикам, представленным в виде полярных профилей (с пятью градациями по каждой характеристике): 1) умный – не умный; 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 (с другой стороны) – 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 (соотношение K/S – соотношение важнейших профессиональных недостатков и тех недостатков, характерологических особенностей врача, которые не импортируют данному больному).

Для оценки удовлетворенности работой отделения использовалась анкета, которая заполнялась пациентами не ранее, чем спустя 2 недели после поступления. Удовлетворенность работой отделением оценивалась по пятибалльной шкале, включающей в себя следующие определения: совершенно не неудовлетворен (1 балл), скорее неудовлетворен, чем удовлетворен (2 балла), трудно сказать (3 балла), скорее удовлетворен, чем неудовлетворен (4 балла), удовлетворен полностью (5 баллов). Таким образом оценивалась работа заведующего отделением, лечащих врачей, среднего и младшего медицинского персонала, помощников врачей (клинических ординаторов, интернов), врачей-консультантов (отдельно консультантов-ревматологов и консультантов-врачей других узких специальностей), а также работа вспомогательных диагностических служб и пищеблока.

Результаты терапии оценивались пациентом и врачом по четырем градациям: «значительное улучшение», «улучшение», «незначительное улучшение» или «без эффекта». При анализе результатов в соответствии с целью и задачами работы в большей мере принималась во внимание оценка самого пациента.

Выборку составили 174 больных, госпитализированных в ревматологическое отделение в связи с обострением ревматоидного артрита и остеоартроза, а также 6 лечащих врачей (5 женщин и 1 мужчина) разного стажа работы (от 2 до 35 лет) и квалификации (от не имеющих врачебной категории до высшей). В среднем на одного врача пришлось 30 пациентов, его характеризующих (от 18 до 47 на каждого), что может представлять относительно объективную характеристику его качеств, видимых «со стороны». По условиям информированного согласия, из этических соображений и сохранения

конфиденциальности, их конкретные стаж и квалификация не должны быть указаны в работе.

Интерпретация полученных данных

Прежде всего, рассмотрим, каким себе представляют пациенты ревматологического отделения «идеального» врача (табл. 1).

Таблица 1

«Идеальный» врач в представлении больных, госпитализированных в ревматологическое отделение

умный, знающий	173 99,4%	1 0,6%				не знающий
внимательный	170 97,8%	4 2,2%				невнимательный
терпеливый	162 93,1%	11 6,3%	1 0,6%			нетерпеливый
веселый, с шуткой	71 40,9 %	22 12,6 %	50 28,7 %	10 5,7 %	21 12,1 %	серьезный
ровный, холодный		6 3,4 %	17 9,8%	15 8,6%	136 78,2 %	отзывчивый
необщительный		1 0,6%	14 8,0%	18 10,3%	141 81,1%	общительный
тверд, настойчив	38 21,8 %	17 9,8%	37 21,3 %	18 10,3%	64 36,8%	мягкий, больше советуется

Идеальный врач – это, конечно, умный внимательный и терпеливый; кроме того, чаще он характеризуется как веселый, отзывчивый, общительный и мягкий. Однако, как видно, по последней характеристике мнения пациентов об идеальном враче наиболее разноречивы: каждый пятый больной предпочел бы не «мягкого», а «твердого», настойчивого врача, и еще каждый пятый представлял идеального врача не в крайних проявлениях (твердый или мягкий), а в сбалансированных проявлениях этой черты личности. Также достаточно вариабельны представления пациентов об идеальном враче с точки зрения его «веселости» и «серьезности». Хотя большая часть и предпочитает врача веселого, с шуткой, некоторые больные не пред-

ставляет себе подобного идеального врача; им импонирует врач серьезный (в представлениях этих больных шутки могут казаться неуместными, а сам врач, по выражению одного из больных, «шутком городовым»). Около трети больных предпочли бы некий промежуточный вариант.

В целом картина реального врача кажется достаточно близкой к идеальному варианту (табл. 2), хотя отклонения от него уже не редкость.

Таблица 2

**«Реальный» врач в представлении больных,
госпитализированных в ревматологическое отделение**

умный, знающий	152 87,3%	14 8,1%	8 4,6%			не знающий
внимательный	146 83,9%	14 8,1%	12 6,9%		2 1,1%	невнимательный
терпеливый	143 82,2%	14 8,1%	14 8,1%	1 0,5%	2 1,1%	нетерпеливый
веселый, с шуткой	51 29,3 %	14 8,1 %	27 15,5 %	21 12,1%	61 35,0 %	серьезный
ровный, холодный	9 5,2%	10 5,7 %	23 13,2%	14 8,1%	118 67,8 %	отзывчивый
необщительный	10 5,7%	5 2,9%	24 13,8%	22 12,7%	113 64,9%	общительный
тверд, настойчив	34 19,5 %	20 11,5%	45 25,8 %	17 9,8%	58 33,4%	мягкий, больше советуется

Так, 23 пациента (12,7%) оценили своих ревматологов как несовершенных по такому качеству, как ум, из них 8 (4,6%) как «среднячков»; еще большая часть больных характеризует своих лечащих врачей как недостаточно внимательных и терпеливых, мы видим, что по этим качествам появляются и крайне негативные оценки. Более частые отклонения наблюдаются и по остальным характеристикам: веселость – серьезность, холодность – отзывчивость, общительность – необщительность, твердость – мягкость.

На рис. 1 представлены средние величины показателя общей конфликтности у шести ревматологов. Хотя нет статистических раз-

личий между ними, сам факт существования этих различий демонстрирует разнообразные и неоднозначные с точки зрения удовлетворенности пациента взаимоотношения в диаде «врач – больной». А вот чрезвычайно важный показатель этих взаимоотношений – показатель негативизма к врачу (N) – у некоторых ревматологов существенно различается (рис. 2). Эти различия сохраняются и при анализе среднего показателя обобщенной конфликтности (рис. 3). Но даже без статистической обработки по показателям негативизма к врачу и обобщенной конфликтности визуально можно предполагать, что у последней пары ревматологов (не только у врача E, но и врача F) не все благополучно в отношениях с пациентами.

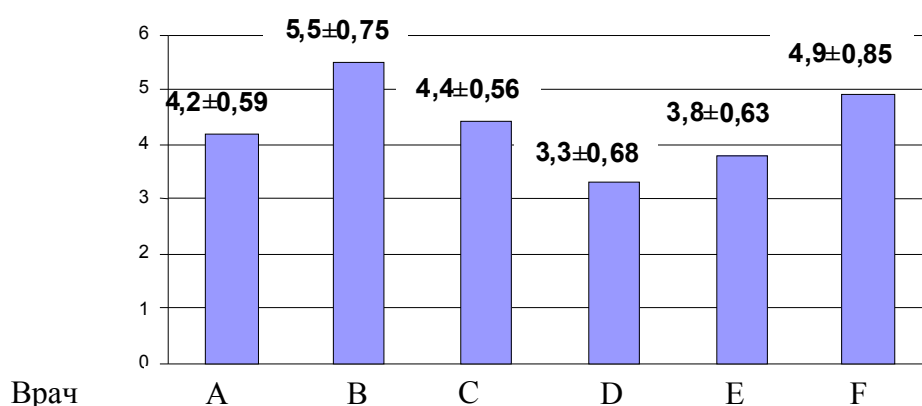
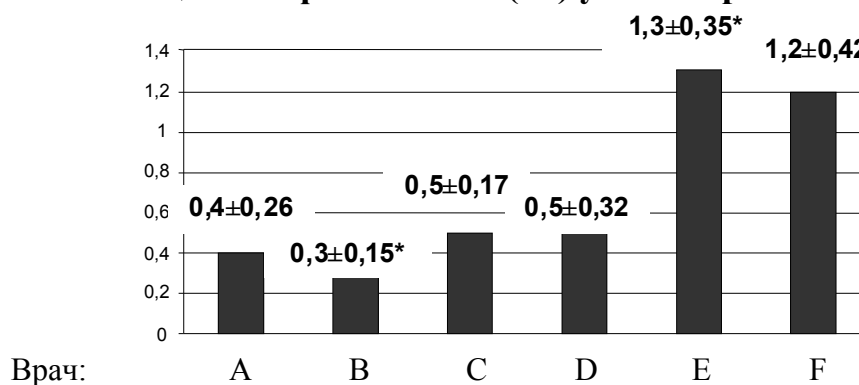
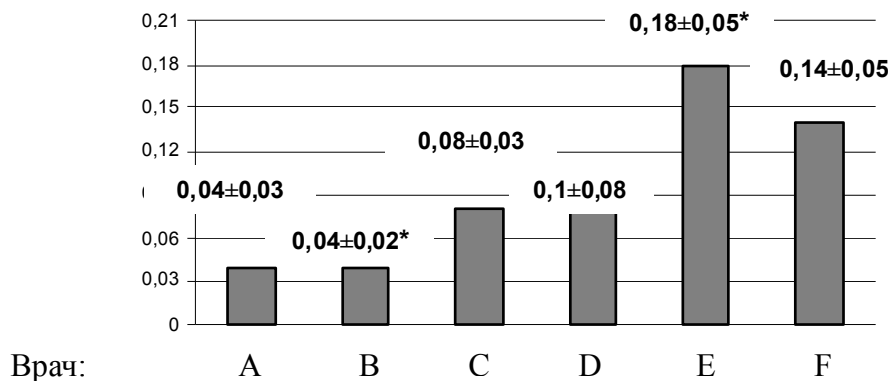


Рис. 1. Показатель общей конфликтности (S) у шести ревматологов



Примечание: * - $p < 0,05$

Рис. 2. Показатель негативизма к врачу (N) у шести ревматологов



Примечание: * - $p < 0,05$

**Рис. 3. Показатель обобщенной конфликтности(K)
у шести ревматологов**

Проанализируем степень расхождения по отдельным врачебным характеристикам, представленным в методике «Идеальный – реальный врач».

Если мы обратимся к характеристике «умный – не умный», то, образно говоря, врачу А, по усредненному мнению его пациентов, «до полного ума» не хватает 4,3%, т.е. он умный как бы на 95,7%, а вот врач F – только на 89,1% (расхождение с идеалом в процентах от максимально возможного составляет 10,9). По этой характеристике, как видно, ряд врачей по оценке больных существенно различаются, хотя не зарегистрировано ни одного случая расхождений крайней степени.

Достаточные различия получены при оценке внимательности. Так, если врач В характеризуется как 100% внимательный ревматолог, то внимательность врача Е оценивается как 85-процентная. Более того, в 6,3% случаев у этого врача зарегистрированы крайние оценки невнимательности; у врача D они встречаются с частотой около 4%.

Оценка шкалы терпеливости – нетерпеливости достоверных различий не выявила, так же как и не зарегистрировано несовпадений крайней степени.

А вот шкала приемлемости врача для больного по такому личностному качеству, как «веселый, с шуткой – серьезный» выявляет наибольшее число и наибольшую степень несовпадения ожиданий больного.

Анализ оценок этого признака путем последующей беседы с пациентами показывает, что нередко реальный врач представляется

больному не столько серьезным, сколько мрачным, депрессивным, загруженным своими проблемами, если и с улыбкой, то вымученной. Средняя величина расхождения между идеальным и реальным врачом по этому признаку превышает, как видно, у половины ревматологов 40%, и имеются существенные индивидуальные различия между отдельными врачами. Более того, у врачей А, С, F регистрируется значительное число крайних несовпадений, соответственно: у каждого третьего пациента - у врача А, каждого четвертого – у врача С и каждого пятого – у врача F.

По-разному оценивают пациенты и такое качество, как отзывчивость, что видно и по средней величине расхождений в процентах от максимально возможного, и по количеству крайних несовпадений.

В целом меньше различий между врачами по шкале общительности, хотя все-таки у отдельных ревматологов (D и F) встречаются пациенты с крайними несовпадениями идеального и их реального врача по этой характеристике.

То же самое можно сказать и в отношении «твердости – мягкости». Здесь величина расхождения в оценках разных ревматологов примерно одинаковая, хотя у отдельных врачей встречаются пациенты с крайней степенью несовпадений.

7.3. Степень удовлетворенности врачом и успешность терапии

Какие же врачи были более успешными в этой работе? Мы попытались установить, есть ли связь между терапевтическим эффектом, показателями конфликтности и степенью расхождения по отдельным личностным характеристикам ревматологов. Для этого использовали метод ранговой корреляции Спирмена, расставляя каждый раз в ранговой последовательности 6 ревматологов в зависимости от успешности в лечении и указанных выше характеристик.

Как мы определяли успешность терапии? Ранговая последовательность ревматологов по их успешности в лечебной работе устанавливалась исходя из трехбалльной оценки эффективности следующим образом:

Во-первых, ранг врача устанавливался исходя количества значительных улучшений; во-вторых, исходя из общего числа хороших результатов (значительное улучшение и улучшение); в-третьих, исходя из доли негативных результатов (отсутствие эффекта и ухудшение).

Далее находился средний ранг на основании предыдущих и присваивался новый интегральный ранг успешности.

При этом ревматологи расставлялись в ранговой последовательности как на основании оценок больного, так и самого врача. В то же время заметим, что нам представляются более важными оценки эффективности лечения, сделанные самим пациентом; врачебные оценки значительно более однообразны и отличались, как нам показалось, большей неуверенностью в их постановке. Так, один из ревматологов, недолго раздумывая, все без исключения результаты лечения своих больных оценил как «некоторое улучшение».

Поэтому в данной ситуации мы посчитали более адекватной оценку пациента.

Что же получилось в итоге?

Ранговое место врача в зависимости от его успешности по оценке пациентов, как это видно из рисунка 4, оказалось тесно связанным с двумя важнейшими показателями конфликтности – показателем негативизма к врачу и коэффициентом обобщенной конфликтности.

Кроме того, мы видим, что эта оценка его работы зависит от таких его качеств, как внимательность и терпеливость. Логично, что эти качества – внимательность и терпеливость – связаны с показателем негативизма к врачу, ведь на основании их формируется этот показатель и, следовательно, они во многом определяют и показатель обобщенной конфликтности. Эти качества и сами по себе оказались связанными друг с другом, так же как и показатели негативизма к врачу и обобщенной конфликтности.

В то же время клинический эффект оказался не связанным с другими характеристиками, например, такими, как оценка ума; точно так же не получено достоверной связи успешности терапии и с другими личностными особенностями – серьезный врач или веселый, общительный или нет, мягкий или твердый, хотя мы видели, что эти качества часто не импонировали больному; следовательно, они в представлении пациентов оказались не столь уж важными по сравнению с другими врачебными характеристиками, такими как внимательность и терпеливость. Это, впрочем, вовсе не означает, что они не играют роли в отдельных индивидуальных случаях.

Таким образом, анализируя связи между отдельными элементами, представленными на рисунке 4, можно заключить, что показатели конфликтности в диаде «врач – больной», и такие качества, как внимательность и терпеливость, вместе с эффективностью лечения фор-

мируют единую констелляцию признаков, определяющую успешность врача и его рейтинг в глазах пациента.

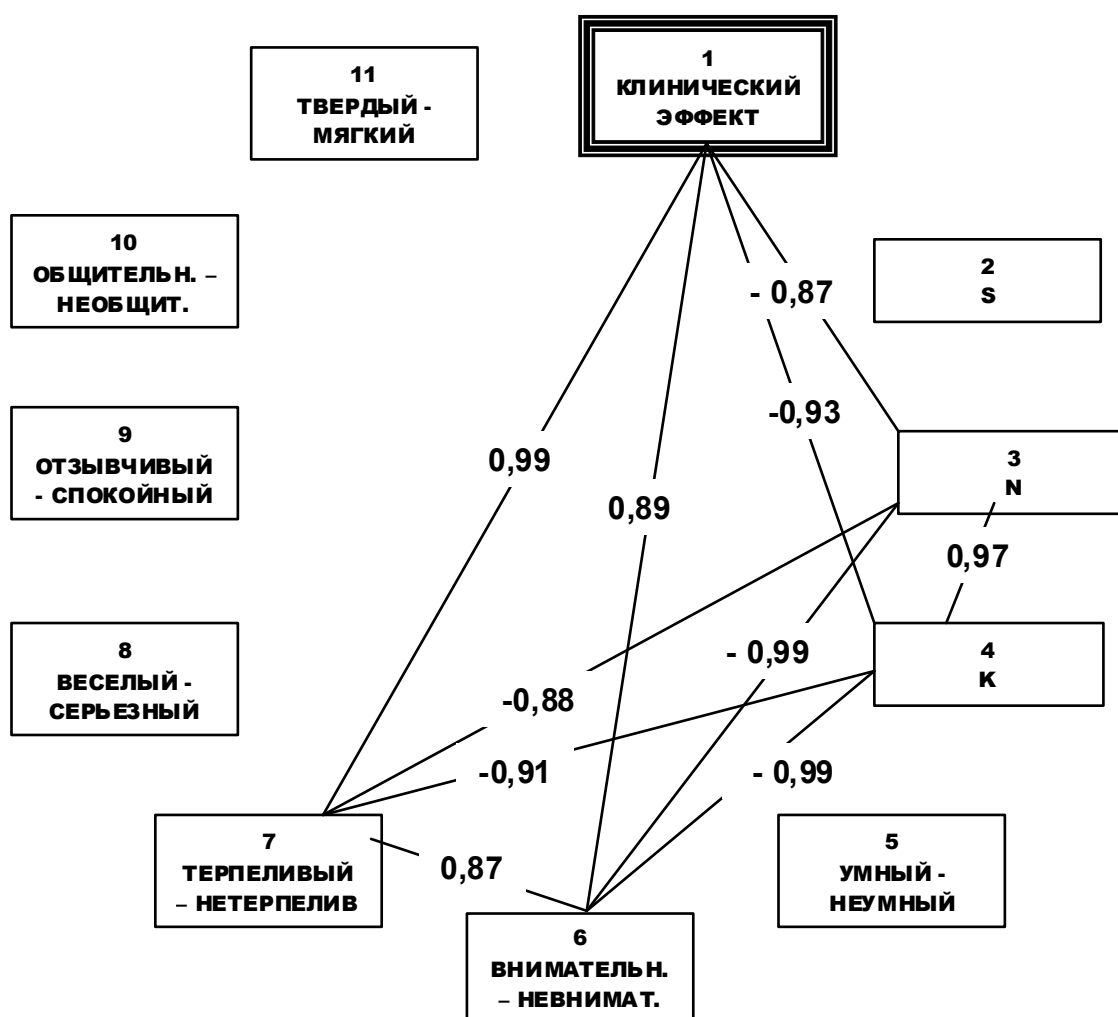


Рис. 4. Связь некоторых личностных характеристик ревматолога и показателей методики «Идеальный – реальный врач» с достижением клинического эффекта

Важно подчеркнуть, что результаты настоящего исследования подтверждают важность декларируемого включения ряда личностных качеств в понятие «профессиональная компетентность» врача, определяя неформальный подход к оценке его квалификации с учетом не только специальных знаний, навыков и владения профессиональными «технологиями», но и возможностей его взаимодействия с пациентом.

7.4. Эффект терапии и некоторые коммуникативные характеристики врача

Безусловно, успешность сотрудничества с врачом во многом определяется желанием врача достичь понимания с больным. Н.В. Яковлевой (Яковлева, 1994) был разработан тест, характеризующий профессиональную коммуникативную компетентность врача (ПККВ). Коммуникативная (интерперсональная) компетентность – это интегративное личностное качество, которое предполагает адаптивность в ситуации общения и свободное владение средствами социального поведения. Профессиональная коммуникативная компетентность формируется на базе общей коммуникативной компетентности и определяет успешность делового общения и, опосредованно, деятельности в целом. Взяв за основу методологию Н.В. Яковлевой и используя отдельные вопросы, мы упростили подход к оценке коммуникативной деятельности врача, создав скрининговый опросник из 10 вопросов (см. Приложение 1), с помощью которого пытались оценить стремление врача к общению с пациентом.

Приложение 1. Скрининговый опросник для оценки коммуникативной деятельности врача

1. Я подробно объясняю больному природу его заболевания:
А) Всегда
Б) Часто
В) Иногда
Г) Редко
Д) Никогда
2. Я внимательно изучаю лица и поведение своих больных, чтобы понять их характер, наклонности.
А) Всегда
Б) Часто
В) Иногда
Г) Редко
Д) Никогда
3. Я подробно объясняю больному свои назначения и примерный механизм действия лекарственных препаратов:
А) Всегда
Б) Часто

- В) Иногда
Г) Редко
Д) Никогда
4. Я принимаю близко к сердцу проблемы своих больных
А) Всегда
Б) Часто
В) Иногда
Г) Редко
Д) Никогда
5. Необходимо поощрять больного, чтобы он больше стремился узнать о своей болезни
А) Совершенно верно
Б) Скорее верно, чем неверно
В) Трудно сказать
Г) Скорее неверно, чем верно
Д) Совершенно неверно
6. Я расстраиваюсь, если больной во время беседы начинает плакать
А) Всегда
Б) Часто
В) Иногда
Г) Редко
Д) Никогда
7. Больной должен обсуждать с врачом те или иные методы лечения
А) Совершенно верно
Б) Скорее верно, чем неверно
В) Трудно сказать
Г) Скорее неверно, чем верно
Д) Совершенно неверно
8. Со словами «Я Вас понимаю» к больному я обращаюсь:
А) Всегда
Б) Часто
В) Иногда
Г) Редко
Д) Никогда
9. Меня больше интересует выполнение моих назначений, чем отношение больных ко мне:
А) Совершенно верно
Б) Скорее верно, чем неверно

- В) Трудно сказать
- Г) Скорее неверно, чем верно
- Д) Совершенно неверно

10. В общении с больными я обычно стараюсь избегать разговоров о их личных проблемах
- А) Всегда
 - Б) Часто
 - В) Иногда
 - Г) Редко
 - Д) Никогда

При этом так же, как и в тесте ПККВ, предполагалось оценить как эмпатийные качества врача, так и реальное желание сотрудничать. В то же время следует отметить, что термин «эмпатия» в нашем случае достаточно условен. Точнее, оценивалось не столько сопереживание с больным, не столько сочувствие, сколько эмоциональная реакция врача на больного. Например, такие утверждения, как «Я принимаю близко к сердцу проблемы своих больных», «Я расстраиваюсь, если во время беседы больной начинает плакать», «В общении с больными я обычно стараюсь избегать разговоров об их личных проблемах» еще вовсе не означают сочувствия. Поэтому правильнее считать, что оценивалась не эмпатия, а эмоциональная реакция врача на переживание больным своей болезни. Прямые и обратные вопросы по этим двум шкалам: сотрудничества и эмоциональной реакции врача (по 5 вопросов по каждой шкале) были градуированы по пятибалльной системе в виде полярных профилей (от крайне негативного до безусловно положительного ответа). На рис. 5 представлены результаты исследования 6 ревматологов с помощью указанного опросника. Как видно, показатели сотрудничества и эмоционального переживания различались у разных врачей, при этом последние – наиболее существенно. Отметим, что они совершенно не коррелируют друг с другом (ранговый коэффициент корреляции Спирмена равен 0,02), и поэтому расположение врачей в предлагаемой системе координат правомочно и адекватно отражает ситуацию.

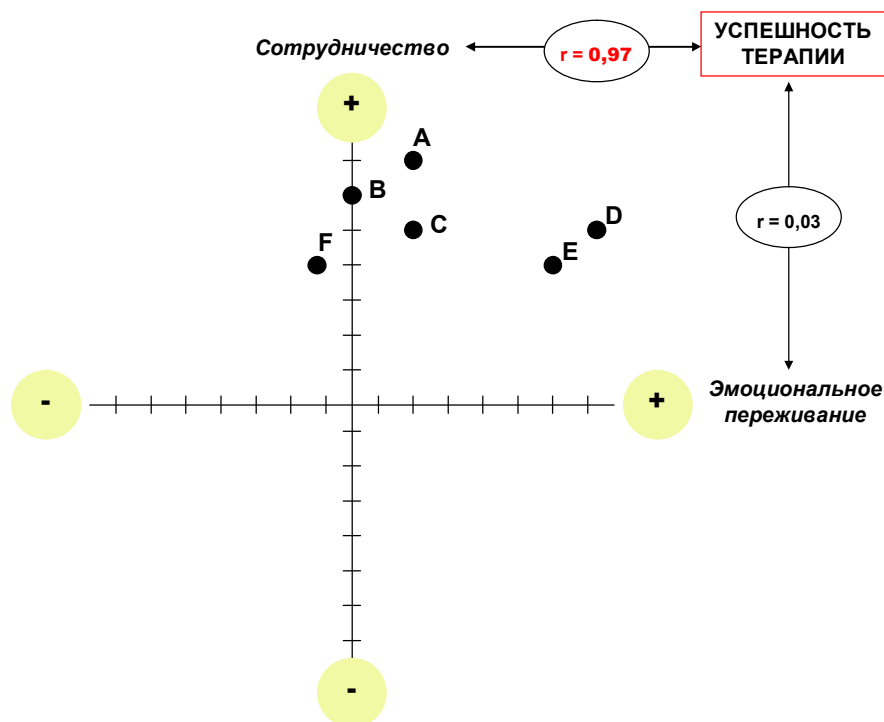


Рис. 5. Величина сотрудничества и эмоционального переживания у 6 ревматологов (в баллах)

Что же в большей мере влияет на результаты терапии – стремление к сотрудничеству, информационная работа с больным или эмоции (пусть даже в виде сопереживания)? Оказалось, что последние в целом никак не влияют на результативность терапии отдельных ревматологов. Ранговый коэффициент успешности врачей и их эмоциональности по отношению к переживанию пациентом своей болезни составляет всего 0,03! Очевидно, врачебные эмоции и сопереживание, с одной стороны, у части больных могут способствовать сотрудничеству с больным и успеху терапии, но с другой (особенно эмоции, направленные «на себя») – негативно влиять на принятие решения и мешать достижению эффекта. Не случайно рассматриваемый показатель эмоционального переживания врача оказался тесно связанным со шкалой «спокойный, ровный, холодный – отзывчивый» в методике «Идеальный – реальный врач» ($R = 0,87$; $p = 0,024$), но точно так же, как и последний, не зависел от успеха или неуспеха терапии. В то же время показатель сотрудничества (определяемый по опроснику, главным образом, на основании образовательной работы врача с пациентом и заинтересованности в конечных результатах) оказался тесно связанным с результатом терапии, точно так же, как и с ранее определяемыми показателями негативизма к врачу и коэффициентом обоб-

щенной конфликтности, а также такими характеристиками, как внимательность и терпеливость в методике «Идеальный – реальный врач» (табл. 3). Обратим внимание на то, что наиболее тесная связь ($\rho = 0,99$ $p = 0,001$) установлена между такими качествами ревматологов, как стремление к сотрудничеству и терпеливость. Таким образом, сотрудничество с больным, участие в его медицинском образовании применительно к болезни, «трезвый ум», а не эмоции врача (свидетельство не равнодушия, но адекватной психической адаптации) являются важным залогом успешности терапии.

Таблица 3

Связь успешности терапии ревматологов с показателями сотрудничества и некоторыми другими характеристиками, в соответствии с ранговым коэффициентом корреляции Спирмена ρ
(величина последнего указывается по отношению к показателю сотрудничества)

Врач	Ранговое место врача в соответствии с показателями					
	Успешность терапии	Сотрудничество с больным	Негативизм к врачу	Обобщен. конфликт. (N) (K)	Внимательность	Терпеливость
A	1	1	2	1,5	2	1
B	2	2	1	1,5	1	2
C	3	3,5	3,5	3	3	3,5
D	4	3,5	3,5	4	4	3,5
E	5	5,5	6	6	6	5
F	6	5,5	5	5	5	6
		$\rho=0,97$ $p=0,001$	$\rho=0,93$ $p=0,008$	$\rho=0,96$ $p=0,003$	$\rho=0,91$ $p=0,011$	$\rho=0,99$ $p=0,001$

Заключение

Показатели конфликтности в диаде «врач – больной», рассчитанные при использовании методики «Идеальный – реальный врач», и такие характеристики, как внимательность и терпеливость, связаны с клиническим эффектом и определяют успешность врача и его рейтинг в глазах пациента. Таким образом, использованную нами методику

можно применять для объективной оценки конфликтной компетенции врача.

Выводы

1. При изучении расхождений в картине «идеального» врача в представлении больных ревматологического отделения с реальными врачами, осуществляющими лечебный процесс в отделении, выявлено, что в целом картина реального врача кажется достаточно близкой к идеальному варианту. Более частые отклонения наблюдаются и по остальным характеристикам: веселость – серьезность, холодность – отзывчивость, общительность – необщительность, твердость – мягкость.

2. При определении показателей конфликтности в диаде «врач – больной» установлено, что при отсутствии значительных статистических различий между ними сам факт существования этих различий демонстрирует разнообразные и неоднозначные с точки зрения удовлетворенности пациента взаимоотношения в диаде «врач – больной».

3. Установлено, что показатели конфликтности в диаде «врач – больной», и такие качества, как внимательность и терпеливость, вместе с эффективностью лечения формируют единую констелляцию признаков, определяющую успешность врача и его рейтинг в глазах пациента.

4. Установлено, что сотрудничество с больным, участие в его медицинском образовании применительно к болезни, «трезвый ум», а не эмоции врача (свидетельство не равнодушия, но адекватной психической адаптации) являются важным залогом успешности терапии.

Глава 8.

Метакогнитивные условия конфликтной компетентности и восприятие конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву¹⁶

Служба в вооруженных силах представляет собой серьезное испытание для военнослужащих по призыву, существенно влияющее на формирование их личностных и профессиональных качеств. Речь идет о совокупности факторов, существенно изменяющих привычный образ жизни, который вели военнослужащие до своего вступления в ряды вооруженных сил: меняется характер трудовой деятельности, появляются территориальные и дисциплинарные ограничения, время от времени возникает несоответствие нормативного (закрепленного воинским Уставом) характера отношений военнослужащих тому типу отношений, которые складываются в процессе реальной служебной деятельности и т.д. Одно из самых существенных изменений, происходящих с солдатом срочной службы, связано со сменой социального окружения, которое теперь, на период срока службы, представлено воинским коллективом.

А.С. Калюжный под воинским коллективом понимает организационное объединение военнослужащих на основе общности их идейных и морально-нравственных позиций, совместной службы и боевой (служебной, вахтенной и др.) деятельности под руководством единого начальника. Калюжный выделил ряд особенностей, характеризующих данный коллектив как воинский. Во-первых, воинскому коллективу свойственна специфическая главная задача и причина его существования – охрана и защита государственного суверенитета Российской Федерации. К тому же решение этой задачи достигается насильственными средствами с помощью оружия, что обуславливает своеобразие норм и правил поведения и взаимоотношений между членами коллектива. Во-вторых, в воинских коллективах строго централизовано управление и разделение людей на служебные категории, что четко регламентирует их обязанности и права. В-третьих, для воинских коллективов характерны относительная однообразность и стабильность деятельности, длительность пребывания членов коллектива в условиях совместной деятельности. К числу прочих особенностей во-

¹⁶ Авторы главы – Ю.В. Пошехонова, А.В. Бузмакова

инских коллективов также можно отнести оторванность значительной части коллектива от семьи, родных, близких, разнородность членов воинского коллектива и некоторые другие (Калюжный, 2004б).

Вполне очевидно, что специфика воинского коллектива способствует возникновению ряда психологических особенностей взаимоотношений:

- формальные служебные отношения играют ведущую роль по сравнению с неформальными;
- взаимоотношения формируются не только на основе совместной деятельности военнослужащих, но также и совместного решения бытовых проблем, коллективного проведения досуга;
- значительную роль в формировании взаимоотношений играет эмоциональный компонент (Калюжный, 2004а).

Перечисленные особенности, безусловно, накладывают свой отпечаток на процесс адаптации солдата к воинской службе, на его психологическое самочувствие и, в частности, на степень легкости вовлечения его в конфликтные взаимоотношения. Вместе с тем, наряду с данными особенностями, существуют и психологические причины возникновения конфликтов между военнослужащими. К их числу относятся следующие:

- существование в некоторых подразделениях противоречащих уставным требованиям традиций и обычаев, выражающихся в перекладывании отдельными воинами своих обязанностей на сослуживцев;
- низкая культура общения, грубость и нетактичность, нетерпимость к чужому мнению;
- стремление командира утвердить свой авторитет любой ценой;
- отрицательная установка на подчиненного, на начальника;
- напряженные, сложные взаимоотношения между военнослужащими (чем напряженнее межличностные отношения, тем чаще возникают конфликты между военнослужащими);
- предвзятое отношение некоторых начальников к своим подчиненным;
- завышенная самооценка военнослужащего;
- стремление нечестным путем добиться лидерства в коллективе;
- негативизм в поведении отдельных военнослужащих;
- повышенная агрессивность и раздражительность;
- эмоциональная неустойчивость, излишняя тревога, низкое самоуважение;

– ярко выраженные акцентуации характера (Шипилов, 1999).

Воздействие этих причин оказывает психотравмирующий эффект, изменяя эмоциональный фон военнослужащих по призыву. Из этого следует, что служба в армии является потенциально стрессоопасной, особенно на этапе адаптации к ней. Многие авторы (А.Я. Анцупов, В.П. Галицкий, А.С. Калюжный, А.И. Китов, Я.В. Подоляк, С.Л. Прошанов, Н.Ф. Феденко, А.И. Шипилов, Р. Лазарус, С. Фолькман и другие) отмечают, что стрессовые факторы, воздействующие на солдат срочной службы, оказывают влияние на повышение уровня конфликтности личности. В результате повышается вероятность возникновения конфликта в тех ситуациях, когда оппоненты, будь они эмоционально уравновешены, смогли бы предупредить начало конфликта или разрешить ситуацию мирным путем, а уже возникший конфликт мог бы быть решен более конструктивно. К сожалению, нивелировать воздействие вышеописанных факторов, по видимому, пока не представляется возможным в силу их объективности. Поэтому одним из направлений работы по управлению процессом адаптации у рядовых срочной службы, по нашему мнению, является повышение у них конфликтной компетентности.

В настоящее время конфликтная компетентность изучается в рамках психологических, педагогических, социологических, философских и др. наук, представляя собой, таким образом, междисциплинарную проблему. Ряд исследований конфликтной компетентности (А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин, Л.А. Петровская, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан, Л.Н. Цой и др.) позволяет отнести ее к одному из видов коммуникативной компетентности. Конфликтная компетентность характеризуется сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер, связанностью со структурой процесса коммуникации и его эффективностью, динамичностью структурных компонентов, возможностью их совершенствования. Однако, несмотря на большой интерес ученых к этой проблеме, требуют более глубокого изучения вопросы о факторах и условиях формирования конфликтной компетентности, механизмах и динамике ее развития.

Проблема структуры конфликтной компетентности рассматривалась в работах М.В. Башкина, М.М. Кашапова, О.В. Пашковой, Е.В. Рыбиной, Б.И. Хасана и др. В основу нашего исследования была положена структура, предложенная М.В. Башкиным и М.М. Кашаповым (Башкин, 2009, Кашапов, 2011). С их точки зрения, структура конфликтной компетентности включает в себя три компонента: когнитивный, мотивационный и регулятивный. Когнитивный компонент

состоит из информационного и креативного элементов; мотивационный характеризуется мотивацией стремления к успеху; регулятивный представлен эмоциональным, волевым и рефлексивным элементами (Кашапов, Башкин, 2010). Практически конфликтная компетентность проявляется в способности своевременно предвосхитить реакцию оппонента в условиях данной ситуации, в умении управлять собственными эмоциями, в выборе оптимальной стратегии поведения. В ситуации конфликта субъект в условиях ограничения времени и высокого эмоционального напряжения производит отбор стратегии для решения конфликтной ситуации, исследует альтернативные решения, отслеживает, контролирует и оценивает ход и результат решения.

По сути, совокупность перечисленных выше действий отражает не только действенность наличествующего у субъекта уровня конфликтной компетентности: эффективность поведения субъекта в конфликте можно также рассматривать и с позиции функционирования его метакогнитивных процессов, включенных в систему действий (или бездействия) в конфликтной ситуации.

Анализируя проблему конфликтной компетентности и ее метакогнитивного обусловливания (причем не только ее непосредственного функционирования, но и ее целенаправленного формирования), необходимо пояснить некоторые ключевые положения теории метакогнитивизма. Метапознание – понятие многогранное. Приведем лишь несколько определений этого понятия: «метапознание – это преднамеренный сознательный контроль своей собственной когнитивной активности» (A.L. Brown, 1987); «контроль за качеством своего собственного мышления и продуктов собственных усилий» (B.Y. White, J.R. Frederiksen, 1998, с. 79); «это объединение своего собственного понимания процесса, природы задания и эмоционального состояния» (X. Lin, J.D. Lehman, 1999, p.840); «когнитивные процессы, объектом рассмотрения которых являются собственные когнитивные процессы человека» (A. Koriat, R. Shitzer-Reichert, 2002, p. 4). Шроу (Shraw et al., 1998) утверждает, что «общее метакогнитивное осознание включает количественную оценку адекватности знания, релевантного заданию, отбор подходящих в данной ситуации стратегий и распределение когнитивных ресурсов в зависимости от уровня предъявляемых заданием требований» (с. 444). Ван Зайл-Тамсен рассматривает в качестве одной из причин такого изобилия различных определений метапознания существование нескольких терминов, использующихся для описания сходных феноменов (таких, как саморегуляция, контроль за выполнением действий), или аспекты этих феноменов (таких,

как метапамять, метамышление), и эти термины в литературе часто используются как равнозначные (Van Zile-Tamsen, 1996). Тем не менее, Парис и Вайнэгрэд (Paris, Winograd, 1990) отмечают, что большинство исследователей признают определение метапознания включающим в себя два существенных компонента: самооценку познания и самоуправление познанием.

В соответствии с Дж. Флейвеллом (Flavell, 1979), который и ввел в научный обиход это понятие, метапознание представляет собой регуляторную систему, которая включает следующие элементы: а) знания, б) опыт, в) цели, г) стратегии. Метакогнитивные *знания* – это информация, которой обладает субъект относительно своего собственного познания, об условиях задания или о своих когнитивных стратегиях. Метакогнитивный *опыт* Флейвелл описывает как осознанный (причем, возможно, осознанный когда-то ранее и позже перешедший на бессознательный уровень) когнитивный или эмоциональный опыт, касающийся любых аспектов интеллектуальных действий. Любые знания могут быть рассмотрены как метакогнитивные (в отличие от просто когнитивных), если они используются в стратегических маневрах для достижения *цели* (понимание, удержание, контроль за достижением цели также относятся к числу метакогнитивных задач). В соответствии со Стернбергом (Sternberg, 1986), они позволяют выяснить, как именно необходимо выполнить задачу (или последовательность задач), и затем убедиться, что задача или последовательность задач выполнены верно (с. 24). Метакогнитивные *стратегии* являются последовательными процессами, которые используются для осуществления целого ряда исполнительных функций, таких как распределение внимания, мониторинг, контроль, планирование, обнаружение ошибок при выполнении действий (Brown, Bransford, Campione & Ferrara, 1983). Таким образом, функционирование первого компонента конфликтной компетентности – когнитивного – тесным образом связано с элементами метапознания. При этом второй компонент – мотивационный – является одним из пусковых механизмов метакогнитивного поведения. Действие третьего компонента – регулятивного – также сопровождается работой метакогнитивных процессов, и еще будет рассмотрена ниже.

Идея, согласно которой метапознание управляет когнитивными процессами и контролирует их, предполагает дифференциацию между двумя взаимосвязанными когнитивными уровнями – объектным уровнем и мета-уровнем (Nelson and Narens, 1990). Модель Нельсона и Наренса определяет два процесса, которые соответствуют направ-

лению информационных потоков между двумя уровнями, как показано на рисунке 1.

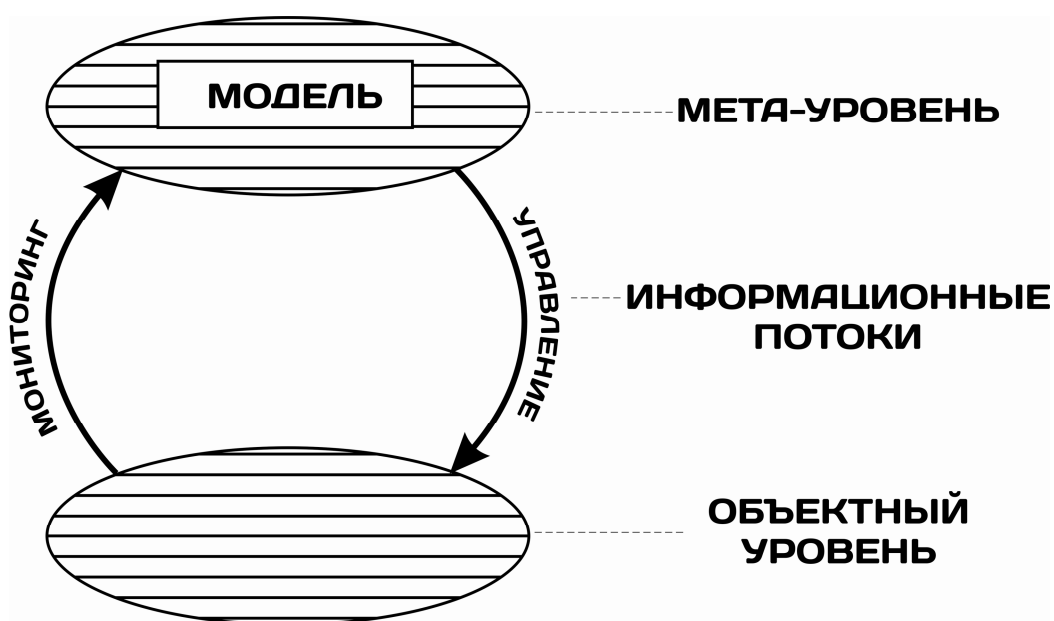


Рис. 1. Схема метапознавательной регуляции (по А. Wells, 2000)

Информация, поступающая с объектного уровня на мета-уровень, называется мониторингом, в результате которого происходит информирование мета-уровня о состоянии объектного уровня. Информация, поступающая из мета-уровня к объектному уровню, называется управлением. Управление информирует объектный уровень о том, что делать дальше. Мета-уровень содержит динамическую модель объектного уровня (например, ментальное моделирование, учитывающее изменения объекта с течением времени). Вполне вероятно, что это моделирование будет содержать цель предпринимаемых действий и знания, касающиеся тех способов, которыми объектный уровень может быть использован для достижения этой цели. Понятие о взаимодействии мета-уровня и объектного уровня позволяет понять, почему информация, которая выявляется при метакогнитивном мониторинге, часто воспринимается как субъективные ощущения, которые могут оказывать влияние на поведение. Своевременный анализ конфликтной ситуации позволяет субъекту, используя собственные когнитивные и метакогнитивные ресурсы, преобразовать фактическую текущую ситуацию в более желательную будущую ситуацию.

Многочисленные исследования показали, что субъекты, чьи метакогнитивные навыки хорошо развиты, являются более успешными в решении проблем, принятии решений, а также более вероятно, что они лучше регулируют собственные эмоции (даже в эмоционально

сложных ситуациях) и справляются с конфликтами (А. Brown, С.С. Clause, К. Delbridge, R.H. Kluwe и др.). В контексте нашего исследования чрезвычайно важно отметить социальные аспекты метакогнитивного поведения. Так, метакогнитивные навыки являются важным компонентом межличностного интеллекта, описанного Х. Гарднером в контексте его теории множественного интеллекта. Джост, Круглански и Нельсон (Jost, Kruglanski, Nelson, 1998) утверждают, что метапознание является важным не только для достижения академических успехов, но и для формирования социальных суждений, – и это является необходимым условием успешной коммуникации. В частности, хорошо развитые метакогнитивные навыки позволяют эффективно различать настроения, мотивы, намерения и чувства других людей, контролировать интенсивность выражения собственных эмоций.

Если рассматривать поведение субъекта в предконфликтной или конфликтной ситуации сквозь призму концепции личностного выбора в рамках «психологии переживаний» Ф. Василюка (Василюк, 1997), то выбор поведения в этой ситуации можно объяснить предпочтением одной альтернативы другой (что ставит человека в ситуацию самопознания и конструирования самоотношения). По мнению Т.В. Корниловой (Корнилова, 2009), в описанном личностном выборе явным оказывается аспект взаимосвязи метакогниций и саморегуляции.

Итак, конфликтная компетентность представляет собой структурное образование, выработка которого возможна как в житейских условиях, – методом «проб и ошибок», так и в условиях специально организованного процесса обучения (М.В. Башкин, Н.В. Гришина, М.М. Кашапов, Л.А. Петровская, В.В. Пехтерев, Б.И. Хасан и др.). Следовательно, развитые метакогнитивные навыки будут способствовать оптимальному становлению конфликтной компетентности. Вместе с тем не стоит ожидать, что между метапознанием, конфликтной компетентностью и выбором типа поведения в конфликтной ситуации следует искать прямую зависимость. Логично предположить, что мотивационные, ценностно-смысловые и другие факторы будут оказывать существенное влияние на взаимодействие этих переменных, усиливая или ослабляя их. Например, А.И. Виноградской (Виноградская, 2009) описана специфика провокационного поведения известных ведущих телевизионных программ в СМИ, позволяющая «раскрыть» респондента: 1) ярко выраженное демонстративное поведение с навязыванием доминирования; 2) стратегии особых притязаний и сверхпритязаний как достижение успеха в субъективном понимании в ус-

ловиях повышенного риска срыва и тревожности; 3) достижение сверхпритязаний посредством нарушения этико-моральных норм общества и подчеркивание эпатажа; 4) подчеркивание использования провокаций, запланированных конфликтов на фоне высокой компетентности. Мы привели этот пример, чтобы проиллюстрировать возможность целенаправленного формирования напряженных отношений, которые могут перейти в конфликты различного уровня напряженности. Таким образом, каждый элемент регулятивного компонента конфликтной компетентности – эмоциональный, волевой, рефлексивный – оказывается связан с метакогнитивными процессами мониторинга и управления когнитивными процессами и выбором стратегии поведения в конфликте в соответствии с условиями конфликтного взаимодействия, целями субъекта, его психическими ресурсами и т.д.

В то же время особенно подчеркнем, что выбор той или иной стратегии поведения в уже возникшем конфликте в большой мере обусловлен когнитивными особенностями распознавания потенциально конфликтной ситуации, ибо конфликтная ситуация становится таковой лишь при соответствующем восприятии ее субъектом. К примеру, большинство исследователей (Н.В. Гришина, А.И. Донцов, М.М. Кашапов, Н.И. Леонов, В.С. Мерлин, Э.А. Орлова, Л.А. Петровская, Т.А. Полозова и др.) рассматривают субъективный фактор как обязательный в возникновении конфликта. Л.А. Петровская, С.В. Ковалев, Н.В. Гришина, Н.И. Леонов и др. выделяют образы конфликтной ситуации как один из компонентов структуры конфликта. Образ конфликта, по их мнению, является опосредующим звеном между характеристиками участников конфликта и условиями его протекания, с одной стороны, и конфликтным поведением с другой стороны. Н.В. Гришина предлагает следующую последовательность происходящих явлений: в результате восприятия происходит построение образа конфликтной ситуации, в ходе его интерпретации на основе категоризации и происходит «определение» ситуации, в соответствии с которым выстраивается поведение субъекта (Гришина, 2000).

Согласно Н.И. Леонову, образ конфликтной ситуации представляет собой организованную репрезентацию конфликтной ситуации в системе знаний субъекта, которая представлена в двух аспектах: структурном и динамическом. Структура образа конфликтной ситуации, определяемая самим субъектом, включает следующие его презентующие составляющие: самого себя, другого человека и концептуальность ситуации. Динамический аспект характеризуется такими

феноменами, как целостность – незавершенность, взаимосвязанность – автономность, статичность – динамичность, типичность – индивидуальность (Леонов, 2001). Следовательно, в восприятии участников конфликта конфликтная ситуация представлена в виде сложного конструкта, описывающего субъективную личностно- и деятельностно-опосредованную концептуализацию объективных взаимодействий себя со средой конфликтного процесса.

Ниже будут представлены результаты исследования восприятия конфликтных ситуаций как когнитивной составляющей конфликтной компетентности.

Эмпирическое исследование восприятия конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву

Методический аппарат исследования

Для эмпирического исследования восприятия конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву нами была проведена спецификация метода семантического дифференциала. Так же в исследовании использовались методика «Диагностика типа реагирования в конфликте» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева), методика «Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас, Н.В. Гришина) и «Индивидуально-типологический опросник» (Л.Н. Собчик). Выборку составили 58 солдат срочной службы, в возрасте от 18 лет до 21 года.

Методика частного семантического дифференциала направлена на выявление характеристик восприятия следующих конфликтных ситуаций:

– Ситуация вертикального конфликта, спровоцированная военнослужащими по призыву: «Несколько рядовых пошли ночью в самоволку. Когда они перелезали через забор, их заметил дежурный офицер. На следующий день была наказана вся рота».

– Ситуация вертикального конфликта, спровоцированная офицером: «Молодой офицер нагрубил рядовому. Рядовой предложил пройти офицеру в спортзал. Там у них была драка, перед которой офицер снял погоны».

– Ситуация горизонтального конфликта между двумя военнослужащими по призыву: «Рядовой А. залез в тумбочку другого рядового В. и без спроса взял из нее чужие фотографии».

Испытуемым было предложено оценивать каждую ситуацию и поведение ее участников с помощью шкал полярных прилагательных, которые образуют следующие факторы: для диагностики восприятия

ситуаций – факторы «опасность», «сила», «напряжение», «близость», «вероятность»; для диагностики восприятия поведения участников – факторы «оценка», «сила», «активность», «сложность», «реальность». Данные факторы позволяют описать когнитивные («реальность», «сложность»), оценочные («оценка») и поведенческие («активность», «сила») аспекты восприятия конфликтной ситуации. Шкалы, входящие в каждый фактор, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Шкалы семантического дифференциала

1	Оценка	1) умный – глупый 2) приятный – противный 3) добрый – злой 4) весёлый – грустный
2	Сила	1) сильный – слабый 4) могущественный – беспомощный 3) мощный – бессильный 4) уверенный – сомневающийся
3	Активность	1) активный – пассивный 2) деятельный – безынициативный 3) энергичный – вялый 4) неугомонный – сонный
4	Реальность	1) реальный – нереальный 2) настоящий – ненастоящий 3) конкретный – абстрактный 4) обыденный – волшебный
5	Сложность	1) мудрёный – элементарный 2) сложный – простой 3) непонятный – понятный 4) трудный – легкий
6	Близость	1) близкий – далёкий 2) душевный – официальный 3) свой – чужой 4) интимный – посторонний
7	Напряженность	1) напряженный – расслабленный 2) взрывчатый – невозмутимый 3) бешеный – смирный 4) взволнованный – спокойный
8	Вероятность	1) обыкновенный – исключительный 2) постоянный – случайный 3) возможный – небывалый 4) частый – редкий
9	Опасность	1) безопасный – опасный 2) безобидный – угрожающий 3) осторожный – рискованный 4) мирный – уничтожающий

Полученные данные были подвергнуты математической обработке с помощью факторного, кластерного и регрессионного анализов.

8.1. Исследование характеристик восприятия конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву

Для структурированного анализа восприятия конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву нами был использован метод факторного анализа, с помощью которого были выделены факторы восприятия конфликтной ситуации и ее участников. Факторный анализ проводился методом главных компонент с вращением осей, ниже представлено описание полученных факторов.

Оценка конфликтных ситуаций

Факторы оценки вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими по призыву:

1. Фактор силы (доля дисперсии 11,4%). Шкалы: сильная – слабая, угрожающая – безобидная.
2. Фактор частоты встречаемости (доля дисперсии 11%). Шкалы: исключительная – обыкновенная, случайная – постоянная, посторонняя – интимная, редкая – частая.
3. Фактор опасности (доля дисперсии 10,8%). Шкалы: опасная – безопасная, взрывчатая – невозмутимая, бешеная – смирная, уничтожающая – мирная.
4. Фактор напряженности (доля дисперсии 10,7%). Шкалы: напряженная – расслабленная, взволнованная – спокойная.
5. Фактор силы и близости (доля дисперсии 9,2%). Шкалы: далекая – близкая, бессильная – мощная.

Факторы оценки вертикального конфликта, спровоцированного офицером:

1. Фактор опасности (доля дисперсии 19%). Шкалы: опасная – безопасная, напряженная – расслабленная, угрожающая – безобидная, рискованная – осторожная, бешеная – смирная, уничтожающая – мирная.
2. Фактор частоты встречаемости (доля дисперсии 14,7%). Шкалы: исключительная – обычная, случайная – постоянная, редкая – частая.

3. Фактор ожидаемости (доля дисперсии 12,3%). Шкалы: далекая – близкая, чужая – своя, предсказуемая – непредсказуемая, бессильная – мощная.
4. Фактор дистанцированности (доля дисперсии 9,12%). Шкалы: официальная – задушевная, сомневающаяся – уверенная, посторонняя – интимная.
5. Фактор силы (доля дисперсии 9,1%). Шкалы: слабая – сильная, беспомощная – могущественная.

Факторы оценки горизонтального конфликта:

1. Фактор частоты встречаемости (доля дисперсии 15,3%). Шкалы: далекая – близкая, исключительная – обычная, предсказуемая – непредсказуемая, редкая – частая.
2. Фактор опасности (доля дисперсии 15,1%). Шкалы: опасная – безопасная, угрожающая – безобидная, бешеная – смирная, уничтожающая – мирная.
3. Фактор силы (доля дисперсии 13,9%). Шкалы: слабая – сильная, беспомощная – могущественная, бессильная – мощная.
4. Фактор напряженности (доля дисперсии 8,4%). Шкалы: напряженная – расслабленная, взрывчатая – невозмутимая.
5. Фактор дистанцированности (доля дисперсии 7,5%). Шкалы: официальная – задушевная, случайная – постоянная.

При оценке всех трех конфликтных ситуаций нами было выявлено постоянное наличие трех факторов: фактор силы, фактор опасности и фактор частоты встречаемости. Наличие факторов силы и опасности свидетельствует о расценивании конфликтных ситуаций как опасных. Таким образом, можно предположить, что разные виды конфликтных ситуаций воспринимаются как опасные ситуации, несущие в себе реальную или потенциальную угрозу. Мы предполагаем, что такое восприятие конфликтных ситуаций может привести к стрессовому состоянию военнослужащих по призыву, что, в свою очередь, может повысить их конфликтность, а также привести к возникновению внутриличностных противоречий, связанных с несовпадением личностных установок и реального взаимодействия военнослужащих.

Однако в каждой ситуации эти факторы имеют разный оценочный вес, таким образом, в зависимости от особенностей конфликтной ситуации значимыми оказываются разные характеристики ситуации. Можно предположить, что это связано с различной силой потенциальной угрозы.

При оценке ситуации вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими по призыву, наибольший вес имеет фак-

тор силы. Возможно, это связано со строгой иерархией взаимоотношений в воинском коллективе, которая является одним из основных механизмов его функционирования.

При оценке ситуации вертикального конфликта, спровоцированного офицером, наибольший вес имеет фактор опасности. По нашему мнению, это объясняется тем, что данная ситуация несет непосредственную угрозу для военно-нравственного компонента взаимоотношений. Таким образом, в данной ситуации военнослужащие по призыву будут чувствовать внешнюю угрозу и беззащитность собственного положения.

В ситуации вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими по призыву, а также в ситуации горизонтального конфликта присутствует фактор напряженности, свидетельствующий об эмоциональном реагировании на ситуацию. Таким образом, при оценке обеих ситуаций, спровоцированных военнослужащими по призыву, затрагивается эмоционально-оценочный компонент поведения военнослужащих по призыву. Вполне логично предположить, что эмоциональная включенность в данных и аналогичных ситуациях может привести к повышению агрессивности поведения военнослужащих по призыву, вплоть до неконтролируемых проявлений агрессии и силового способа разрешения конфликта.

Таким образом, мы можем выделить факторы, характерные для всех трех конфликтных ситуаций – *общие факторы* (факторы силы, опасности и частоты встречаемости) и факторы, характерные для каждой ситуации в отдельности – *специфические факторы* (факторы напряжения, ожидаемости, дистанцированности и др.).

Оценка другого участника конфликта

Факторы оценки офицера в вертикальном конфликте, спровоцированном военнослужащими по призыву:

1. Фактор силы (доля дисперсии 15,2%). Шкалы: слабый – сильный, ненастоящий – настоящий, беспомощный – могущественный, сонный – неугомонный, бессильный – сильный.
2. Фактор активности (доля дисперсии 13,5%). Шкалы: нереальный – реальный, глупый – умный, пассивный – активный, безынициативный – деятельный.
3. Фактор сложности (доля дисперсии 12,6%). Шкалы: простой – сложный, легкий – трудный, волшебный – обыденный, грустный – веселый.
4. Фактор оценки (доля дисперсии 10,9%). Шкалы: противный – приятный, злой – добрый.

Факторы оценки офицера, спровоцировавшего вертикальный конфликт:

1. Фактор оценки (доля дисперсии 11,9%). Шкалы: глупый – умный, слабый – сильный, противный – приятный, злой – добрый.
2. Фактор силы (доля дисперсии 11,5%). Шкалы: беспомощный – могущественный, вялый – энергичный, сонный – неугомонный, бес- сильный – сильный.
3. Фактор реальности (доля дисперсии 11,0%). Шкалы: нереальный – реальный, ненастоящий – настоящий.
4. Фактор активности (доля дисперсии 10,7%). Шкалы: простой – сложный, безынициативный – деятельный, сомневающийся – уверенный.

Факторы оценки военнослужащего по призыву, спровоцировавшего горизонтальный конфликт:

1. Фактор активности (доля дисперсии 20,9%). Шкалы: пассивный – активный, безынициативный – деятельный, абстрактный – конкретный, вялый – энергичный, сомневающийся – уверенный.
2. Фактор реальности (доля дисперсии 16,2%). Шкалы: нереальный – реальный, ненастоящий – настоящий, понятный – непонятный, беспомощный – могущественный, волшебный – обыденный.
3. Фактор сложности (доля дисперсии 10,8%). Шкалы: простой – сложный, злой – добрый, элементарный – мудреный.
4. Фактор силы (доля дисперсии 7,7%). Шкалы: слабый – сильный, легкий – трудный.

В каждой конфликтной ситуации при оценке другого участника конфликта присутствуют факторы силы, активности и сложности, т.е. оценивается привлекательность другого человека, его волевые качества и социальная направленность личности (экстравертированность – интровертированность). Мы это связываем с тем, что данные качества позволяют адаптироваться к условиям армейской службы и более продуктивно функционировать в ее условиях. Социальная направленность личности помогает лучше устанавливать и поддерживать межличностные контакты. Волевые качества позволяют сохранить целостность личности и способствуют более благоприятному переживанию стрессовых ситуаций, которые являются неотъемлемой частью воинской службы.

В вертикальном конфликте, спровоцированном военнослужащими по призыву, и в горизонтальном конфликте присутствует фактор сложности. Этот фактор связан с дифференцированностью, гибкостью, адаптивностью поведения субъекта. Мы объясняем этот фак-

тор личностным отношением к военнослужащему по призыву, т.е. оценка поведения в данных конфликтных ситуациях будет зависеть от предыдущего опыта общения с данным военнослужащим и сложившимся в результате этого опыта отношением к нему.

В вертикальном конфликте, спровоцированном офицером, и в горизонтальном конфликте присутствует фактор реальности поведения субъекта, т.е. другой участник конфликта повел себя в нем «по-настоящему», включенно, целостно. Вполне вероятно, что подобное восприятие поведения участника конфликтной ситуации (провокаatora) будет способствовать моментальному эмоциональному включению второго участника (провоцируемого) в конфликт и, как следствие, снижению критичности мышления и слабому контролю собственного поведения.

Таким образом, факторный анализ позволил выделить постоянные личностные характеристики, которыми наделяется другой участник конфликта (описываемые факторами *сила* и *активность*), и переменные характеристики, которые могут зависеть как от субъективных особенностей восприятия другого участника конфликта, так и от самих условий конфликтной ситуации (соответственно факторы *оценка*, *сложность* и *реальность*).

Оценка себя в конфликте

Факторы оценки себя в вертикальном конфликте, спровоцированном военнослужащими по призыву:

1. Фактор силы (доля дисперсии 13,0%). Шкалы: беспомощный – сильный, волшебный – обыденный.
2. Фактор активности (доля дисперсии 12,5%). Шкалы: пассивный – активный, слабый – сильный, вялый – энергичный, сонный – неугомонный.
3. Фактор сложности (доля дисперсии 12,5%). Шкалы: нереальный – реальный, простой – сложный, ненастоящий – настоящий, понятный – непонятный, безынициативный – деятельный, элементарный – мудреный.
4. Фактор оценки (доля дисперсии 12,0%). Шкалы: противный – приятный, злой – добрый, сомневающийся – уверенный, грустный – веселый.

Факторы оценки себя в вертикальном конфликте, спровоцированном офицером:

1. Фактор силы (доля дисперсии 19,7%). Шкалы: пассивный – активный, слабый – сильный, абстрактный – конкретный, вялый – энер-

гичный, сомневающийся – уверенный, сонный – неугомонный, бес-
сильный – мощный.

2. Фактор оценки (доля дисперсии 15,8%). Шкалы: глупый – умный, противный – приятный, легкий – трудный, злой – добрый, грустный – веселый.
3. Фактор реальности (доля дисперсии 11,1%). Шкалы: нереальный – реальный, простой – сложный.
4. Фактор сложности (доля дисперсии 8,1%). Шкалы: понятный – непонятный, волшебный – обыденный, элементарный – мудреный.

Факторы оценки себя в горизонтальном конфликте:

1. Фактор силы (доля дисперсии 16,2%). Шкалы: нереальный – реальный, пассивный – активный, слабый – сильный, ненастоящий – настоящий, понятный – непонятный, безынициативный – деятельный, беспомощный – могущественный.
2. Фактор оценки (доля дисперсии 11,8%). Шкалы: легкий – трудный, злой – добрый, грустный – веселый.
3. Фактор сложности (доля дисперсии 10,3%). Шкалы: простой – сложный, глупый – умный, сомневающийся – уверенный, сонный – неугомонный.
4. Фактор реальности (доля дисперсии 10,1%). Шкалы: абстрактный – конкретный, вялый – энергичный, волшебный – обыденный.

Анализ полученных данных позволил выявить три фактора, которые встречаются при оценивании себя на месте военнослужащих по призыву во всех трех ситуациях - это факторы силы, оценки и сложности. Кроме того, фактор силы, как уже было описано выше, был выявлен также и при оценке людей, спровоцировавших конфликт. Мы предполагаем, что этот фактор не зависит от служебной иерархии и свидетельствует о важности волевых качеств всех участников конфликта. Однако при оценке себя, наряду с фактором силы, присутствуют также факторы оценки и сложности, что, на наш взгляд, может быть связано с существующими в армейской среде жесткими установками о поведении военнослужащих, находящихся выше по служебной иерархии.

Анализ оценки респондентами себя в ситуации вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими по призыву, выявил фактор активности, а при оценке себя в ситуации вертикального конфликта, спровоцированного офицером, и в горизонтальном конфликте - фактор реальности. Можно предположить, что военнослужащие по призыву, оказавшись в условиях конфликтной ситуации,

спровоцированной кем-то другим, готовы активно действовать. А восприятие ситуации как «реальной» означает высокую эмоциональную готовность включиться в ситуацию, чтобы каким-то образом ее разрешить. Вероятно, найдя способы воздействия на эти факторы, будет возможно управлять поведением военнослужащих по призыву в конфликтных ситуациях.

В ситуации вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими по призыву, выявленные факторы оценки участников конфликта полностью совпадают (факторы силы, активности, сложности и оценки), т.е. участникам конфликта приписываются одинаковые характеристики. Мы предполагаем, что в данной ситуации военнослужащие по призыву воспринимают и военнослужащего по призыву, и офицера равноправными участниками конфликта. Такое равноправное восприятие может привести как к конструктивному разрешению сложившейся ситуации, так и к нарушению уставных взаимодействий. На наш взгляд, разрешение конфликта будет в большей степени зависеть от личностных особенностей военнослужащих по призыву.

В ситуации вертикального конфликта, спровоцированного офицером, при оценке участников конфликта были выявлены факторы силы, оценки и реальности. При оценке офицера действует фактор активности, при оценке военнослужащего по призыву - фактор сложности. Оценка обоих участников конфликта затрагивает оценку волевых качеств личности (фактор силы), личное отношение к субъектам конфликта (фактор оценки) и оценку поведения (фактор реальности), т.е. оценка происходит по нескольким аспектам восприятия человека, является сложной и неоднозначной. Мы предполагаем, что выбор поведения и разрешения в конфликте будет зависеть не только от личностных особенностей участников конфликта, но и от причин возникновения данной конфликтной ситуации.

В ситуации горизонтального конфликта оценка себя как участника горизонтального конфликта обусловлена факторами силы, сложности, реальности. Как уже было описано выше, аналогичные факторы при анализе горизонтального конфликта были выявлены и для рядового, спровоцировавшего конфликт. Т.е. поведение обоих участников – как провокатора, так и провоцируемого – воспринимается и оценивается респондентами схоже. К перечисленным факторам при оценке второго рядового (провоцируемого) добавляется фактор оценки. Явно провокационное поведение участников вертикального конфликта (офицера) и горизонтального конфликта (военнослужащего)

го срочной службы), по-видимому, очень сильно вовлекает (как на эмоциональном, так и на когнитивном уровне) провоцируемого участника конфликта. Об этом свидетельствуют выявленные нами факторы силы и сложности. Мы предполагаем, что при оценке аналогичных ситуаций эти факторы так же будут присутствовать, т.е. восприятие участников в одной конфликтной ситуации, возможно, будет переноситься на участников других конфликтных ситуаций.

Выводы по факторному анализу:

1. При оценке всех трех конфликтных ситуаций присутствуют факторы силы, опасности и фактор частоты встречаемости ситуации. Фактор частоты подтверждает адекватность, выбранных нами для анализа конфликтных ситуаций.
2. Участники, спровоцировавшие конфликт, воспринимаются военнослужащими по призыву как субъекты, характеризующиеся силой и активностью.
3. Военнослужащие по призыву склонны воспринимать себя в конфликтных ситуациях сильными, а собственное поведение воспринимается ими как сложное. Кроме того, все конфликтные ситуации у военнослужащих по призыву сопровождаются эмоциональным реагированием (фактор оценки).

8.2. Сравнение особенностей восприятия конфликтных ситуаций (кластерный анализ)

С помощью кластерного анализа испытуемые были поделены на группы по схожести семантического восприятия каждой конфликтной ситуации. Далее с помощью метода Манна-Уитни был проведен сравнительный анализ этих групп.

Ситуация вертикального конфликта, спровоцированного рядовыми

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 ($p < 0,05$).

Группа военнослужащих по призыву с нормальным уровнем тревожности воспринимает вертикальный конфликт, спровоцированный военнослужащими по призыву, как напряженный ($p < 0,001$). Оценивают поведение офицера в этой ситуации как сильное, активное ($p < 0,001$) и негативное ($p < 0,01$). Поведение военнослужащего по

призыву в этой ситуации оценивают как сильное ($p < 0,05$) и активное ($p < 0,001$). Таким образом, обеим сторонам конфликта приписываются одинаковые качества.

Мы предполагаем, что в данной ситуации происходит стирание вертикальных социальных отношений и 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. Вероятно, военнослужащие по призыву переносят ответственность за возникновение конфликта на офицера.

Эта же группа военнослужащих по призыву считает вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, реже встречающимся ($p < 0,05$), опасным и сильным ($p < 0,01$). Поведение военнослужащего по призыву оценивают как активное ($p < 0,05$). Можно предположить, что данная конфликтная ситуация является для этой группы военнослужащих по призыву опасной, несущей потенциальную или даже реальную угрозу, что побуждает их мобилизовать собственные внутренние ресурсы для разрешения этой ситуации.

Эта группа солдат в обеих ситуациях вертикального конфликта оценивает поведение военнослужащих по призыву как активное, вне зависимости от того, кем был спровоцирован конфликт. Можно предположить, что они считают собственную активность (социальную направленность) качеством, которое помогает разрешить вертикальный конфликт. Также можно предположить, что в различных конфликтных ситуациях для этой группы солдат будет характерен одинаковый способ поведения.

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

Военнослужащие по призыву, считающие вертикальный конфликт, спровоцированный военнослужащими по призыву, напряженным, считают вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, опасным ($p < 0,05$), горизонтальный конфликт — опасным и сильным ($p < 0,05$), т.е. считают все три конфликтные ситуации опасными. Из этого можно сделать предположение, что и другие конфликтные ситуации они будут считать опасными.

Ситуация вертикального конфликта, спровоцированного офицером

Были получены два кластера испытуемых. В первый кластер вошли 40 человек, во второй – 8 человек.

Первая группа военнослужащих по призыву считает поведение офицера в вертикальном конфликте, спровоцированном офицером, по сравнению с другой группой, более позитивным ($p < 0,001$), и так же более позитивным считает поведение военнослужащего ($p < 0,01$).

Группа военнослужащих по призыву, позитивно оценивающая вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, воспринимает поведение всех участников конфликта так же позитивно ($p < 0,05$). Эта же группа считает поведение военнослужащего в другом вертикальном конфликте сложным ($p < 0,05$), т.е. для этой группы важными в ситуациях вертикального конфликта являются характеристики ее участников, а не ситуации в целом. Можно предположить, что ведущим фактором поведения в конфликте для этой группы военнослужащих по призыву являются личностные характеристики участников конфликта.

Вторая группа военнослужащих по призыву считает вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, опасным ($p < 0,05$), поведение офицера в этой ситуации – сильным ($p < 0,001$), поведение рядового – активным ($p < 0,05$); а оценивая горизонтальный конфликт, считает его часто встречающимся ($p < 0,001$) и опасным ($p < 0,01$). Таким образом, эта группа военнослужащих считает опасными конфликтные ситуации, спровоцированные кем-то другим, вне зависимости от их вида (горизонтальные или вертикальные). Можно предположить, что уровень опасности и стрессовости конфликтной ситуации будет оказывать существенное влияние на поведение этой группы военнослужащих по призыву, при этом могут не учитываться личностные особенности участников конфликта, что может привести к искаженному восприятию конфликтной ситуации в целом, и, как следствие, к выбору неадекватного поведения в конфликте.

Ситуация горизонтального конфликта

Были получены два кластера испытуемых. В первый кластер вошли 36 человек, во второй – 15 человек.

Первая группа военнослужащих по призыву более лабильная и коммуникативная ($p < 0,05$). Воспринимает ситуацию горизонтального конфликта как опасную ($p < 0,05$) и напряженную ($p < 0,001$). То есть военнослужащие по призыву, для которых характерны изменчи-

вость настроения, мотивационная неустойчивость, черты демонстративности, оценивают эту ситуацию как угрожающую. Такая совокупность личностных качеств и восприятия ситуации может привести к сложно прогнозируемому, возможно, даже агрессивному поведению в конфликте.

Вторая группа военнослужащих по призыву воспринимает поведение военнослужащего, спровоцировавшего конфликт, активным ($p < 0,01$), сложным ($p < 0,05$), сильным ($p < 0,001$), а поведение пострадавшего военнослужащего – позитивным ($p < 0,01$). Можно предположить, что военнослужащие из этой группы, попав в аналогичную ситуацию, будут конструктивно оценивать себя, смогут учесть личностные характеристики другого участника конфликта и найти наиболее конструктивный выход из конфликтной ситуации.

Эти две группы достоверно не различаются по восприятию ситуаций вертикального конфликта, следовательно, можно предположить, что характеристики ситуации горизонтального конфликта нельзя транспонировать на характеристики вертикального конфликта.

Выводы по кластерному анализу:

1. Группа военнослужащих по призыву, воспринимающая вертикальный конфликт, спровоцированный военнослужащими по призыву, сильным, а поведение участников — активным, приписывает эти же характеристики ситуации и участникам другого вертикального конфликта.
2. Группа военнослужащих по призыву, воспринимающая вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, опасным, также опасными считает другие конфликтные ситуации.
3. Группы военнослужащих по призыву, различающиеся по восприятию горизонтального конфликта, не различаются по восприятию вертикальных конфликтов.

8.3. Исследование влияния индивидуальных качеств военнослужащих по призыву на восприятие конфликтных ситуаций

Для выявления факторов восприятия конфликтной ситуации результаты частного семантического дифференциала были подвергнуты факторному анализу. Далее, с помощью регрессионного анализа, было установлено влияние индивидуальных качеств военнослужащих по призыву на восприятие конфликтных ситуаций.

Прежде всего, отметим высокую роль агрессивности в восприятии ситуации как конфликтной. Так, агрессивность военнослужащих по призыву влияет на факторы силы и близости вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими по призыву ($r = 0,334$, $p < 0,001$); на фактор реальности офицера в ситуации вертикального конфликта, спровоцированного офицером ($r = 0,072$, $p < 0,05$); на фактор реальности военнослужащего по призыву, спровоцировавшего горизонтальный конфликт ($r = 0,128$, $p < 0,05$). Рассмотрим полученные результаты более обстоятельно. Агрессивность военнослужащих по призыву влияет на восприятие вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими, как сильного и близкого. Фактор силы говорит о высокой значимости ситуации, а фактор близости – о том, что ситуация хорошо знакома. Таким образом, можно заключить, что повышенный уровень агрессивности способствует восприятию большого круга эмоционально напряженных ситуаций как действительно конфликтных, т.е. потенциальная угроза воспринимается более агрессивными военнослужащими как реальная. Следствием этого является переход таких участников ситуации непосредственно к конфликтному поведению.

Военнослужащие по призыву с высоким уровнем агрессивности считают поведение офицера, спровоцировавшего конфликт, реальным. Фактор реальности говорит о том, что военнослужащие по призыву интерпретируют поведение офицера как конфликтное. По нашему мнению, это может быть связано с психологической проекцией на других людей собственной агрессивности, провоцирующей конфликтный тип реагирования. Так же агрессивные военнослужащие считают реальным поведение военнослужащего, спровоцировавшего горизонтальный конфликт. Мы предполагаем, что и в других конфликтных ситуациях людям, спровоцировавшим конфликт, будет приписываться эта характеристика, т.е. оценка поведения в одной конфликтной ситуации будет переноситься на другие конфликтные ситуации.

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что чем более агрессивен военнослужащий по призыву, чем больше он склонен к эгоцентризму, к агрессивной манере самоутверждения, тем более реальным, обычным, привычным он считает поведение людей, спровоцировавших конфликтные ситуации. Мы можем предположить, что военнослужащие по призыву с высоким уровнем агрессивности имеют тенденцию приписывать другим людям склонность к провоцирующему конфликт поведению, т.е. поведение других людей

они склонны оценивать как агрессивное, что может привести к их собственному ответному агрессивному поведению в конфликте. Так же можно предположить, что защитные механизмы личности будут способствовать подобному (вполне возможно, ошибочному) восприятию личностных качеств другого человека.

Сензитивность военнослужащих по призыву влияет на фактор сложности офицера в ситуации вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими по призыву ($r = 0,184$, $p < 0,001$). Фактор сложности говорит о гибкости и дифференцированности поведения. Соответственно, военнослужащие по призыву, для поведения которых характерна ориентация на авторитет более сильной личности, конформность и зависимость, считают, что в данной ситуации у офицера было несколько возможных стратегий поведения.

Экстраверсия военнослужащих по призыву влияет на фактор активности военнослужащего по призыву в вертикальном конфликте, который спровоцировал офицер ($r = 0,170$, $p < 0,01$). По нашему предположению, в данной ситуации происходит приписывание своих личностных качеств и стратегий поведения другому участнику конфликта. В этом случае военнослужащие по призыву будут ожидать от другого участника конфликта поведения, характерного для них самих. Вероятно, такое искаженное восприятие будет способствовать приписыванию ответственности за конфликт только офицеру.

По влиянию индивидуальных качеств военнослужащих по призыву на восприятие конфликтных ситуаций нами были сделаны **следующие выводы:**

1. Военнослужащие по призыву с высоким уровнем агрессивности интерпретируют поведение участников конфликтных ситуаций как конфликтное.
2. Военнослужащие по призыву с высоким уровнем сензитивности оценивают поведение офицера в спровоцированном ими вертикальном конфликте как сложное, допускающее несколько вариантов стратегий поведения.
3. Военнослужащие по призыву с высоким уровнем экстраверсии приписывают офицеру, спровоцировавшему конфликт, поведение, характерное для них самих.

8.4. Исследование влияния восприятия конфликтной ситуации на выбор стратегии поведения в конфликте военнослужащих по призыву

После проведения факторного анализа данных, полученных по методике частного семантического дифференциала, для установления влияния восприятия конфликтной ситуации на стратегии поведения в конфликте нами был проведен регрессионный анализ.

На стратегию избегания в конфликте влияет фактор частоты встречаемости вертикального конфликта, спровоцированного офицером ($r = 0,412$, $p < 0,01$). Стратегия избегания в конфликте характерна для военнослужащих по призыву, считающих, что вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, – часто встречающееся явление. Мы предполагаем, что военнослужащие по призыву, попадавшие в подобные ситуации, могут прогнозировать развитие конфликта и его последствия, оценив которые, они предпочитают избегать таких ситуаций.

На стратегию ухода от конфликта влияет фактор силы пострадавшего рядового в ситуации горизонтального конфликта ($r = -0,398$, $p < 0,01$). В ситуации горизонтального конфликта, военнослужащие по призыву, которые считают, что не смогут проявить в конфликте свои волевые качества, не будут провоцировать дальнейшую эскалацию конфликта.

Стратегия поведения в конфликте «уход» в методике «Диагностика типа реагирования в конфликте» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) соответствует стратегии поведения в конфликте «избегание» в методике «Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас, Н.В. Гришина) но, по полученным нами результатам, они детерминируются разными факторами восприятия конфликтной ситуации. Мы это связываем с тем, что в методике «Диагностика типа реагирования в конфликте» стратегии являются взаимонезависимыми, а в методике «Стратегии поведения в конфликте» – взаимосвязанными, из-за этого могли получиться разные детерминанты этих стратегий.

Стратегия поведения в конфликте «приспособление» влияет на фактор дистанцированности ситуации горизонтального конфликта ($r = -0,385$, $p < 0,05$). Военнослужащие по призыву, для которых характерно приспособление в конфликте, считают ситуацию горизонтального конфликта неформальной.

Факторы восприятия конфликтной ситуации влияют на отказ от конфликтного поведения, на уход или избегание конфликта. В ситуа-

циях горизонтальных и вертикальных конфликтов эти факторы различаются. В вертикальных конфликтах отказ от конфликтного поведения связан с характеристиками самой ситуации, а в горизонтальных – с характеристиками восприятия себя.

Нами было обнаружено не только влияние восприятия конфликтной ситуации на выбор стратегии поведения в конфликте, но и влияние стратегии поведения на восприятие конфликтной ситуации: восприятие детерминирует отказ от конфликтного поведения, а поведение, ориентированное на интересы других участников конфликтной ситуации, детерминирует восприятие ситуации горизонтального конфликта. Таким образом, восприятие конфликтной ситуации влияет на отказ от конфликтного поведения, но если военнослужащие по призыву решают участвовать в конфликте, то характерная для них стратегия поведения детерминирует восприятие конфликтной ситуации.

Выводы по влиянию восприятия конфликтной ситуации на выбор стратегии поведения в конфликте:

1. Стратегия избегания в конфликте характерна для военнослужащих по призыву, считающих, что вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, – часто встречающееся явление.
2. В ситуации горизонтального конфликта военнослужащие по призыву, которые считают, что не смогут проявить в конфликте свои волевые качества, не будут провоцировать дальнейшую эскалацию конфликта.
3. Военнослужащие по призыву, для которых характерно приспособление в конфликте, считают ситуацию горизонтального конфликта неформальной.

Список литературы

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М.: Флинта, 2000. 295 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. 351 с.
3. Анцупов А.Я. Конфликты в воинских коллективах и пути их урегулирования // Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А.Г. Маклакова. СПб.: Питер, 2007. С. 245–282.
4. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: ВЛАДОС, 2003. 208 с.
5. Анцупов А.Я. Эволюционно-междисциплинарная теория конфликтов // Конфликт и личность в изменяющемся мире. Ижевск, 2000.
6. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: Юнити, 2004. 552 с.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель. М.: ГАВС, 1992. 236 с.
8. Балаховская Ю.И. Преодоление противоречий и профилактика межличностных конфликтов в образовательном процессе военного учебного заведения // Тенденции развития современного профессионального военного образования: тез. докл. науч.-метод. конф. 26–27 апр. 2011 г. «Десант – 2011». Рязань: РВВДКУ, 2011. С. 16–17.
9. Барабанщиков А.В. и др. Основы военной психологии и педагогики: учебное пособие. М.: Просвещение, 1988. 271 с.
10. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 242 с.
11. Башкин М.В., Кашапов А.С. Взаимосвязь конфликтоустойчивости и социально-психологической адаптации студентов-психологов // Актуальные проблемы образования и общества: Материалы научно-практической конференции с международным участием. Ярославль: Верхняя Волга, 2008. С. 4–5.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб.; М.: Университетская книга АСТ, 1998. 320 с.
13. Бодров В.А. Профессиональное утомление: Фундаментальные и прикладные проблемы. М.: Институт психологии РАН, 2009. 560 с.
14. Божович Е. Д. Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2008.
15. Бородин Ф.М., Коряк Н.М. "Внимание! Конфликт". Новосибирск, 1989.
16. Буртовая Е.В. Конфликтология: учебное пособие. М., 2002.
17. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. СПб.: ООО ДиаСофт, 2005. 608 с.
18. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
19. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом – гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 283–313.
20. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 374 с.
21. Виноградская А.И. Метамышление в диалогах СМИ: принятие решений и тактики совладания в спонтанных конфликтах // Психология человека в современном мире. Том 2. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 168–172.
22. Власов В.В. Врачи и пациенты – непростые отношения // Международный журнал медицинской практики. 2006. №5. С. 17–21.

23. Военная психология / Под ред. В.В. Шеляга, А.Д. Глоточкина, К.К. Платонова. М.: Воениздат, 1972. 400 с.
24. Волков Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. М.: Академический проект: Трикста, 2006. 256 с.
25. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 308 с.
26. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1982. Т. 3.
27. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1983. Т. 6.
28. Вяткин Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности. М.: ФиС, 1978.
29. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. М.: ФиС, 1981.
30. Гельфман Э.Г., Холодная М.А., Демидова Л.Н. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектуальных технологий преподавания) // Психологический журнал. 1993. Т.14, № 6. С. 35–45.
31. Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. М.: ФиС, 1971.
32. Геселевич В.А. Предстартовое состояние спортсмена. М.: ФиС, 1969.
33. Гиссен Л.Д. Психология и психогигиена в спорте. М.: ФиС, 1973.
34. Гиссен Л.Д. Время стрессов. М.: ФиС, 1990.
35. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б. И. Психология физического воспитания и спорта. М.: АКАДЕМИА, 2000.
36. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. М.: ФиС. 1986.
37. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.:Изд-во ЛГУ, 1984. 392 с.
38. Гребнев Л. Гуманитарное образование. Размышление о «форме» и «содержании» // Высшее образование в России. 2004. №3. С. 3–19.
39. Грешнев Д.В. Психологические особенности внутриличностного конфликта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003. 22 с.
40. Гришина Н.В. Давайте договоримся: Практическое пособие для тех, кому приходится разрешать конфликты. СПб.: Сова, 1992. 87 с.
41. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
42. Джамгаров Т.Т., Румянцева В.И. Лидерство в спорте. М.: ФиС. 1983.
43. Дмитриев А.В. Конфликтология. М.: Гардарики, 2002. 283 с.
44. Дмитриев А.В., Кудрявцев В.А., Кудрявцев Г.А. Введение в общую теорию конфликтов. М.: Просвещение, 1993. 215 с.
45. Добина Н.И. Психологическая структура конфликтности студентов с различным социометрическим статусом: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2011. 190 с.
46. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. Киев: Политиздат, 1989. 175 с.
47. Драпак Е.В. Психология общения и управления конфликтом: метод.указания. Ярославль, 2007. 48 с.
48. Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 53–57.
49. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации. СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2006. 256 с.
50. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. 167 с.
51. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1990. 403 с.
52. Енин В.И. Развитие психических свойств личности подростков в процессе занятий спортом: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.

53. Ерина С.И. К вопросу об изучении социально-психологических конфликтов на производстве. Ярославль, 1984. 22 с.
54. Ершов А.А. Социально-психологические аспекты конфликтов // Социальная психология и социальное планирование. Л, 1973.
55. Журавлев А.Л., Вахин А.А. Социально-психологические аспекты исследования конфликта // Современная конфликтология в контексте культуры мира. М., 2001. С. 357–372.
56. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М.: Наука, 1985. 221 с.
57. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. М., 1996.
58. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
59. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии: Курс лекций. Ростов-на-Дону, 1998.
60. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: МГУ, 1991.
61. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980.
62. Ильин Е.П. Психология воли. СПб., 2000.
63. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. М.: Просвещение, 1987; СПб., 2000.
64. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания. Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности. М.: Просвещение, 1983.
65. Калюжный А.С. (а) Психология взаимоотношений в подразделении: Учеб. пос. Н. Новгород: НГТУ, 2004. 36 с.
66. Калюжный А.С. Психология коллектива воинского подразделения: учебное пособие. Н.Новгород, НГТУ, 2004.
67. Капцов А.В., Панов В.И. Взаимосвязь межличностных отношений и эконпсихологических типов взаимодействия между членами малой группы // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. Том 14.-№4 (в печати).
68. Караванов А.А. Комплектование учебных подразделений на основе психологических методов изучения групповой совместимости военнослужащих: Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Совершенствование наземного обеспечения авиации, подготовка специалистов". Воронеж: ВВАИИ, 2003.
69. Караванов А.А. Психологические особенности курсантов первых курсов и их влияние на процесс адаптации к военной службе // Духовность, нравственность, патриотизм: Сборник научных трудов. Воронеж, 2003.
70. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 503 с.
71. Карпов А.В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления // Психология профессионального педагогического мышления. Монография. / Под ред. М.М.Кашапова. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2003. С. 20–46.
72. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособ. М.: Гардарики, 2005. 584 с.
73. Карпов А.В. Психология профессиональной адаптации: монография / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. Ярославль, 2003. 161 с.
74. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004.
75. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход: Монография. М.: РАО, 2011. 1087 с.
76. Карпов А.В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта / Под ред. В.В. Знакова и др. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. С. 96–107.

77. Карпов А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности // Сб. научных трудов 5 всероссийской научно-практической конференции: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль, ЯГПУ, 2011. С. 15–23.
78. Карпов А.В. Теоретические и экспериментальные основы метакогнитивной регуляции деятельности // Психология саморегуляции в XXI веке. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. С. 90–125.
79. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. 352с.
80. Карпов А.В., Скитяева И.М. Рефлексивность как детерминанта индивидуального стиля метакогнитивной организации личности // Ярославский психологический вестник. Вып. 10. Москва; Ярославль, Российское психол. общество, 2003. С. 23–28.
81. Кашапов А.С. Конфликтоустойчивость как личностная детерминанта адаптивного поведения студентов // Вестник Университета (Государственный университет управления). Социология, психология, педагогика и управление персоналом. М.: ГУУ, 2011. № 4. С. 60–61.
82. Кашапов А.С. Критерии, стадии и уровни профессионального развития психолога-практика // Ярославский психологический вестник. Вып. 19. Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2006. С. 58 – 62.
83. Кашапов А.С. Обучение старшеклассников творческому разрешению конфликтов // Ярославский психологический вестник. Вып. 20. Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2006. С. 155 – 158.
84. Кашапов А.С. О модели становления конфликтной компетентности // Ярославский психологический вестник. Вып. 21. Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2006. С. 75 – 80.
85. Кашапов А.С. Сравнительные характеристики социально-психологической адаптации и конфликтоустойчивости студентов-первокурсников // Социальный мир человека. Вып. 2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25–26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2008. С. 89 – 91.
86. Кашапов М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Психологическое обеспечение национальных проектов развития общества: опыт, инновационные технологии, ментальные барьеры: материалы Международного конгресса, Кострома, 17–18 октября 2008 г. / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. С. 165 – 170.
87. Кашапов М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 4–12.
88. Кашапов М.М. Акмеологические основы мышления профессионала в русле метакогнитивного подхода // Ананьевские чтения–2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория: Материалы научной конференции. Вып. 1. Методологические и теоретические проблемы психологии. Глава 2. Специальные проблемы / Под ред. Л.А. Цветковой, В.М. Аллахвердова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. С. 201–205.
89. Кашапов М.М. Метакогнитивное понимание структурно-функциональных характеристик конфликтной компетентности // Карминские чтения: материалы Всероссийской научной конференции, 15–17 ноября. 2011. СПб.: ПГУПС, 2011. С. 334–337.
90. Кашапов М.М. Метакогнитивный подход к пониманию структурно-функциональных характеристик конфликтной компетентности личности // Социальный мир человека. Вып. 3: Материалы III Всерос. научно-практич. конф. «Человек и мир:

- конструирование и развитие социальных миров», 24-25 июня 2010 г. Ч. II: Прикладная социальная психология / Под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2010. С. 41–45.
91. Кашапов М.М. Метакогнитивное понимание характеристик конфликтной компетентности // Ананьевские чтения – 2011. Социальная психология и жизнь: Материалы научной конференции, 18-20 октября 2011 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. А.Л. Свенцицкий. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. С. 387–388.
92. Кашапов М.М. Метакогнитивный подход к пониманию структурно-функциональных характеристик конфликтной компетентности человека в экстремальных условиях // Человек и транспорт. Психология. Экономика. Техника: материалы I Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 14–16 сентября 2010. СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2010. С. 205–209.
93. Кашапов М.М. Механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Психология XXI столетия. Т. 1 / Под ред. Козлова В.В. Ярославль: МАПН, 2008. С. 30–36.
94. Кашапов М.М. Основы конфликтологии: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 116 с.
95. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: Монография. М.: ПЕРСЭ, 2006. 688 с.
96. Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте: Монография. Ярославль, 2011. 296 с.
97. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / под науч. ред. проф. А.В. Карпова. М.; Ярославль: МАПН, 2006. 316 с.
98. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Москва; Ярославль: Ремдер, 2003. 183 с.
99. Кашапов М.М., Башкин М.В. Психология конфликтной компетентности: Учебное пособие. Ярославль, 2010. 128 с.
100. Келлер В.С. Деятельность спортсменов в вариативных конфликтных ситуациях. М.: ФиС, 1977.
101. Киселева Т.Г. Оценивание как показатель уровня педагогического мышления учителя // Сб. Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. М.: ИП РАН, 1998. С. 92–100.
102. Киселева Т.Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 154 с.
103. Киселева Т.Г. Уровневые характеристики педагогического мышления в ситуации оценивания // Психология педагогического мышления: теория и практика / под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. С. 61–66.
104. Ключева Н.В. Педагогическая психология. М.: Владос, 2006. 400 с.
105. Князев Е.А. Педагогика и психология социальной депривации (исторический аспект) // Вопросы психологии. 1993. №3.
106. Козер Л.А. Функции социального конфликта // Социальный конфликт: современные исследования. Реферативный сборник. М., 1991.
107. Коломейцев Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде. М.: ФиС, 1984.
108. Коломейцев Ю.А. Социальная психология спорта. Минск, 2005.
109. Конева Е.В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. Ярославль, 2011. 384 с.
110. Конева Е.В. Психология общения. Ярославль: ЯрГУ, 1992. 72 с.
111. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 38 – 49.
112. Константинова Т.В. Коммуникативное взаимодействие в диаде «врач-больной» // Вестник СамГУ. Естественнонаучная серия. 2006. №6/2 (46). С. 17–21.

113. Корнеева Е. Н. Социальное взаимодействие и механизмы становления личности // Ярославский педагогический вестник. 2000. №3 (25). С. 67–76.
114. Корнилова Т.В. Идея саморегуляции в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского // Психология человека в современном мире. Том 2. С. 30 – 40.
115. Коршунов Н.И., Филатова Ю.С., Яльцева Н.В., Речкина Е.В. Оценка больным некоторых личностных качеств ревматолога и эффективность терапии // Научно-практическая ревматология. 2007. №3. С. 77–80.
116. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1969. С. 118–152.
117. Коточигова Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 162 с.
118. Красильников И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2010. 116 с.
119. Красовский Б.П. Взаимоотношения врача и пациента на Западе // Социологические исследования. 2002. №6. С. 122–127.
120. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М. Ярошевского. М., 1986. С. 153.
121. Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте. М., 1978.
122. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
123. Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 24 с.
124. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 305 с.
125. Левин К. Типы конфликтов. Психология личности: Тексты. М., 1982.
126. Лейбина А.В. Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 177 с.
127. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения. СПб.: Питер, 2005. 240 с.
128. Леонов Н.И. Номотетический и идеографический подходы в конфликтологии // Конфликт и личность в изменяющемся мире. Ижевск, 2000.
129. Леонов Н.И. Онтологическая сущность конфликтов // Ярославский психологический вестник. Вып. 4. Москва; Ярославль, 2001. С. 67–72.
130. Леонов Н.И. Основы конфликтологии: Учебное пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2000. 122 с.
131. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
132. Леонтьев А.Н. Из дневниковых записей // Избр. психол. произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. С. 240–242.
133. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1972. 574 с.
134. Лефевр В.А. Формула человека: Контурсы фундаментальной психологии. М., 1991.
135. Литвинова А.В. Психологическая структура действия целеполагания руководителей школ: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
136. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М.: НИИОП АПН СССР, 1980, С. 37–52.
137. Макшанцева Н.В. Отклонения в поведении подростков // Социологические исследования. 1991. №8. С. 64–68.
138. Марищук В.Л., Серова Л.К. Информационные аспекты управления спортсменом. М.: ФиС, 1983.

139. Марков А.С. Актуальные проблемы личностного развития и сохранения психического и физического здоровья субъектов образовательной среды военной школы // VII Межд. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность» / под ред. Л.М. Митиной. М.: УРАО «Психол. Ин-т», МГППУ, 2011. С. 238–242.
140. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
141. Мартене Р. Социальная психология и спорт. М., 1979.
142. Маслоу А.Г. Мотивация и личность: пер. с англ. СПб.: Евразия, 2001. 477 с.
143. Матвеев Л.П., Михайлов В.В. Спортсменам о спортивной форме. М.: ФиС, 1962.
144. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 254 с.
145. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
146. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. 386 с.
147. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым: Пер. с англ. СПб.: Лениздат, 1992. 192 с.
148. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 104 с.
149. Найдиффер Р.М. Психология соревнующегося спортсмена. М.: ФиС, 1979.
150. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии): монография. Ереван, 1988.
151. Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: Союз, 2001. 191 с.
152. Немкова А.Б. Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 46 с.
153. Николаев А.Н. Психология тренера в детско-юношеском спорте. СПб., 2005.
154. Николаева Л.А. Взаимосвязь типов психологической привязанности супругов к матери и их конфликтного поведения: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 191 с.
155. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М.: Институт психотерапии РАН, 2003. 344 с.
156. Образцов И.В. Формы проявлений неуставных отношений // Социс. 1996. №2.
157. Овчарова Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. Курган: изд-во Курган. гос. ун-та, 2006. 187 с.
158. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
159. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
160. Панов В.И. Экологическая психология: состояние и перспективы // 2-я Российская конференция по экологической психологии: Тезисы. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 3–12.
161. Панов В.И. Экологическая психология, экопсихология развития, экопсихологические взаимодействия // Экопсихологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 7–25.
162. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 347 с.

163. Пашкова О.В. Конфликтологическая компетентность // Ярославский психологический вестник. Вып. 9. Москва; Ярославль, 2002. С. 185–186.
164. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 1997. № 4. С. 41–45.
165. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989.
166. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1977.
167. Петрушин С.В. Психологические основы становления большой контактной группы студентов как субъекта учебно-воспитательного процесса вуза: Дис. ... д-ра психологических наук. Н. Новгород, 2011. 402 с.
168. Пехтерев В.В. Детерминанты типов реагирования военнослужащих на конфликт: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2011. 189 с.
169. Перре М., Хорнер М., Морвал М. Как измерить стресс? Новый подход: систематическое самонаблюдение с помощью карманного компьютера / перевод М.В. Чумакова // Ярославский психологический вестник. Вып. 8. Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2004. С. 95–107.
170. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. М.: ФиС, 1984.
171. Поваренков Ю.П. Основные тенденции профессионального развития человека на стадии обучения в вузе // Ярославский психологический вестник. Вып. 9. Москва; Ярославль, 2002. С. 68–73.
172. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 402 с.
173. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
174. Подоляк Я.В. Практические вопросы военной психологии. М.: Воениздат, 1987. 151 с.
175. Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых / Под ред. В.Д. Еремеевой, А.И. Канатова. СПб., 2000. 297 с.
176. Психологический словарь. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
177. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Транзиткнига, 2004. 479 с.
178. Психология и современный спорт. М.: ФиС, 1982.
179. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Институт психологии РАН, 2003. 398 с.
180. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях. М.: Физкультура, образование и наука, 1996.
181. Психология спорта высших достижений: Учебное пособие. М.: ФиС, 1979.
182. Психология физического воспитания и спорта: Учебное пособие. М.: ФиС, 1979.
183. Путляева Л.В. Понимание и познавательная деятельность // Активность личности в обучении (психолого-педагогич. аспект). М.: НИИ ПВШ, 1986. С. 48–60.
184. Радугин А.А. Радугин К.А. Социология: Курс лекций // М.: Владос, 1995.
185. Разина Т.В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 243 с.
186. Разина Т.В., Кашапов М.М. Степень дифференциации проблемных ситуаций педагогом как возможный критерий эффективности в педагогической деятельности // Ярославский психологический вестник. Москва; Ярославль, 2000. Вып. 3. С. 190–198.
187. Регуш Л.А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности: дис. ... д-ра психол. наук. Л.: ЛГУ, 1985. 330 с.
188. Редлих А., Миронов Е. Модерация конфликтов в организации. СПб.: Речь, 2009. 240 с.

189. Речкина Е.В. Больной ревматоидным артритом: оценка факторов медицинской и социальной поддержки // Ярославль. 2006. 25 с.
190. Ригельман Р. Как избежать врачебных ошибок. М.: Практика, 1994. 94 с.
191. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. Ростов-н/Д, 1994. 240 с.
192. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 200-230.
193. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
194. Рудакова О.Ю. Социально-психологические детерминанты конфликтного поведения руководителей образовательных учреждений: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 187 с.
195. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
196. Рыбакова М.М. Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов // Хрестоматия по конфликтологии. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 161 с.
197. Рыбина Е.В. К вопросу о структурных характеристиках конфликтной компетентности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2006. №1. Том 12. С. 51–55.
198. Савин Е.Ю. О некоторых направлениях изучения метакогниций в психологии // Психология когнитивных процессов: Матер. 2-й Всероссийской научно-практич. конф. / под ред. Егорова А.Г., Селиванова В.В. Смоленск: Универсум, 2008. С.150–153.
199. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. №5. С. 50–59.
200. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования. Калининград: Изд-во ЮГУ, 2002. 308 с.
201. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в коллективе // Социологические исследования. 1988. № 3. С. 44–46.
202. Селезнева М.В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 21 с.
203. Селезнева М.В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 219 с.
204. Селезнева М.В. О гуманитарной составляющей технического образования // Методы обучения и организации учебного процесса в вузе: материалы XI науч.-метод. конф. РГРТА. Рязань, 2005. С. 60–64.
205. Селезнева М.В. Образовательная среда военного вуза // Российский научный журнал. 2009. № 5 (12). С. 201–208.
206. Селезнева М.В. Творческая активность преподавателя как основа развития креативного мышления курсантов // Развитие креативных способностей курсантов при обучении иностранному языку: отчет о НИР (заключ.) / Ряз. воен. автомоб. ин-т; рук. М.Е. Лылова; исполн.: Ю.И. Балаховская [и др.]. Рязань, 2009. С. 82–95.
207. Серафимович И.В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 252 с.
208. Серафимович И.В., Захарова Т.Н. Психологическая адаптация всех участников образовательного процесса через надситуативный подход к проблеме здоровья // Ярославский психол. вестник. Вып. 16. Москва; Ярославль: РПО, 2005. С.113–118.
209. Серафимович И.В., Саидова И.Н. Особенности прогнозирования и стратегии поведения в проблемных, конфликтных и стрессовых ситуациях как показатель психо-

- логической компетентности у медицинских работников (на примере медсестёр) // Ярославский психол. вестник. Вып. 15. Москва; Ярославль: РПО, 2005. С. 150–157.
210. Серафимович И.В., Сирый Д.А. Особенности практического мышления менеджеров и эффективность адаптации // Ярославский психологический вестник. Вып. 16. Москва; Ярославль: РПО, 2005. С. 84–90.
211. Серафимович И.В., Юнусова С.Г. Особенности творческого педагогического мышления // Ярославский психологический вестник. Выпуск 16. Москва; Ярославль: РПО, 2005. С. 159–163.
212. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб: Речь, 2003. 350 с.
213. Симановский А.Э. Развитие способностей к интеллектуальному творчеству у младших школьников. М.: МПСИ, 2003. 272 с.
214. Сковрцова Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 201 с.
215. Сковрцова Ю.В. Метакогнитивные основы профессиональной деятельности : Учебное пособие. Ярославль, 2008. 105 с.
216. Сковрцова Ю.В., Кашапов М.М. Метакогнитивный подход к структурно-уровневой концепции профессионального педагогического мышления // Ярославский психологический вестник. Вып. 19. Москва; Ярославль, 2006. С. 84 – 88.
217. Сковрцова Ю.В., Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов // Ярославский психологический вестник. Вып. 22. Москва; Ярославль, 2007. С. 53 – 56.
218. Скотт Д.Г. Конфликты, пути их предупреждения. Киев: Внешторгиздат, 1991. 192 с.
219. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000.
220. Смирнов А.А. Вузовская адаптация студентов и профессионально-ориентированная деятельность // Психология XXI столетия; под ред. В.В.Козлова. Ярославль: МАПН, 2008. Т. 2. С. 201–204.
221. Смирнов А.А. О показателях адаптированности студентов в вузе (Текст) / А.А.Смирнов // Психология психических состояний: теория и практика: материалы Первой Всерос. науч.-практ. конф. Ч. 2. КГУ, 13–15 ноября 2008 г. Казань: Новое знание, 2008. С. 290–292.
222. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Уровень субъективного контроля и адаптация студентов в вузе // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. Ярославль: ЯрГУ, 2008. №10. С.53–58.
223. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Психология вузовской адаптации: учебное пособие. Ярославль, 2009. 114 с.
224. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Адаптация студентов и образ вуза: монография. Ярославль, 2010. 168 с.
225. Смирнов А.А., Ремизова Е.В. Уверенное поведение как фактор повышения адаптированности студентов в вузе // Молодежь в современном обществе: проблемы и решения: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конференции 30 сентября – 2 октября 2010 г. Псков: ПГПУ им. С.М. Кирова, 2010. С. 182–184.
226. Смирнов А.А. Психология вузовской адаптации // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г. В 3 ч. Ч. 2. / Отв. ред. А.В. Карпов. Ярославль: ЯрГУ, 2011. С. 558 – 559.
227. Смирнов А.А. Психологические основы сопровождения вузовской адаптации студентов // Актуальные проблемы совершенствования высшего профессионального образования: Матер. XI Областной научно-методической конф., посвященной 300-летию со дня рождения М.В.Ломоносова. Секции 6, 7, 8. Ярославль, 2011. С. 77–79.

228. Соколов С.В. Социальная конфликтология. М.: Юнити, 2001. 327 с.
229. Соложенкин В.В. Психологические основы врачебной деятельности. 2003. 304 с.
230. Социология молодежи / под ред. В.Т. Лисовского. СПб., 1996.
231. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 544 с.
232. Субботина Л.Ю. Конфликты. Ярославль: Академия развития, 2006. 126 с.
233. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки. Ярославль: Российское психологическое общество, 2003. 102 с.
234. Ташлыков В.А. Психогигиенические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии. Л., 1976. С. 265.
235. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов // под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. Ярославль, 2012. 384 с.
236. Тимофеева Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск : УлГТУ, 2011. 136 с.
237. Тогунов И.А. К вопросу эволюции взаимоотношений врача и пациента // Менеджер здравоохранения. 2004. № 1. С. 16–18.
238. Урванцев Л.П. Психология в работе врача: учебное пособие. Ярославль, 1993. 80 с.
239. Уткин Э.А. Конфликтология. М., 2004.
240. Фанталова Е.Б. Диагностика внутреннего конфликта // Тематическое приложение №2 к Журналу практического психолога. М.: Фолиум, 1997. С. 32–37.
241. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 59–64.
242. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
243. Фонарев А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореф. дис. ... д-ра психол. М., 2007. 46 с.
244. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. 2004. №6. С.72–83.
245. Франкл В. Человек в поисках смысла / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
246. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1989. 455 с.
247. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. М.: ФиС, 1980.
248. Харченко М.В. Социально-психологическая специфика конфликта в подростковой манипуляции педагогами: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 232 с.
249. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 250 с.
250. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: РИЦ Красноярского государственного университета, 1996. 157 с.
251. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры. М.: Академия, 2004. 192 с.
252. Хашенко В.А. Способы разрешения межличностного конфликта в экстремальных условиях жизнедеятельности // Психологический журнал. 1993. Т. 14. №3. С.38–46.
253. Холодная М.А. Структурная организация индивидуального интеллекта: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: 1990.
254. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томск. ун-та. М.: Барс, 1997. 392 с.
255. Холодная М.А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал, 2000. № 4. С. 46 – 56.
256. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

257. Черникова О.А. Соперничество, риск, самообладание в спорте. М.: ФиС, 1980.
258. Черникова О.А., Дашкевич О.В. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена. М.: ФиС, 1971.
259. Чернокова Т.Е. О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2009. №4. С. 70–75.
260. Чимбелеге Кипой Уатела Процессы адаптации и реадaptации в структуре профессионализации личности: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1996. 197 с.
261. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М.: Ось-89, 1997.
262. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии): Монография. Москва; Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007.
263. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
264. Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: Магистр, 1996. 36 с.
265. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Логос, 2003. 296 с.
266. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284 с.
267. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. М.: Институт психологии РАН, 2009. 656 с.
268. Шайхтпдинов Р.З. Личность и волевая готовность в спорте. М.: ФиС, 1987.
269. Шамионов Р.М., Голованова А.А. Социальная психология личности. Саратов: Изд-во СГУ, 2006. 264 с.
270. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психологический журнал. 1996. Т. 17. №1. С. 19–34.
271. Шестак А.Ф. Проявление агрессивности и её коррекция в ходе подготовки по спортивным единоборствам с опорой на педагогический контроль: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 157с.
272. Шипилов А.И. Разрешение конфликтов между военнослужащими: Учебное пособие. М., 1999. 241 с.
273. Шляпникова О.А. Личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 215 с.
274. Юсупов И.М. Методика диагностики модели педагогического общения // Педагогическая психология: методы и тесты / авт.-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. Самара: Бахрах-М, 2004. С. 137–139.
275. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в ВУЗе (на материале деятельности врача). Ярославль, 1994. 20 с.
276. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: Учебное пособие. М.: Логос, 1994. 156 с.
277. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 366 с.
278. Ahlfors U.G, Lewander T, Lindstrom E et al. Assessment of patient satisfaction with psychiatric care. Development and clinical evaluation of a brief consumer satisfaction rating scale (UKU-ConSat) // Nord J Psychiatry. 2001. 55 (Suppl. 44). P. 71–90.
279. Banaji M.R., Greenwald A.G. Implicit gender stereotyping in judgments of fame // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. 68. P. 181–198.
280. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 544 p.

281. Biryukov P. Metacognitive Aspects of Solving Combinatorics Problems // Kaye College of Education, Beer-Sheva, Israel. URL: <http://www.ex.ac.uk/cimt/ijmtl/biryukov.pdf>. Дата обр. 05.04.2005.
282. Borkowski J.G., Muthukrishna N. Moving metacognition into the classroom: 'Working models' and effective strategy teaching" // Promoting academic literacy: Cognitive research and instructional innovation / edited by M. Pressley, K.R. Harris, J.T. Guthrie. Orlando, FL: Academic Press, 1992. P. 477–501.
283. Borkowski J., Carr M., Pressley M. Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory // Intelligence. 1987. №11. P. 61–75.
284. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // Metacognition, motivation, and understanding / Eds. F.E. Weinert, R.H. Kluwe. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 65–116.
285. Clause C.S., Delbridge K. and others. Test Preparation Activities and Employment Test Performance // Human Performance. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001. №14(2). P. 149–167.
286. Devine P.G. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. 56. P. 5–18.
287. Flavell J.H. Cognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence / Ed. Resnick L.B. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976. P. 231–235.
288. Flavell J.H. Cognitive development. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1977.
289. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. №34. P. 906–911.
290. Graham G., Neisser J. Probing for Relevance: What metacognition tells us about the power of consciousness. Consciousness and Cognition. 2000. 9. P. 172–177.
291. Jost J.T., Kruglanski A.W., Nelson T.O. Social metacognition: An expansionist review. Personality and Social Psychology Review. 1998. 2(2). P. 137.
292. Kachapov M., Sokolova V. Entraînement vidéo comme méthode d'acquisition de l'expérience de conduite en conflits // 6 e Biennale de l'éducation et de formation. Débats sur les recherches et les innovations. Résumés des contributions. Paris, APRIEF – INRP. 2002. P. 230 – 231.
293. Kachapov M. La mentalire pedagogique comme la competence essentielle du professeur // 7-e Biennale de l'éducation et de formation. Débats sur les recherches et les innovations. Résumés des contributions. Lyon, INRP – APRIEF. 2004. P. 185 – 186.
294. Kachapov M. Régularités et mécanismes de la mentalité créatrice du professeur // 8-e Biennale de l'éducation et de formation. Débats sur les recherches et les innovations. Résumés des contributions. Lyon, INRP – APRIEF. 2006. P. 174 – 175.
295. Kashapov M.M., Leybina A.V. Motivation of Professional Creative Thinking // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook / Ed. by Y.Zinchenko & V.Petrenko. Moscow: Russian Psychological Society, 2009. P. 585–602.
296. Kashapov M.M. Creative thinking training as a means of development of a conflict competence of a professional // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook / Ed. by Yu.P. Zinchenko, V.F. Petrenko. Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2010. P. 463–481.
297. Kashapov M.M., Zhong A.O.H., Leybina A.V. Active or Lazy: what motivates workplace performance? // The Asian Conference on Psychology and the Behavioral Sciences. Osaka, Japan, 2011. P. 175-193.
298. Кашапов М.М. Обучение творческому мышлению как средство повышения конфликтной компетентности профессионала // Українсько-російські педагогічні студії : міжвуз. зб. наук. ст. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. С. 67–84.

299. Kashapov M.M., Zhong A.O.H., Leybina A.V. Active or Lazy: What Motivates Workplace Performance? // *Psychology Research*. Volume 1, Number 2, august 2011 (Serial Number 2). 2011. P. 114–122.
300. Kashapov M. Mediation and specific types of reaction to conflict // *Vestnik St.Petersburg University*. Series 16. Issue 2. 2012. P. 4–12.
301. Kluwe R.H. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition // Ed. D. R. Griffin. *Animal mind - human mind*. New York: Springer-Verlag, 1982. P. 201–224.
302. Koriat, A., Levy-Sadot, R. The combined contributions of the cue familiarity and accessibility heuristics to feeling of knowing // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 2001. 27. P. 34–53.
303. Koriat A., Shitzer-Reichert R. Metacognitive Judgments and their Accuracy // *Metacognition: process, function* / Ed. By Patrick Chambres [et al.]. Boston [etc.]: Kluwer acad. publ., Cop, 2002. P. 3–19.
304. Lewin K. *Vorsatz, Will und Bedürfnis*. Berlin, 1926.
305. Lin X., Lehman J.D. Supporting Learning of Variable Control in a Computer-Based Biology Environment: Effects of Prompting College Students to Reflect on Their Own Thinking // *Journal of Research in Science Thinking*. 1999. Vol. 36. № 7. P. 840.
306. Luca J., McMahon M. Promoting metacognition through negotiated assessment // *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth, 5-8 December / R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, R. Phillips (Eds). 2004. P. 562–570.
307. Nelson T.O., Narens L. The role of metacognition in problem solving // *Metacognition* / J. Metcalfe, A. Shimamura (Eds.). Cambridge: MIT Press, 1994. P. 207–226.
308. Paris S.G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction // *Dimensions of thinking and cognitive instruction* / B.F. Jones, L. Idol (Eds.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P. 15–51.
309. Pintrich P.R., De Groot E.V., Garcia T. Student motivation and self-regulated learning in different classroom contexts // Paper presented at the XXV International Congress of Psychology. Brussels, Belgium, 1992.
310. Reder L.M., Schunn C.D. Metacognition does not imply awareness: Strategy choice is governed by implicit learning and memory // *Implicit Memory and Metacognition* / L.M. Reder (Ed.), 1996. P. 45–77.
311. Sapir M. *Formation a la relation soignant – soigné: Myth et realite. La pansee sauvage editions* / M. Sapir.-Paris. 1989.157 p.
312. Shraw G. On the development of adult metacognition // *Adult Learning and Development: Perspectives from Developmental Psychology*, 1998. P. 89–106.
313. Sternberg R.J. Inside intelligence // *American Scientist*. 1986. №74. S. 137–143.
314. Van Zile-Tamsen C. M. Metacognitive self-regualtion and the daily academic activities of college students. Unpublished doctoral dissertation. – State University of New York at Buffalo, 1996 // Livingston J. A. Metacognition: An Overview [Электронный ресурс] (<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>). Дата обращения 10.05.2012.
315. Wells A. *Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy*, 2000. 254 c.
316. White B.Y., Frederiksen J.R. Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students // *Cognition and Instruction*. 1998. Vol. 16. №1. P. 79.

Приложения

Приложение 1.

Методика на определение уровня абнотивности

Адушева Ю.А., Кашапов М.М.

ПРОЦЕДУРА РАЗРАБОТКИ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКОЙ ПРОВЕРКИ

1. Анализ пунктов теста

На начальном этапе разработки опросника был составлен список утверждений для их первичной статистической обработки. Список состоял из 60 утверждений.

Выборка состояла из 100 преподавателей высшей школы. Затем рассчитывались следующие статистические показатели для каждого пункта:

1. Индекс «трудности», вычисляемый по формуле:

$$Nm = \frac{N_{\theta}}{an},$$

где N_{θ} – число баллов, полученных всеми испытуемыми в одном утверждении;
 a – максимальный балл по шкале ответов; n – общее количество ответивших.

2. Коэффициент дискриминативности, вычисляемый с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

После того как для каждого пункта опросника были рассчитаны индекс трудности и коэффициент дискриминативности и исключены неудовлетворительные пункты, в списке осталось 36 утверждений. При этом мы исходили из того, что значение индекса трудности должно быть не менее 0,16 и не более 0,84, коэффициента дискриминативности – не менее 0,2.

По окончании этого этапа была составлена форма опросника, включающая 36 утверждений.

2. Проверка на надежность

Степень надежности психологического теста отражает точность и устойчивость получаемых при тестировании результатов.

Понятие надежности основывается на вычислении «ошибки измерения», которая служит для указания вероятности пределов колебаний измеряемой величины, возникающих под действием посторонних случайных факторов. Источниками ошибок измерения являются либо неоднородность содержания теста, либо временные колебания в состоянии испытуемого. Поэтому на практике используются методы, определяющие надежность как точность (внутренняя согласованность результатов) и как устойчивость результатов.

Проверка на надежность по однородности опросника проводилась на выборке, которая включала в себя 60 человек (преподаватели высшей школы). Затем высчитывался коэффициент Спирмена – Брауна и α Кронбаха.

По результатам проверки теста на надежность по однородности мы получили следующие показатели:

Альфа Кронбаха – 0,88

Спирмена-Брауна – 0,91

Исходя из того, что значение коэффициента надежности по однородности должно быть не ниже 0,6, результаты проверки нашего опросника по данному виду надежности можно рассматривать как хорошие.

Оценка надежности по устойчивости результатов проводилась путем повторного тестирования одних и тех же испытуемых. Интервал между первым и вторым тестированием составил четыре недели. В тестировании принимали участие 60 человек. Корреляция результатов первого и второго тестирования производилась с помощью формулы произведения моментов Пирсона.

Результаты проверки нашего опросника на ретестовую надежность так же можно рассматривать, как хорошие. Коэффициент корреляции ($r = 0,74$) значим на уровне 1%, что свидетельствует о надежности полученных результатов.

3. Проверка на валидность

Характеристики валидности теста являются основными показателями его диагностической пригодности. Валидность указывает нам, какие и насколько обоснованные выводы можно сделать на основе тестовых оценок.

Проверка нашего опросника проводилась по 2-м видам валидности – критериальной и конструктивной.

Оценка критериальной валидности опросника производилась методом контрастных групп. Для сравнения были взяты две группы преподавателей – преподаватели точных предметов (математики, информатики, физики...) и преподаватели гуманитарных предметов (историки, психологи, политологи...).

Выборка, на которой проводилась проверка критериальной валидности, состояла из 60 человек – 30 преподавателей точных наук и 30 преподавателей гуманитарных наук.

Оценка разности средних арифметических этих двух групп проводилась с помощью t – критерия Стьюдента.

В результате проведенного исследования мы получили достоверные различия ($S = 8,16$) на уровне значимости 0.1%, 1%, 5%. Это подтверждает предположение, что преподаватели точных предметов обладают более низким уровнем абнотивности, что связано со спецификой тех наук, которые они преподают.

Проверка конструктивной валидности нашего опросника проводилась путем сравнения результатов, полученных по «Опроснику абнотивности» с результатами методики на определение уровня рефлексивности.

Выборка, на которой проводилась проверка, состояла из 60 человек. Тестирование по методике на определение уровня рефлексивности проводилось сразу после тестирования по нашему опроснику. По результатам тестирования высчитывался коэффициент линейной корреляции Пирсона ($r = 0,27$), значимый на уровне 5%. Результаты проверки по данному виду валидности можно считать удовлетворительными.

4. Нормализация результатов

На конечном этапе работы нами были разработаны тестовые нормы. Выборка стандартизации состояла из 130 человек.

Таблица перевода сырых оценок в баллы:

36 – 42 max высокий уровень абнотивности

43 – 46 – 2

47 – 51 – 3

52 – 57 – 4

58 – 62 – 5

63 – 67 – 6

68 – 72 – 7

73 – 78 – 8

79 – 83 – 9

84 – 144 max низкий уровень абнотивности

Методика на определение уровня абнотивности.

1. Мне нравится открывать для себя новые факты, касающиеся моего предмета.
2. Я всегда поддерживаю студента в его стремлении узнать большее.
3. Педагог должен быть творческой личностью.
4. Я стремлюсь сформировать у студентов интерес к своему предмету.
5. Я слежу за новыми открытиями в той научной области, которой занимаюсь.
6. Я стремлюсь к личному росту.
7. Для меня важно отношение студентов к тем фактам, которые я им излагаю.
8. Мне интересны яркие неординарные личности.
9. Я любознательный человек.
10. Я охотно делюсь интересной для студентов информацией, даже если это происходит не на занятии.
11. При работе со студентами важен индивидуальный подход.
12. Меня интересует мнение студентов о качестве моей работы.
13. Если мне что-то интересно, то я стараюсь досконально изучить это.
14. Меня интересуют новые образовательные технологии.
15. Я получаю удовольствие от своей преподавательской деятельности.
16. Мне нравится отвечать на вопросы студентов.
17. Я поощряю дискуссию во время занятий.
18. Мне нравится проводить занятия в игровой форме.
19. Профессия преподавателя привлекает меня возможностью творческого самовыражения.
20. Мне нравится общаться с интересными студентами вне занятий.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лица и поведением студентов.
22. Мне очень тяжело ставить на экзамене “неуд”.
23. Задача преподавателя – не давать знания, а научить добывать их самостоятельно.
24. Я считаю себя человеком терпимым к недостаткам других людей.
25. Главное, что я ценю в студентах – творческое мышление.
26. Я охотно провожу дополнительные занятия с теми студентами, которые в этом заинтересованы.
27. Я стараюсь использовать новые формы обучения.
28. Если студент не успевает по моему предмету, я стараюсь выяснить причину этого.
29. На занятиях я использую нетрадиционные методы обучения.
30. Я всегда стараюсь уладить конфликты между студентами.
31. Хорошо успевающим студентам я часто даю задания повышенной трудности.
32. Я легко нахожу общий язык со студентами.
33. Объяснение некоторых тем на моих занятиях проходят в форме студенческих докладов.
34. Я доверяю студентам рецензирование творческих работ, докладов своих одногруппников.
35. Я доверяю студентам контроль и оценку деятельности других студентов.
36. Я не слежу за новыми разработками в сфере образования.

Ключ к методике по абнотивности

Номера прямых утверждений: 1–35

Номера обратных утверждений: 36

Каждое утверждение оценивается по 4-балльной шкале:

- 1 – да
- 2 – скорее да, чем нет
- 3 – скорее нет, чем да
- 4 – нет

Таблица перевода сырых оценок в баллы:

36 – 42	max высокий уровень абнотивности
43 – 46	– 2
47 – 51	– 3
52 – 57	– 4
58 – 62	– 5
63 – 67	– 6
68 – 72	– 7
73 – 78	– 8
79 – 83	– 9
84 – 144	max низкий уровень абнотивности

Приложение 2.

Методика экспериментального исследования доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций

Кашапов М.М., Жихарева Ю.Н.

Каждая педагогическая проблемная ситуация имеет свою структуру, существуют виды педагогических проблемных ситуаций, но для нас более важен такой параметр педагогической ситуации, как ее проблемность.

Проблемность – психологический фактор, обеспечивающий порождение познавательной мотивации учителя в процессе разрешения педагогической ситуации. Чем более острую проблемность приобретает педагогическая ситуация, тем более активизирует она мыслительную деятельность учителя.

Проблемность как субъективная реальность имеет определенные уровни существования: ситуативный и надситуативный.

Ситуативный уровень – связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, преодоления. Изменения, происходящие в субъекте в процессе разрешения проблемной ситуации, в основном связаны с реконструкцией способов осуществления профессиональной деятельности. Ситуативный уровень проблемности характеризуется не только переживанием учителем определенных эмоциональных состояний, но и особенностями учета их в целях успешного разрешения затруднения. Данный уровень связан с ситуационной мотивацией учителя, т.е. осознанно или неосознанно учитель учитывает свое отношение к учащемуся, к предмету, к самому себе. Этот уровень обнаружения проблемности обусловлен влиянием конкретных педагогических условий. На данном уровне большое значение придается установкам, целям, мотивам, основным представлениям педагога. В результате реализации этого уровня обнаружения проблемности педагогом принимаются решения, ориентированные на сиюминутную тактику и выгоду, а не на смысл педагогической деятельности, ее цель и общественное предназначение. Действия учителя по разрешению педагогической проблемной ситуации ориентированы на ближнюю перспективу. В этом случае зачастую нет учета влияния данной конкретной ситуации на учебно-воспитательный процесс в целом. Педагогу представляется важным устранить помехи только сейчас, а что будет

потом – не столь важно. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, он стремится найти подобную же ситуацию в прошлом опыте. Кажущееся сходство приводит к реализации решений, уже не адекватных данной ситуации. На этом уровне учитель не видит связи между своими поступками и их последствиями. Педагог, анализируя свою деятельность, приходит к определенным принципам и правилам ее осуществления, которые ему уже трудно сменить. Такой педагог не способен к преодолению стереотипов в своей деятельности. Преподаватель, находясь в подобных условиях, осознанно или неосознанно испытывает напряженное отношение к педагогической проблемной ситуации. В процессе реализации данного уровня становится более затрудненным личностное развитие педагога.

Ситуативный уровень решения педагогической проблемной ситуации является эффективным, когда деятельность педагога связана с организацией деятельности учащихся, ее стимулированием и контролем. В этом случае преподавателю легче увидеть и осознать несоответствие между поставленными задачами и получаемыми результатами. Он эффективен в случае дефицита времени и, если учитель адекватно переносит решение проблемной ситуации из прошлого опыта в новую ситуацию, и проблема разрешается.

Надситуативный уровень проблемности напрямую связан со способностью учителя «выйти за пределы» конкретной ситуации, с умением оригинально мыслить, т.е. видеть объект с качественно новой точки зрения, способностью к переносу, гибкостью мышления и т.д. Выход на надситуативный уровень проблемности обычно сопровождается осознанием учителем необходимости самосовершенствования, поднимает его на уровень, с которого он может анализировать себя и свои действия, учитывать их возможные последствия для учебного процесса, учеников и для самого себя. Надситуативный уровень проблемности возникает в результате осмысления реальной педагогической ситуации и во многом зависит от эмоционального настроения учителя. На данном уровне происходит эффективное преодоление негативных эмоций, связанных с защитными реакциями личности педагога. Выход на данный уровень напрямую связан со способностью учителя к рефлексии, т.е. с расширением личностной зоны учителя, способностью понять и принять мотивы, чувства и переживания ученика, с рефлексированием, с готовностью изменить свои установки, отношения, тактику своего поведения. На данном уровне учитель преодолевает негативные эмоции и воспринимает проблемную ситуацию как творческую задачу, стремится выявить скрытые мотивы поступка ученика. Выход за пределы простого восприятия ситуации, за пределы привычных видов деятельности связан со значительной активизацией творческого потенциала личности педагога. Творчество – наиболее существенная и необходимая характеристика труда учителя.

Уровень надситуативной проблемности характеризуется осознанием учителем необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Проблемные ситуации, возникающие в ходе практической деятельности учителя, заставляют его «подняться» на уровень, с которого он мог бы проанализировать самого себя не только в роли исполнителя, но и в роли человека, который программирует исполнительскую деятельность. Такое состояние субъекта выражается в поиске средств целенаправленного формирования своих профессионально-значимых и личностных качеств.

Процедура психометрической проверки

На начальном этапе разработки опросника был составлен перечень утверждений для их первичного статистического анализа. Он состоял из 40 утверждений (20 утверждений на каждую шкалу). После составления первичного варианта опросника был собран статистический материал для психометрической проверки утверждений. Выборка состояла из 70 человек (женского пола) в возрасте от 20 до 55 лет. После того, как пер-

вичная форма теста была проверена по индексу «трудности», высчитан коэффициент корреляции Пирсона с итоговым баллом, из списка пришлось исключить 14 утверждений, которые по своим статистическим показателям оказались неудовлетворительными. При этом мы исходили из того, что приемлемые значения индекса «трудности» должны находиться в диапазоне 0,16–0,84, коэффициент корреляции утверждения с итоговым баллом должен принимать значения не менее 0,21 (для уровня значимости 0,05). По окончании этого этапа была составлена окончательная форма опросника, включающая 26 утверждений, разбитых на 2 шкалы. Статистические показатели этой проверки представлены в табл. 1 (все коэффициенты корреляции являются значимыми на уровне 0,05).

Таблица 1

<i>Номер утверждения</i>	<i>Индекс «трудности»</i>	<i>Коэффициент корреляции</i>
1	0,82	0,43
2	0,36	0,48
3	0,75	0,47
4	0,17	0,23
5	0,41	0,38
6	0,61	0,38
7	0,52	0,35
8	0,70	0,51
9	0,74	0,48
10	0,17	0,23
11	0,42	0,30
12	0,54	0,55
13	0,69	0,35
14	0,66	0,42
15	0,53	0,35
16	0,74	0,48
17	0,70	0,57
18	0,55	0,48
19	0,40	0,33
20	0,73	0,51
21	0,41	0,33
22	0,37	0,52
23	0,52	0,48
24	0,66	0,35
25	0,68	0,57
26	0,17	0,24

Проверка на надежность

Оценка надежности по устойчивости результатов тестирования проводилась путем повторного тестирования одних и тех же испытуемых. Интервал между первичным и повторным тестированием составлял 3–4 недели. В тестировании участвовало 35 человек в возрасте от 20 до 55 лет. Корреляция между баллами по шкалам проводилась с помощью коэффициента Пирсона. Результаты представлены в табл. 2 (все коэффициенты корреляции являются значимыми на уровне 0,05).

Таблица 2

Шкалы	Ситуативный уровень	Надситуативный уровень
Коэффициент корреляции	0,72	0,76

2.3. Проверка на валидность

Проверка на валидность осуществлялась путем сопоставления результатов, полученных по данной методике, с результатами опросника-определителя доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач, с опросником ЛиО, опросником на рефлексия (Пономарев В.В., Карпов А.В.). По результатам тестирования высчитывался коэффициент корреляции Пирсона. Результаты представлены в табл. 3 (все коэффициенты корреляции являются значимыми на уровне 0,05).

Таблица 3

Шкалы	Ситуативный уровень	Надситуативный уровень
Опросник-определитель	0,21	0,30
ЛиО	-0,74	0,68
Рефлексия	-0,53	0,48

Таким образом, проверка методики исследования доминирующего уровня проблемности при решении педагогической проблемной ситуации по конструктивной валидности показала, что для выборки, на которой проводилась проверка, можно делать обоснованные выводы относительно преобладания того или иного уровня обнаружения проблемности при решении педагогических ситуаций.

2.4. Условия проведения и порядок обработки полученных данных

Опросник состоит из 26 утверждений, каждое из которых предполагает один вариант ответа (да/нет). Перед началом тестирования испытуемому дается инструкция: «Предлагаемый Вам опросник состоит из 26 утверждений. Прочитайте каждое утверждение и, если Вы с ним согласны, поставьте «+», если нет – «-». Проведение опросника по методике не требует соблюдения каких-либо особых условий.

Порядок обработки полученных данных: для обработки полученных данных используется ключ. Он позволяет определить, какие утверждения относятся к той или иной шкале. За каждый правильный ответ испытуемому дается 1 балл (ключ в табл. 4).

Таблица 4

Шкалы	Ситуативный уровень	Надситуативный уровень
Номер утверждения	1, 2, 4, 7, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24	3, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 22, 25, 26

Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций

1. Обычно, сталкиваясь с проблемной ситуацией, Вы ищете решение, основываясь на своем прошлом опыте.
2. Обычно Вы не думаете, как решение данной проблемной ситуации отразится на последующем поведении учащихся.
3. В своей работе вы обычно стараетесь отделить первостепенные проблемы от второстепенных.
4. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, Вы ждете, что все разрешится само собой.

5. Сталкиваясь с проблемной ситуацией Вы не используете решение из прошлого опыта, а относитесь к ситуации как к новой.
6. Обычно Вы пытаетесь учесть влияние данной проблемной ситуации на учебно-воспитательный процесс в целом.
7. В работе Вы обычно не делите проблемы на главные и второстепенные.
8. Сталкиваясь с проблемной ситуацией Вы способны управлять ей.
9. Вы относитесь к повышению квалификации как к пути развития своей личности.
10. Принимая педагогическое решение, Вы обычно учитываете личностные особенности учащихся.
11. Вы решаете конкретную проблему без учета ее влияния на учебно-воспитательный процесс в целом.
12. Думая о причинах проблемной ситуации, Вы обычно анализируете и свое собственное поведение.
13. Вы относитесь к повышению квалификации как к средству решения практических задач.
14. В своей работе Вы обычно используете индивидуальный подход.
15. Решая проблемную ситуацию, Вы не считаете нужным анализировать свое собственное поведение.
16. Сталкиваясь с проблемной ситуацией и осознавая, что привычные способы решения не адекватны, Вы ищете новый способ ее решения.
17. Обычно Вы полностью отдаете себя своей работе в ущерб личностному росту.
18. Вы обычно положительно относитесь к нововведениям в работе.
19. С опытом обычно складывается определенный набор способов решения проблемных ситуаций, которые можно использовать в случаях затруднения.
20. Обычно профессия оказывает влияние на личность человека.
21. Вы придерживаетесь обычно испытанных способов в работе и не доверяете нововведениям.
22. Обычно у вас не возникает трудностей при постановке целей и планировании своей деятельности.
23. Если на занятии ребенок разговаривает, отвлекая других, Вы сразу восстанавливаете дисциплину.

24. Обычно Вы испытываете затруднение при постановке целей и планировании своей работы.
25. Если ребенок отвлекает других во время урока, Вы обычно выделяете причину его беспокойства.
26. При решении проблемных ситуаций Вы учитываете связь между своими поступками и их последствиями.

Приложение 3.

Оценивание как показатель уровня педагогического мышления учителя

Кашапов М.М., Киселева Т.Г.

Педагогическое мышление представляет собой сложную функциональную систему, обеспечивающую активное познание педагогической реальности и успешное решение профессиональных педагогических задач. Оно возникает в ходе педагогической деятельности и протекает как процесс решения педагогических ситуаций. Одной из необходимых педагогических ситуаций является ситуация оценивания. Ее значимость определяется следующими факторами:

1. Педагогическая оценка деятельности ученика является логическим завершением одного этапа мыслительной деятельности учителя, который приводит к выявлению и осознанию нового противоречия в учебно-воспитательном процессе, что создает новую педагогическую проблемную ситуацию, требующую активизации мыслительной деятельности учителя.

2. Оценка результатов собственного труда учителем является пусковым механизмом для анализа педагогической деятельности, средством самодиагностики и самокоррекции себя как профессионала, так и личности. Результатом оценивания педагогической деятельности является повышение рефлексивности мышления учителя, что отражается на процессе обучения и формирования личности ученика.

Противоречия, вызванные педагогической оценкой, субъективно воспринимаются учителями по-разному, и реально решаемая задача, в которую трансформирует для себя учитель объективное рассогласование (Завалишина Д.Н.), будет отражать уровень педагогического мышления учителя.

Профессиональное педагогическое мышление протекает на двух уровнях: ситуативном и надситуативном (Кашапов М.М.). Ситуативный уровень обнаружения проблемности связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, в результате чего происходит реконструкция способов осуществления деятельности. Но решение педагога часто носит эмоциональный характер, является лишь тактическим действием, а не стратегической программой преобразования. Надситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется стремлением выйти за пределы данной ситуации, постановкой познавательных задач, касающихся процесса в целом. Происходит формирование различных типов обобщений, укрупнение единиц деятельности, в результате чего осуществляются прогностическая и пропедевтическая функции мышления.

Учебно-воспитательный процесс представляет собой взаимосвязь двух различных по содержанию типов ситуаций, которые можно условно обозначить как обучающие и воспитывающие. Каждая из данных ситуаций является педагогической, т.к. содержит

внешние по отношению к педагогу и учащимся условия, побуждающие и опосредующие их активность. Управление учебно-воспитательным процессом осуществляется через проблемную педагогическую ситуацию, которая активизирует профессиональное мышление педагога. Оценка результата найденного решения проблемы является составной частью "полипроцесса" (Завалишина Д.Н.) решения педагогической проблемной ситуации. Анализ педагогического оценивания может выступать средством диагностики уровней профессионального мышления учителя, описанных выше.

Нами была модифицирована методика определения доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач, разработанная Е.В. Дьяченко. Взяв за основу предложенные ситуации, мы изменили:

1. Обращенность вопроса. В данном случае мы просили учителей не описывать свои действия в конкретной ситуации, а оценить те действия, которые предпринял некоторый учитель в аналогичной ситуации. Это позволило минимизировать искажения, вызванные ситуацией тестирования. Стереотипность мышления учителя сказывается в том, что и к своей деятельности он подходит с оценочной позиции (хорошо – плохо, правильно – неправильно). Вследствие этого, учителю легче оценить имеющийся вариант поведения, нежели выбрать тот, который соответствует оптимальному решению проблемной ситуации, т.к. учитель ищет «правильный» вариант, поэтому можно утверждать, что уровень профессионального мышления педагога, положительно оценившего предложенный вариант поведения, аналогичный. В варианте опросника, предложенного Е.В. Дьяченко, возможны расхождения между выбором поведения в ситуации тестирования и реальными действиями, предпринятыми в сходной ситуации. За счет смещения акцента на оценку чужого поведения (т.е. учителя выступают в роли экспертов) снижается тревожность, вызванная тестированием.

2. Количество ответов. В описании ситуаций предложен один вариант решения, соответствующий ситуативному уровню решения проблемных педагогических задач. Вынося собственную оценку данному решению, педагог пытается ее обосновать. Таким образом, даже в случае согласия с предложенным решением, он аргументирует свои действия, поэтому, кроме количественного анализа ответов, проводится контент-анализ ключевых слов, соответствующих ситуативному и надситуативному уровню мышления.

Таблица 1

**Примерное описание ответов, соответствующих ситуативному
и надситуативному уровню мышления**

Ситуативный уровень мышления	Надситуативный уровень мышления
Ситуация 1.	
1. Просьба или приказ замолчать. 2. Игнорирование смеха. 3. Использование смеха для привлечения внимания к вопросу.	1. Выяснить причину, при наличии возможности вместе посмеяться. 2. Показать, объяснить значимость данного вопроса в изучаемой теме, в курсе в целом. 3. Нахождения аналогичных ситуаций в других предметных областях.
Ситуация 2	
1. Игнорирование. 2. Административные действия (обращение к старосте, апелляция к классному руководителю, директору). 3. Отказ от ведения урока, задание на самостоятельное изучение темы.	1. Указание на возможную ошибку в определении зачинщиков бойкота. 2. Попытка выяснить причину. 3. Заключение контракта с классом, обсуждение значимых для учителя и учеников вопросов взаимоотношений.

Ситуация 3.	
1. Повторение всего материала: повторение - мать учения. 2. Индивидуальная работа после урока без повтора темы в классе. 3. Игнорирование проблемы, переадресовка к сильным ученикам, которые поняли тему.	1. Выяснение степени усвоения материала классом в целом. 2. Привлечение учеников к повторному объяснению материала. 3. Определение четких границ непонятого содержания.
Ситуация 4.	
1. Акцентирование на эмоциональной стабильности учителя. 2. Игнорирование действий ученика. 3. Действия, направленные на защиту себя от подобных выходов.	1. Выяснение причин такого поведения у оставшихся в классе. 2. Выяснение причин данного поведения у самого ученика. 3. Составление плана- контракта взаимодействия с данным учеником на будущее.
Ситуация 5.	
1. Оправдание своих действий недостатком учебного времени. 2. Незаинтересованность в результатах, позиция временно исполняющего обязанности. 3. Нежелание портить отношения с коллегой	1. Объяснение старого материала, т.к. в противном случае нарушается взаимосвязь, логика в изучении предмета. 2. Взаимосвязь классной и домашней работы
Ситуация 6.	
1. Прощение, игнорирование опозданий ученика 2. Использование посторонней помощи для борьбы с опозданиями (записи в дневнике, уведомление классного руководителя и т.п.)	1. Выяснение причин опозданий, встреча с родителями. 2. Предложение собственной помощи для исправления ситуации. 3. Разговор о культуре поведения со всем классом, объяснение негативных последствий опозданий в деловой сфере.
Ситуация 7	
1. Сохранение своего авторитета. 2. Откладывание ответа на более поздний срок с целью выиграть время.	1. Откровенное признание своей неосведомленности в данном вопросе 2. Совместный с учеником поиск ответа на поставленный вопрос
Ситуация 8.	
1. Игнорирование ситуации. 2. Запрет на дискриминацию авторитарными методами. 3. Сохранение собственного нейтралитета в подобной ситуации.	1. Беседа на морально - этические темы со всем классом 3. Разговоры с зачинщиками наедине, апелляция к сочувствию, человечности, сопереживанию.
Ситуация 9.	
1. Необходимость самостоятельного поиска правильного ответа учениками. 2. Позиция учителя как супервизора. 3. Учитель должен выполнять функцию контролера и оценщика.	1. Позиция учителя в качестве активного участника позволит управлять ходом дискуссии. 2. Проблемными вопросами учитель должен подвести детей к пониманию ошибок. Возможна передача функции подведения итогов самим ученикам. 3. Поощрение самостоятельной работы учащихся, формирование навыков ведения дискуссии

Ситуация 10.	
1. Игнорирование ученика. 2. Признание права ходить, в чем хочется. 3. Замечание, наказание во время или после урока. 4. Отказ от ведения урока.	1. Разговор на этико-эстетическую тему. 2. Создание или обсуждение аналогичной ситуации, требующей изменения поведения ученика. 3. Воздействие косвенными методами через других учеников. 4. Поиск компромиссного решения, учитывающего интересы и данного ученика, и учителя, и всего класса.

3. Проверка трудности вопросов позволила оставить в конечном варианте опросника только 10 ситуаций. Индекс трудности пунктов теста подсчитывался по формуле:

$$Ит = (1 - Ип / Иоб) * 100\%$$

где Ип – количество справившихся с заданием людей,
Иоб – общее количество опрошенных.

Дискриминативность / внешняя валидность/ подсчитывалась по формуле:

$$D = (Nb - Nn) * 0.27N,$$

где N - общее число испытуемых, Nb - количество испытуемых, правильно ответивших на вопросы из верхней группы, Nn - количество испытуемых, правильно ответивших на вопросы из нижней группы.

Таблица 2

Индекс трудности и дискриминативности пунктов теста

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ит	72.2	72.6	80.4	79.6	48.5	80.0	75.1	74.4	73.7	68.3
D	0.41	0.47	0.65	0.51	0.17	0.64	0.49	0.48	0.47	0.32

Надежность теста по однородности проверялась по формуле Спирмена – Брауна:

$$r_{tt} = \frac{2r_{1/2}}{1 + r_{1/2}}, r_{tt} = 0,8645;$$

и по формуле Кьюдера–Ричардсона:

$$r_{tt} = \frac{n(\sigma_t^2 - \sum pq)}{(n-1)\sigma_t^2}, r_{tt} = 0,8389.$$

В качестве критерия для проверки эмпирической валидности выступает категория педагога (вторая, первая, высшая). Предполагалось, что корреляция должна быть значимой на уровне $\alpha = 0.1$, но не очень высокой. Получили $r = 0.7681$.

Стандартизация теста была проведена путем перевода сырых баллов в z-оценки, шкалу стенов и IQ по формулам:

$$z = \frac{x_i - \bar{x}}{\sigma}, A = z\sigma + \bar{x}, \text{ где } \bar{x}=100, \sigma=15 \text{ для IQ и } \bar{x}=5,5, \sigma=2 \text{ для стенов.}$$

Таблица 3

Шкалы стандартизации

Сырые баллы	z-оценки	IQ	Стены
1	-0.4530	93.205	4.594
2	-0.3368	94.948	4.826
3	-0.2207	96.595	5.0592
4	-0.1045	98.433	5.291
5	0.0116	100.174	5.5232
6	0.1278	101.917	5.7556
7	0.244	103.66	5.988
8	0.3600	105.4	6.22
9	0.4762	107.143	6.4524
10	0.5923	108.885	6.6846

Приложение 1

Опросник.

Инструкция: Вам будут предложены несколько различных проблемных ситуаций. Оцените действия, которые предпринял педагог в конкретной ситуации. Запишите свою оценку в пункте А/. Если бы Вы оказались в подобной ситуации, как поступили бы Вы? Свой ответ запишите в пункте Б/.

Ситуация №1. Педагог рассказывает новый материал. Один из аспектов вызывает нездоровый смех у учеников.

Учитель: поднимает смеявшихся учеников с просьбой уточнить тот материал, который только что был изложен.

А/

Б/

Ситуация №2. Педагог заходит в класс и слышит гудение, которое растет и становится громче - ученики объявили бойкот и пытаются сорвать урок.

Учитель: примерно зная, кто мог быть зачинщиком, удаляет их из класса. К остальным ученикам обращается со словами: « Если вы не прекратите шум, то последуете за ними».

А/

Б/

Ситуация №3. На уроке при рассмотрении нового материала один из учащихся жалуется, что не понял.

Учитель: в сжатом виде повторяет тему, расчлняя ее на фрагменты, и задает вопросы на понимание, обращаясь ко всем учащимся. Данного ученика оставляет после урока для индивидуальной работы.

А/

Б/

Ситуация №4. В середине урока один из учеников неожиданно встал и, хлопнув дверью, вышел из класса.

Учитель: сдержав возмущение, довел урок до конца, на перемене нашел этого учащегося и сильно, но без свидетелей, отчитал за хулиганскую выходку.

А/

Б/

Ситуация №5. Учитель замечает заболевшего коллегу в незнакомом классе. Учащиеся демонстрируют плохое знание предыдущей темы.

Учитель: начинает новую тему, а на дом задает материал для повторения предыдущего раздела.

А/

Б/

Ситуация №6. Один из учащихся регулярно опаздывает на первый урок. Объясняя свое поведение, он постоянно говорит, что проспал.

Учитель: при очередном опоздании педагог ставит условие: «Я допущу тебя к занятиям только с письменного разрешения директора или завуча».

А/

Б/

Ситуация №7. На уроке учащийся задает вопрос, на который педагог не знает ответа.

Учитель: пытается ответить общими фразами, оправдывая свой ответ ограниченностью времени урока и необходимостью изучения новой темы.

А/

Б/

Ситуация №8. Классный руководитель заметил, что существует дискриминация учеников из малообеспеченных семей.

Учитель: начинает чаще делать замечания обидчикам, напротив, подчеркивая достоинства обижаемых.

А/

Б/

Ситуация №9. На семинарском занятии учащиеся высказывают противоречащие друг другу мнения, в результате чего класс разбивается на две подгруппы, одна из которых занимает явно ошибочную точку зрения.

Учитель: не вмешивается в процесс обсуждения, но в конце занятия, подводя итоги, расставляет все точки над i.

А/

Б/

Ситуация №10. На урок один из учащихся пришел в майке, демонстрируя всем своим поведением, что ему жарко.

Учитель: заставляет его одеться, а после отказа ученика выполнить требование педагога удаляет его из класса.

А/

Б/

Опросник содержит вопросы, отражающие ситуации как учебного, так и воспитательного характера, что позволяет, на наш взгляд, более полно отразить учебный процесс.

Приложение 4.

Тест «Многозначные слова»

Огородова Т.В., Кашапов М.М.

В.Н. Дружинин отмечал, что «психометрическая революция» в исследованиях креативности началась в начале 60-х годов и до сей поры не окончена [6]. Создано большое количество тестов диагностики творческого мышления, и каждый исследователь выбирает инструментарий, позволяющий более полно решить конкретные научные и практические задачи.

Опираясь на определение творческого мышления как одного из видов мышления, характеризующегося созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию, нами была поставлена задача исследования вербальных и невербальных характеристик творческого мышления, а также самооценки творческих характеристик личности. В соответствии с поставленной задачей использовались следующие методики: тест «Дивергентного творческого мышления» Ф. Вильямса, адаптированный Е.Е. Туник (рисуночный тест – невербальные характеристики), тест RAT (отдаленных ассоциаций) С. Медника (вербальные характеристики) и опросник «Самооценка творческих характеристик личности», адаптированный Е.Е. Туник [12].

Одним из основных требований экспериментального изучения творческого мышления, на наш взгляд, является положительная мотивация испытуемых, интерес и увлеченность в работе над тестовыми заданиями. Наблюдения показали, что тест RAT, имея высокую диагностическую ценность, не в полной мере отвечает данному требованию. Учащиеся, студенты и даже профессионалы работали с тестом с большим напряжением, постоянно задавали вопросы, уточняющие инструкцию, пропускали задания, не всегда доводили работу до конца. Подобное отношение было прямо противоположным заинтересованности, проявившейся в работе с рисуночным тестом и опросником. Перед нами встала задача создания теста, который бы максимально сохранил достоинства и по возможности нивелировал недостатки теста RAT.

Теоретическое обоснование выбора ассоциативного метода для создания теста вербального творческого мышления. Одними из главных отличительных особенностей ассоциативного эксперимента являются его простота и доступность применения, поскольку он может проводиться и индивидуально, и с большой группой испытуемых. Ассоциативный эксперимент широко используется в психологии и психолингвистике. Его авторами в практической психологии принято считать американских психологов Х.Г. Кента и А. Дж. Розанова, психолингвистические варианты были разработаны Дж. ДIZE и Ч. Оsgудом. В отечественной психологии методика ассоциативного эксперимента была адаптирована и усовершенствована в исследованиях А.Р. Лурии и О.С. Виноградовой. В.П. Глухов выделяет несколько основных вариантов ассоциативного эксперимента:

- «Свободный» ассоциативный эксперимент. Испытуемым не дается никаких ограничений на словесные реакции.
- «Направленный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается называть только слова определенного грамматического или семантического класса (например, подобрать прилагательные к существительным).
- «Цепочечный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается реагировать на слово-стимул сразу несколькими словесными ассоциациями (например, называть в течение 20 секунд 10 различных слов или словосочетаний) [5].

Х.Г. Кент и А.Дж. Розанов впервые исследовали проявления нестандартного мышления с помощью методики «свободных ассоциаций». В качестве стимулов-раздражителей использовался набор из 100 слов. Речевые реакции на эти слова были стандартизированы на материале большого числа исследований, на основе чего был определен удельный вес нестандартных ответов. Эти данные, по мнению авторов методики, позволяют определить степень неординарности и «эксцентричности» мышления испытуемых. А.П. Василевич отмечает, что ассоциативные реакции у каждого человека отличаются индивидуальным своеобразием. Большое влияние на структуры и особенности вербального мышления и речевой (вербальной) памяти человека оказывают общий уровень образования и культуры, а также возраст, профессия, географические условия. Так, ассоциативные эксперименты А.П. Василевича выявили, что лица с высшим техническим образованием дают чаще парадигматические ассоциации, а с гуманитарным – синтагматические [4]. По данным А.А. Леонтьева, разные реакции на один и тот же стимул давали люди разных профессий: дирижер (кисть – плавная, мягкая), медсестра хирургического отделения больницы (кисть – ампутация), строитель (кисть – волосая) [8]. Исследователи в области психолингвистики (А.П. Василевич, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев и др.) подчеркивают, что значительная часть словесных ассоциаций у подростков и взрослых обусловлена речевыми штампами и клише [5].

Также необходимо отметить, что техника свободных ассоциаций широко используется при построении упражнений на развитие творческого мышления (М.М. Кашапов, Б. Клег, А.И. Савенков и др.), но не оформлена в виде стандартизированных тестов и методик.

Таким образом, опираясь на вышесказанное, мы избрали ассоциативный эксперимент в качестве основы создания теста диагностики вербального творческого мышления.

Тест «Многозначные слова». Работа по созданию ассоциативного теста вербального творческого мышления включала несколько этапов:

1. Разработка теста «Многозначные слова».
2. Сравнительная характеристика теста RAT (отдаленных ассоциаций) С. Медника и теста «Многозначные слова».
3. Проверка теста «Многозначные слова» на надежность и валидность.

Первоначально нами были отобраны 15 слов, имеющих несколько значений. Испытуемым предлагалось придумать и записать разнообразные ассоциации к каждому слову. В различных экспериментальных группах время, отведенное для выполнения каждого задания, варьировалось от 20 секунд до 1 минуты. На основе полученных эмпирических данных был составлен и апробирован тест «Многозначные слова».

Тест «Многозначные слова»

Инструкция: Вам будут предложены последовательно 6 слов. Для каждого необходимо придумать как можно больше ассоциаций. Оценивается не только количество вариантов, но и оригинальность, т.е. нестандартность, необычность, широта ассоциаций. Вы должны попытаться отыскать разнообразные связи, значения, контексты для каждого слова. Обратите внимание: Ваши ассоциации должны выражаться только существительными (нарицательными или собственными), время работы с каждым словом ограничено 30 секундами. Вы начинаете и заканчиваете по моей команде.

Пример: Коса – волосы, бант, луг, полоска земли и т. д.

Тестовые слова: 1. Клетка. 2. Порог. 3. Лист. 4. Ключ. 5. Язык. 6. Дробь.

Обработка данных. Разработанный нами тест «Многозначные слова» позволяет диагностировать следующие показатели творческого мышления.

1. **Беглость (Бас)** – количество ассоциаций: $\text{Бас} = X / Y$.

X – общее количество ответов. $Y = 6$ (количество слов, к которым даны ассоциации).

2. **Оригинальность (Орас)** – индекс оригинальности определяется как отношение суммы индексов оригинальности каждого ответа (слова-ассоциации), данного испытуемым к общему количеству ответов: $\text{Орас} = \sum Z_i / X$. Индекс оригинальности каждого ответа равен $1 / \text{частота встречаемости конкретного ответа по всей выборке}$:

$$Z_i = 1/r,$$

где Z_i – индекс оригинальности каждого ответа; r – частота встречаемости конкретного ответа; X – общее количество ответов.

Уникальным считается ответ, у которого индекс оригинальности равен 1, т.е. ответ представлен в выборке в единственном числе.

Процедура вычисления показателей беглости и оригинальности в нашем тесте аналогична вычислениям соответствующих показателей по тесту RAT С. Медника [6].

3. **Гибкость семантическая (Гсем)** – количество значений слов, которые испытуемый нашел для каждого тестового слова.

$$\text{Гсем} = A / Y,$$

где A – количество значений для всех стимульных слов; $Y = 6$ (количество стимульных слов, к которым даны ассоциации).

Значения предложенных слов по толковому словарю.

1. Клетка

➤ Заграждение

Зоопарк, лев, прутья, тюрьма, заключенный

➤ Часть организма

Цитоплазма, организм, мембрана

➤ Квадрат, геометрическая фигура

Тетрадь, линейка, юбка,

2. Порог

➤ Брус на полу под дверью

Дверь, вход, хозяин, рукопожатие, падение

➤ Начало, рубеж, граница чего-либо

Жизнь, школа,

3. Лист

➤ Наземная часть растения в виде тонкой пластинки, которая служит для питания и дыхания

Дерево, береза, осень, зелень,

➤ Тонкий плотный кусок какого-либо материала

Железо, шифер, пластина,

➤ Единица печатного объема (книги, статьи)

Тетрадь, линейка, книга,

➤ Имя собственное

Композитор, ноты, музыка

4. Ключ

➤ Родник, источник.

Вода, земля, гейзер,

➤ Приспособление для отпираания и запираания замка.

Замок, дверь,

➤ Приспособление для отвинчивания и завинчивания гаек.

Инструмент,

➤ То, что служит для разгадки и понимания чего-либо.

Отгадка,

- Шифр, код
- Сейф,
- Имя собственное
- Буратино, золото, сказка.

5. Язык

- Орган вкуса в полости рта
- Рот, зубы, вкус,
- В колоколе металлический стержень, производящий звон
- Колокол, звон,
- Деталь обуви
- Ботинок.
- Словесное средство человеческого общения.
- Речь, общение,
- Народ, нация.
- Пленный, от которого можно получить нужные сведения.
- Выпечка, пирожное, слойка,

6. Дробь

- Мелкие ядрышки (для охоты)
- Выстрел, ружье,
- Звуки,
- Барабан,
- В математике
- Деление, умножение, математика,
- Обозначение номера дома
- Дом, адрес

4. **Гибкость ассоциативная (Гас)** – количество видов ассоциативных связей, используемых в ответах.

$$Гас = \sum Га_i / Y,$$

где $Га_i$ – количество видов ассоциативных связей для каждого стимульного слова;
 $Y = 6$ (количество стимульных слов, к которым даны ассоциации).

Например, к слову «клетка» испытуемый дал следующие ассоциации: квадрат, зоопарк, тюрьма, цитоплазма, организм, размножение, линейка. Беглость ($Бас$)=7, Оригинальность ($Орас$) = $(0,5 + 0,05 + 0,04 + 1 + 0,08 + 1 + 1) / 7 = 0,524$. Гибкость семантическая ($Гсем$) = 3, так как использованы три значения слова клетка: геометрическая фигура (квадрат, линейка); часть организма (цитоплазма, организм, размножение); замкнутое пространство (тюрьма, зоопарк). Гибкость ассоциативная ($Гас$) = 4, так как использованы следующие виды ассоциаций: противоположность (линейка), целое-часть (цитоплазма, организм, зоопарк, тюрьма); синоним, другое название (квадрат); причина–следствие (размножение). Общие показатели $Бас$, $Орас$, $Гсем$, $Гас$ вычисляются как сумма значений показателей для каждого стимульного слова, деленная на 6.

Сравнительная характеристика тестов RAT и «Многозначные слова»

1. Творческое решение, по С. Меднику, – решение, отклоняющееся от стереотипного. Суть творчества заключается не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного процесса и в широте поля ассоциаций. В соответствии с этой концептуальной моделью в тесте отдаленных ассоциаций (RAT) испытуемому предлагают слова из максимально удаленных ассоциативных областей. Испытуемый должен предложить слово, сочетающееся по смыслу со всеми тремя словами. Тем самым, по мнению автора, ответ является результатом творческого процесса в единстве двух составляющих – дивергентной и конвергентной. Ди-

вергентное мышление продуцирует разнообразные элементы, а конвергентное находит верную композицию этих элементов. Оригинальность определяется отклонением от заранее определенного для каждого задания слова-стереотипа.

Очевидным отличием теста «Многозначные слова» является выраженное проявление дивергентного мышления. Стимульное слово запускает мыслительный поиск в разных направлениях семантического пространства. Конечным результатом являются первичные ассоциации, отражающие, в первую очередь, широту ассоциативного поля. Актуализация творческого мышления позволяет преодолеть временную последовательность опыта, которая, по мнению Э. Де Боно, создает привычные шаблоны восприятия. Продуцирование ассоциаций, выходящих за рамки устойчивых структур, является одним из первичных способов использования доступной информации, первым шагом творческого решения проблемы.

2. Другим отличием рассматриваемых тестов является введение лимита времени выполнения каждого задания в тесте «Многозначные слова». Результаты, полученные при валидизации теста РАТ С. Медника, оказались выше в условиях ограничения времени. В то же время ряд исследователей (Т.В. Галкина, Л.Г. Хуснутдинова и др.) обнаружили, что оригинальные ответы не являются первыми ответами, нужно преодолеть «инерцию репродуктивности». Мы считаем, что для выполнения более простых заданий теста «Многозначные слова», по сравнению с тестом РАТ С. Медника, ограничение времени является обязательным условием процедуры проведения, что позволяет не только получить суммарные индексы показателей теста в целом, но и анализировать результаты отдельных заданий.

3. В тесте «Многозначные слова» введены показатели гибкости мышления – умения переходить от одного вида явлений к другому, далекому по содержанию, рассматривать проблему в различных контекстах. Такой подход позволяет более полно выявить особенности творческого процесса. Преимуществом теста «Многозначные слова» является возможность содержательного анализа продуцированных ассоциаций.

В процессе разработки теста была создана компьютерная программа вычисления индекса оригинальности (Орас), что позволило значительно облегчить процедуру обработки сырых данных теста. Полученные результаты могут быть использованы в характеристиках особенностей творческого мышления различных категорий испытуемых.

Проверка на надежность и валидность теста «Многозначные слова»

В исследовании приняли участие учащиеся 11-х классов – всего 82 человека (46 девушек, 36 юношей).

Надежность теста определялась как мера согласованности выборочных проверок содержания с использованием процедуры расщепления теста на две равноценные половины. Подсчитывались суммарные значения четных и нечетных заданий теста по всем показателям. Коэффициент надежности вычислялся с помощью формулы Спирмена-Брауна (табл. 1).

Таблица 1

**Коэффициент надежности по однородности
для показателей теста «Многозначные слова» (n =82)**

Показатели теста	Коэфф. корреляции Спирмена	Показатели теста	Коэфф. корреляции Спирмена
Беглость	0,824**	Гибкость ассоциативная	0,649**
Оригинальность	0,532**	Гибкость семантическая	0,668**

Примечание: ** уровень значимости 0,01.

Полученные значения показывают, что коэффициент надежности по однородности достаточно высокий и превышает 0,6, что подтверждает внутреннюю согласованность и сопоставимую трудность заданий теста.

Конструктивная валидность теста определялась путем выявления корреляций с соответствующими показателями теста RАТ С. Медника (табл. 2). Рассмотрим корреляции между тестами и между различными факторами внутри каждого теста.

Установлены значимые корреляции показателей оригинальности (Ор и Нор) тестов, что подтверждает возможности теста «Многозначные слова» измерять данный показатель творческого мышления. Слабая связь показателей беглости, наш взгляд, объясняется различием стимульного материала в тестах «Многозначные слова» и RАТ. При работе с тестом RАТ испытуемые, как правило, дают один или два ответа (среднее значение $N_a=1,6$), хотя временные ограничения отсутствуют. Дисперсия показателя беглости (N_a) по этому тесту в нашем исследовании равна 0,38. По тесту «Многозначные слова» среднее количество ответов на одно стимульное слово равно 4, дисперсия показателя беглости (Бас) равна 1,2.

Таблица 2

Значения коэффициентов ранговой корреляции Спирмена показателей теста Многозначные слова и теста RАТ Медника

		Тест «Многозначные слова»				Тест RАТ		
		Бас	Гас	Гсем	Ор	N_a	Нор	Нун
1	Бас	1,000	0,700**	0,596**	0,702**	0,193	0,114	0,197
2	Гас		1,000	0,829**	0,601**	0,333**	0,315**	0,393**
3	Гсем			1,000	0,482**	0,184	0,196	0,256*
4	Ор				1,000	0,260*	0,235**	0,264*
5	N_a					1,000	0,533**	0,575**
6	Нор						1,000	0,849**
7	Нун							1,000

Примечание: * - уровень значимости 0,05; ** - уровень значимости 0,01.

Условные обозначения. Показатели теста «Многозначные слова»: Бас – беглость, Гас – ассоциативная гибкость, Гсем – семантическая гибкость, Ор – оригинальность. Показатели теста RАТ: N_a – беглость, Нор – оригинальность, Нун - уникальность.

Показатель семантической гибкости (Гсем) имеет корреляцию с индексом уникальности (Нун) по тесту RАТ на уровне значимости 0,01. Таким образом, чем больше значений стимульного слова способен найти испытуемый, тем больше вероятность создания уникального, единственного (в выборке) ответа.

Значимые корреляции показателя ассоциативной гибкости (Гас) со всеми показателями (N_a , Нор, Нун) теста RАТ свидетельствуют, по нашему мнению, о том, что именно этот показатель в полной мере отражает характеристики речевого ассоциативного творческого мышления.

Как мы отмечали ранее, содержательный анализ полученных ассоциаций позволяет выявить особенности творческого мышления учащихся различных профильных классов, принимавших участие в исследовании. Ассоциации, связанные со словом «клетка» в значении «биологическая единица», предложили 55 % учащихся психолого-биологического класса, 25 % учащихся инженерного класса и 39 % учащихся филологического класса. Именно в психолого-биологическом классе показатели ассоциативной гибкости (Гас) и оригинальности (Ор) по данному слову значительно выше, за счет более свободного и глубокого владения терминологией. Такие ассоциации к слову «клетка», как «мембрана», «ядро», «микроскоп», «цитоплазма», «функция», имели максимальный индекс оригинальности и были представлены только в данном классе. В инженерном и филологическом классах ассоциации к слову «клетка» в значении «биологическая единица» имели более обобщенный характер («организм», «биология», «жизнь») и получили соответственно индексы оригинальности не выше 0,11. Влияние профиля обучения на семантическую характеристику ассоциаций проявилось и в слове «порог». Ассоциации к слову «порог» в психологическом контексте (порог ощущений) дали 48% учащихся психолого-биологического класса, в других профильных классах это значение не встречалось совсем.

Необходимо отметить сильные корреляции показателей внутри каждого теста. Следовательно, можно предположить, что показатели творческого мышления гибкость, беглость, оригинальность, диагностируемые с помощью предложенных тестов, могут рассматриваться как обобщенный показатель вербального творческого мышления.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002. 688с.
2. Боно Э. Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1976. 143 с.
3. Боно Э. Серьезное творческое мышление / Пер. с англ. Минск: Попурри, 2005. 416 с.
4. Василевич А.П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте. М.: Наука, 1987. 138 с.
5. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. М.: Астрель, 2005. 351 с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
7. Клег Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления / Пер. с англ. М.: Астрель, 2004. – 392с.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. 287 с.
9. Огородова Т.В. Тест «Многозначные слова» как инструмент исследования творческого мышления // Ярославский психологический вестник. 2005. Вып. 15. С. 164-167.
10. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Пер. с англ.; под ред. А.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1976. 336 с.
11. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 48 с.
12. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
13. Ушаков Д.В. Роль метафоры в творческом мышлении // Вестник высшей школы. 1988. № 1. С. 32–36.

Нормативные данные

Всего в исследовании приняли участие 778 учащихся 10 – 11-х классов школ города Ярославля, Рыбинска, Переславля-Залесского. Студенты 2–3 курсов ЯрГУ им. П.Г. Демидова, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ЯТУ – всего 186 человек

Приложение 5.

Методика на определение творческой активности личности

Ракитская О.Н., Кашапов М.М.

Методика на определение творческой активности учителя разработана нами на основе концепции интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленской, которая определяет творчество как специфическое проявление интеллектуальной активности человека. В свою очередь, интеллектуальная активность определяется как интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными подсистемами которой являются интеллектуальные (общие умственные способности) и неинтеллектуальные (мотивационные) способности. Мерой интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленская предлагает считать интеллектуальную инициативу как стимул к продолжению интеллектуальной деятельности за пределами ситуации заданности, т.е. мотивом подобной деятельности выступают исключительно внутренние познавательные потребности субъекта. Таким образом, хотя интеллектуальная активность и проявляется в любой деятельности, но в не стимулированной извне деятельности она обнаруживается однозначно.

Итак, творческая деятельность по созданию нового представляет собой уровень активности человека, на котором возможен выход за пределы требований заданной ситуации. И мы, вслед за Д.Б. Богоявленской, называем этот уровень активности высшей формой активности человека.

Большинство исследователей определяют креативность как способность к созданию нового, оригинального, однако в высшей форме своего проявления это еще и способность к самостоятельному целеполаганию в результате неугасимого познавательного интереса, движущего мысль человека.

Итак, креативность или способность к творчеству – это производная от интеллекта, преломленного через мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует умственные способности. Стимулятором умственных способностей мы признаем познавательный интерес, и это дает нам право считать его, если не основным, то одним из ключевых моментов креативности.

При формулировании утверждений будущего опросника мы опирались на описания феномена креативности, его проявлений, разных исследователей (Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина, В.И. Панова, Я.А. Пономарева, Р.М. Грановской, А.М. Матюшкина, А.И. Лука и других). Как правило, описания касаются специфики умственных способностей творческой личности и включают такие характеристики, как легкость генерирования идей или беглость мышления; гибкость как способность к переключению; оригинальность решений как их статистическая редкость; любознательность как чувствительность к проблемам, способность видеть их там, где другим все очевидно и представляется само собой разумеющимся. Сюда также относится способность к оценке, выбору одной из многих альтернатив до ее проверки. Причем среди критериев оценки, кроме логической непротиворечивости и соответствия ранее накопленному опыту, следует назвать эстетические критерии изящества и простоты. Пожалуй, это единственная характеристика креативности, которая не включает в себя способность к преодолению фиксированности как таковой, питаемую познавательными мотивами. Действительно, нужно проявлять большое стремление к познанию, переживать интерес, чтобы преодолевать стереотипы внутренние (когда генерируем идеи, чтобы не останавливаться на достигнутом) и внешние (когда предлагаются нестандартные, оригинальные решения, а также при обнаружении удивительного в обычном).

Таким образом, описания проявлений креативности личности содержат так или иначе обязательный компонент - познавательный интерес.

Создаваемый нами опросник основывается на 2-х предположениях: во-первых, что творческий потенциал, как совокупность возможностей, способностей к творчеству, присущ каждому человеку, а во-вторых, скрытые (потенциальные) возможности проявляются в творческой активности, мерой которой является познавательный интерес.

Опросник состоит из 44 утверждений внешне разнопланового характера. Однако при проверке опросника на **надежность по однородности** (определяемую как согласованность результатов) был получен достаточно высокий коэффициент надежности ($k = 0.82$, $n = 100$). Учитывая тот факт, что значение коэффициента надежности по однородности, указываемое в публикациях по психодиагностике (Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов Словарь-справочник по психодиагностике, Киев, 1989) должно быть не ниже 0.6, результаты проверки нашего опросника по данному виду надежности можно расценивать, как вполне удовлетворительные (табл. 2).

Как известно, характеристики **валидности** теста являются основным показателем его диагностической пригодности. Проверка нашего опросника осуществлялась по **конструктивной валидности** (конвергентной), путем сопоставления результатов, полученных по нашей методике, с результатами методики ОТеЦ по шкале терминальной ценности «креативность». Мы полагаем, что данная шкала, отражающая стремление человека к реализации своих творческих способностей, внесению различных изменений во все сферы жизни, согласуется с нашей методикой, направленной на определение творческой активности личности, в которой реализуется ее творческий потенциал.

Выборка, на которой проверялась конструктивная валидность, состояла из 72 учителей средних образовательных школ г. Вологды в возрасте от 24 до 60 лет (преимущественно женщины). По результатам опросников высчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($k = 0.3$, $p = 0.05$) на 5% уровне значимости. Таким образом, проверка по валидности показала, что для выборки, подобной той, на которой проводилась валидизация, можно делать обоснованные выводы относительно уровня творческой активности.

Разработка ориентировочных **норм** по опроснику (одна шкала) осуществлялась на выборке, состоящей из 90 учителей в возрасте от 24 до 60 лет. Проверка распределения на нормальность проводилась по критерию χ^2 . В качестве стандартной шкалы была взята шкала стенов ($\chi^2 = 5.5$).

Опросник состоит из 44 утверждений, каждое из которых оценивается испытуемым по дихотомической шкале. Перед началом исследования испытуемому дается следующая инструкция:

«Пожалуйста, прочитайте предлагаемые Вам утверждения и определитесь, согласны ли Вы с ними : Да(+) или Нет(-)» (Приложение 2)

В бланк ответов испытуемый заносит «+» или «-». Затем осуществляется подсчет результатов в соответствии с ключом. Сырой балл переводится в стенов, по значению которого осуществляется интерпретация.

При интерпретации полученных данных следует учитывать, что наиболее показательными являются стеновы, выходящие за пределы от 4 до 7 стенов, так как показатели, находящиеся в этом диапазоне, можно считать близкими среднему значению.

Таблица 1

Корреляция утверждений с итоговым баллом (n= 96, p = 0.05)

№ утверждения	коэффициент корреляции	№ утверждения	коэффициент корреляции
1.	0.36	23.	0.25
2.	0.42	24.	-0.38
3.	0.40	25.	0.41
4.	0.30	26.	0.38
5.	0.29	27.	0.37
6.	0.32	28.	0.24
7.	0.27	29.	-0.29
8.	0.31	30.	0.43
9.	0.33	31.	0.21
10.	0.28	32.	0.27
11.	-0.26	33.	0.26
12.	0.50	34.	0.40
13.	0.28	35.	0.41
14.	0.22	36.	0.48
15.	0.25	37.	0.29
16.	0.31	38.	0.32
17.	0.27	39.	0.37
18.	0.24	40.	0.31
19.	0.30	41.	0.32
20.	0.29	42.	0.42
21.	0.34	43.	-0.22
22.	0.45		

Таблица 2

Надежность по однородности

альфа Кронбаха	стандартизированная альфа	количество человек (выборка)	уровень значимости
0.79	0.81	96	0.05

Таблица 3

Корреляция итоговых баллов по единой шкале методики на определение творческой активности и шкале «креативность» методики ОТеЦ

коэффициент ранговой корреляции Спирмена	количество человек (выборка)	уровень значимости
0.30	72	0.05

Опросник на определение творческой активности личности

Инструкция: «Пожалуйста, прочитайте предлагаемые Вам суждения и определитесь, согласны ли Вы с ними» (да «+», нет «-»).

1. Я люблю перемены в жизни.
2. Мне часто поручают решение проблем, требующих нестандартного подхода.
3. Я часто нахожу удивительное в, казалось бы, обычных вещах, явлениях.
4. Я люблю посещать выставки, музеи.
5. Я испытываю большой интерес к смежным с моей специальностям.
6. Ради возможности заниматься любимой работой я готов преодолеть многие жизненные трудности.
7. Мне интересно разрабатывать планы уроков.
8. Коллеги считают меня инициативным и предприимчивым
9. Мне интересна суть многих вещей, явлений.
10. Я читаю научно-популярную литературу для повышения своих профессиональных навыков.
11. Я скорее предпочел бы заниматься традиционной проблемой, чем совершенно новой.
12. Знакомые считают, что у меня богатая фантазия.
13. Мне нравится создавать что-либо своими руками.
14. Я люблю дискуссии на уроках.
15. По стремлению к знаниям и разнообразию интересов я превосхожу многих своих сверстников.
16. Я могу найти интерес в любой рутинной работе.
17. Мне приятно общаться с увлеченными людьми.
18. Я люблю задавать много вопросов.
19. На работе меня ценят за оригинальность.
20. Я люблю дарить близким мне людям подарки, сделанные своими руками.
21. Я охотно использую материал из смежных наук, специальностей в собственной профессиональной деятельности.
22. Меня всегда сильно влекло к загадочному и таинственному.
23. Я с воодушевлением применяю на практике нетрадиционные формы обучения.
24. Я скорее бы предпочел полный покой, чем приятные эмоции, связанные с некоторым риском.
25. Я являюсь любознательным человеком.
26. Я охотно берусь за новую работу.
27. Мне нравится перечитывать книги, каждый раз открывая что-то новое для себя.
28. Я люблю научно-фантастическую литературу.
29. Я обычно придерживаюсь общепринятых мнений.
30. Мне нравится участвовать в различных официальных церемониях.
31. Для меня важна смена впечатлений.
32. Я стараюсь не упускать возможности путешествовать, ходить в походы.
33. Я считаю важным развивать в учениках способность находить новые, нестандартные пути решения.
34. Мои уроки интересны для учеников.
35. Я часто вижу вещи с необычной для окружающих людей точки зрения.
36. В любой проблемной ситуации я обычно могу предложить несколько вариантов выхода.
37. Я охотно принимаю участие в проведении внеклассных мероприятий.

38. Мое мнение часто бывает неожиданным для коллег.
39. Я часто обнаруживаю проблему там, где другим все ясно.
40. Самыми приятными для меня являются подарки, сделанные своими руками.
41. Я стараюсь применять нетрадиционные способы передачи материала.
42. У меня получается давать «вторую жизнь» пришедшим в негодность вещам.
43. Я стараюсь придерживаться проверенных путей решения.
44. Я искренне ответил на все вопросы и ничего не пропустил.

Ключ к обработке результатов методики на определение творческой активности

Начисляется один балл за совпадение с ключом:

«да» - 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,25,26,27,28,30,
31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42.

«нет» - 11,24,29,43.

Перевод в стены:

1 стен - от 1 до 16 баллов

2 стена - 18 - 19 баллов

3 стена - 20 - 22

4 стена - 23 - 24

5 стен - 25- 27

6 стен - 28. 30

7 стен - 32 балла

8 стен - 33

9 стен - 36 -38

10 стен - 40 и больше баллов.

Значения от 4 до 7 стен признаются средними, значит, испытуемый обладает средне выраженной креативностью, проявляющейся в его творческой активности.

Интерпретация результатов творческой активности:

1 – 3 стен – низкие результаты творческой активности. Указывает на низкую познавательную активность человека, на отсутствие у него стремления к преодолению или совершенствованию привычных или устоявшихся норм и способов действия. Человек проявляет недостаточно собственной инициативы или самостоятельности в ходе решения творческих задач.

4 – 7 стен – средние результаты творческой активности. Указывают на средне выраженную креативность, которая в ней проявляется, а так же на стремление человека к самосовершенствованию и самостоятельности.

8 – 10 стен – высокие результаты творческой активности. Указывают на креативную, творчески активную личность. Отличается стремлением к преодолению привычных норм и способов действий. В ходе решения творческих задач, проявляет инициативу, стремится к самосовершенствованию и самостоятельности.

Приложение 6.

Разработка методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности

Скворцова Ю.В., Кашапов М.М.

Одним из первых и наиболее традиционным является определение «метапознания» как «мышление о мышлении» (Д. Флейвелл, Yussen), метапознание также рассматривают как «способность человека к восприятию и рефлексии процессов и продуктов своей умственной деятельности» [2], А.Н. Schoenfeld определяет метапознание как «знание о феномене познания» [5]. Тем не менее, термин «метапознание» вызывает многочисленные споры относительно точности его определения. Причина затруднения кроется в существовании аналогичных терминов, использующихся для описания сходных основных феноменов (саморегуляция, исполнительный контроль) или аспектов этих феноменов (метапамять, метавнимание, метамышление), которые используются в литературе как равнозначные. Пока существуют различия между определениями (Van Zile-Tamsen, 1994, 1996), однако большинство авторов подчеркивают роль исполнительных процессов в наблюдении и регуляции познавательных процессов. Метакогнитивные знания относятся к приобретаемым знаниям о познавательных процессах, знаниях, которые могут быть использованы для контроля познавательных процессов. Метапознание относится к мышлению высшего порядка, которое включает активный контроль над познавательными процессами, обуславливающими структуру деятельности. Corno and Mandinach (1983) выделили пять компонентов как необходимых и достаточных для определения метакогнитивной активности. Эти пять компонентов образуют две категории: процессы приобретения информации, включающие в себя настороженность (получение и отслеживание информации) и контроль; и процессы трансформации: отбор, связь (соединение) и планирование. Согласно Флэйвеллу (1979, 1987) метапознание состоит как из метакогнитивных знаний, так и из метакогнитивного опыта или регуляции когнитивной активности. Метакогнитивные знания относятся к *приобретаемым* знаниям о когнитивных процессах и знаниях, которые могут быть использованы для контроля когнитивных процессов. Метакогнитивные знания, или метакогнитивная осведомленность, согласно Д. Флейвеллу, подразделяются на 3 категории: знания личностных переменных, переменных задания и переменных метакогнитивной стратегии [7]. Знания личностных переменных представляют собой общие знания о способах приобретения и переработки информации, а также индивидуальные знания о своих собственных учебных процессах. Знания о переменных задания включают знания о типе и содержании задания, а также о требованиях к его выполнению. Знание о переменных стратегии включает знания как о познавательных, так и о метапознавательных стратегиях, а также знания требованиям к условиям для их применения. Метапознавательные стратегии регуляции являются последовательными процессами, которые используются для планирования, контроля познавательной активности и проверки достигнутых результатов. Процессы контроля (отслеживания) помогают: а) идентифицировать текущее задание, б) проверить наличие прогресса в ходе выполнения задания, в) оценить степень этого прогресса, г) предсказать исход выполняемого задания. Процессы регуляции задают направление мышлению и отвечают за: а) сосредоточение ресурсов на текущем задании, б) определение последовательности шагов, ведущих к выполнению задания, в) создание установки на определенный уровень напряженности (интенсивности) или скорости выполнения задания [8].

Метапознание способствует более успешному протеканию деятельности и, по данным многих авторов, связано с интеллектом (Borkowski, Carr, & Pressley, 1987;

Sternberg, 1984, 1986a). Garcia & Pintrich (1992) показали, что метакогнитивные стратегии саморегуляции имеют прочную позитивную связь с критическим мышлением в различных областях.

Таким образом, отмечается высокий интерес представителей метакогнитивного направления к индивидуальным различиям метапознания. В литературе упоминаются три основные шкалы, которыми пытаются определить уровень саморегуляции учения (SRL): The SRL Rating scale (Corno, Collins 1983); The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) (Westerman, 1995); и The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Garcia, 1993). Однако нам необходимо было разработать методику для определения компонентов и процессов метапознания, связанных с приобретением новой информации, но не ограничивающихся только саморегуляцией учебного процесса.

Разработка методики состояла из 3 этапов. При разработке методики мы обращались к зарубежным методикам измерения метакогнитивных характеристик [9, 10]. На первом этапе была создана первичная форма опросника, состоявшая из 65 утверждений. Для проведения анализа пунктов теста методика была проведена на 146 испытуемых, среди которых были студенты ($n = 98$) и преподаватели ($n = 48$) вузов г. Ярославля. Для каждого утверждения были рассчитаны индекс «трудности» и коэффициент дискриминативности (коэффициент точечно-бисериальной корреляции).

Таблица 1

Результаты вычисления индекса трудности и коэффициента дискриминативности

№утв.	И _т	R _{pb}	№утв.	И _т	R _{pb}	№утв.	И _т	R _{pb}
1	53,4	0,3899	14	28,1	0,5654	27	77,4	0,3981
2	19,9	0,2729	15	67,1	0,7000	28	36,1	0,4127
3	41,1	0,8231	16	62,3	0,5980	29	52,1	0,3673
4	29,5	0,6962	17	74,0	0,6000	30	28,1	0,3952
5	49,3	0,3861	18	29,7	0,6442	31	34,9	0,4904
6	62,3	0,5731	19	65,8	0,5771	32	43,8	0,6442
7	35,6	0,5942	20	48,6	0,5712	33	52,7	0,4712
8	36,3	0,4654	21	32,2	0,5942	34	48,6	0,3904
9	74,0	0,2693	22	25,3	0,5404	35	49,3	0,6212
10	45,2	0,7481	23	34,2	0,3707	36	44,5	0,3635
11	51,4	0,5442	24	67,1	0,4462	37	51,4	0,3385
12	46,6	0,5212	25	26,7	0,5654	38	65,8	0,6000
13	66,4	0,6500	26	39,7	0,4365	39	45,2	0,5173

И_т – индекс трудности

R_{pb} – коэффициент дискриминативности

В соответствии с психодиагностическими критериями были отобраны 39 утверждений, организованных в 2 шкалы (результаты первой шкалы: средний балл $M = 11,08$; стандартное отклонение $S = 2,26$; $\min = 2$, $\max = 21$; для второй шкалы $M = 7,75$; $S = 2,37$; $\min = 1$, $\max = 16$ (теоретически возможные результаты для первой шкалы находятся в диапазоне от 0 до 22, для второй шкалы от 0 до 17) (таблица 1). На втором этапе разработки методики была проведена проверка опросника на надежность и валидность ($n = 95$). Для проверки надежности эквивалентных половин теста была использована процедура расщепления теста пополам путем деления обеих шкал опросника по четным и нечетным утверждениям. Далее была получена корреляция полученных показателей по двум частям каждой шкалы и подсчитан коэффициент надежно-

сти с помощью формулы Спирмена-Брауна: для первой шкалы $r_{tt} = 0,751$, для второй шкалы $r_{tt} = 0,631$.

Ввиду того, что в действительности надежность методом расщепления показывает надежность лишь половины теста, нами была вычислена ретестовая надежность. Определение надежности по устойчивости результатов тестирования проводилось путем повторного тестирования 65 испытуемых через 5 недель: коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,398$, $p = 0,001$ для первой шкалы и $r = 0,399$, $p = 0,001$ для второй. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что степень надежности разработанного теста, которая отражает точность и устойчивость получаемых при тестировании результатов, следует оценить как удовлетворяющую психодиагностическим требованиям.

Этап валидизации начинался с момента подготовки заданий теста в соответствии с определениями конструкта. Эмпирический анализ заданий привел к отбору наиболее эффективных заданий из исходящей совокупности. Выделенные нами шкалы получили название «метакогнитивные знания» (МЗ) и «метакогнитивная активность» (МА). Шкала МЗ разрабатываемого опросника диагностирует оценку испытуемым общего уровня функционирования собственных познавательных психических процессов (внимание, память, мышление), степени легкости приобретения новых знаний. Шкала МА описывает испытуемого со стороны использования им различных приемов структурирования информации, планирования своей когнитивной деятельности, навыков управления собственными когнитивными процессами.

Для проверки конструктивной валидности результаты испытуемых ($n = 52$) по шкалам опросника были сопоставлены с результатами по методике определения уровня развития волевой саморегуляции (тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйсмана) [3]. Выбор методики для проверки конструктивной валидности объясняется принципиальной схожестью конструктов, заложенных в оба опросника. Так, некоторые зарубежные авторы [4, 6] отмечают, что метакогнитивный опыт является необходимой частью саморегуляции.

В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции А.В. Зверьков и Е.В. Эйсман понимают меру овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Уровень развития волевой саморегуляции может быть охарактеризован в целом и отдельно по таким свойствам характера, как настойчивость и самообладание. Субшкала «настойчивость» характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. Субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Коэффициент корреляции по Пирсону шкал «настойчивость» и МЗ $r = 0,641$ ($p < 0,001$), шкал «настойчивость» и МА $r = 0,530$ ($p < 0,001$); для шкал «самообладание» и МА $r = 0,354$ ($p = 0,011$).

Для проверки критериальной валидности теста использовались критерии успеваемости, образования, пола и возраста. Мы предположили, что включение в деятельность метакогнитивных процессов может быть связано с ее успешностью. Выше уже указывалось на результаты зарубежных исследований, которые свидетельствуют о том, что опора учащимися в своей учебе на метакогнитивные процессы способствует более высоким учебным достижениям. Однако оставалось не совсем ясным, какова степень взаимосвязи этих факторов. Поэтому мы решили исследовать связь учебной успеваемости студентов и характеристик метакогнитивных процессов. Успеваемость студентов ($n = 39$, 2 курс ЯГМА) рассчитывалась, исходя из результатов летней и зимней экзаменационных сессий, включающих в себя экзамены по следующим дисциплинам: медицинская и биологическая физика, нормальная анатомия, гистология с эмбриологией, а также результаты внутреннего дифференцированного зачета по психологии. Возможные оценки, которые могли быть получены на экзамене, включали в себя «0» (не допу-

щен), «2», «3», «4», «5»; на дифференцированном зачете – баллы от 1 (низкая успеваемость) до 7 (высокая успеваемость). Для подсчета использовался коэффициент корреляции Пирсона. Результаты по шкале самооценки метакогнитивных знаний и учебная успеваемость не связаны между собой ($r = 0,163$, $p = 0,322$), тогда как самооценка метакогнитивной активности и успеваемость имеют прямую связь ($r = 0,335$, $p = 0,037$). Студенты, активно применяющие метакогнитивные стратегии, лучше успевают, нежели студенты, применяющие эти стратегии в меньшей степени.

Данные результаты вполне очевидны, если принять во внимание тот факт, что метакогнитивная активность, как уже было показано выше, имеет тесную связь с волевой саморегуляцией. Это значит, что, в случае необходимости, субъект готов и способен предпринимать усилия, направленные на успешное осуществление деятельности.

Для проверки опросника по критерию образования сравнивались две выборки: молодые преподаватели до 30 лет ($n = 30$) и студенты 2 курса ($n = 38$). По обеим шкалам зафиксированы достоверные различия на статистически значимом уровне: коэффициент по t-критерию Стьюдента $t = 2,394$, $p = 0,02$ для шкалы МЗ и $t = 4,449$, $p < 0,001$ для шкалы МА. Для молодых преподавателей по обеим шкалам опросника характерны более высокие показатели изучаемых характеристик метапознания, чем для студентов.

Далее результаты испытуемых по обеим шкалам методики были сопоставлены по критерию пола ($n = 96$, среди которых 31 мужчина и 65 женщин). По шкале МЗ мужская выборка достоверно отличается от женской: коэффициент по t-критерию Стьюдента $t = 2,83$, $p = 0,006$. По шкале МА различия отсутствуют ($t = 0,20$, $p = 0,84$). Эти результаты означают, что мужчины, в отличие от женщин, выше оценивают общий уровень функционирования собственных познавательных психических процессов, а также отмечают большую легкость приобретения новых знаний. Возможно, данные результаты объясняются различием гендерных стереотипов. Так, Ш. Берн [1] описывает ряд ограничений, накладываемых традиционной мужской ролью. Одно из ограничений – «норма умственной твердости» – заключается в ожидании того, что мужчина будет выглядеть компетентным и знающим. Данное ограничение предполагает определенное поведение индивидов, определяющееся их отношением к характеристикам собственной когнитивной сферы. По-видимому, для мужчин важно быть убежденными в высокой эффективности своих когнитивных возможностей, что и отразилось в полученных результатах.

Сопоставление показателей методики по возрастному критерию продемонстрировало статистически незначимую тенденцию к различению в разных возрастных группах. Чтобы на результаты сравнения по возрастному критерию не оказывал влияния критерий образования, сравнение проводилось исключительно на выборке преподавателей. Медианное значение всей выборки преподавателей по возрасту – 29,5 лет. Показатели более старших (30 лет и старше, $n = 28$) преподавателей незначительно выше показателей молодых преподавателей (до 29 лет, $n = 28$) по обеим шкалам методик: коэффициент по t-критерию Стьюдента $t = 0,93$, $p = 0,355$ для шкалы МЗ, $t = 1,46$, $p = 0,151$ для шкалы МА.

На завершающем этапе разработки опросника были разработаны ориентировочные нормы (объем выборки составил 179 человек, 56 преподавателей, 123 студента). Теоретически допустимый разброс суммарных оценок шкалы МЗ – от 0 до 22. Реально в мужской выборке, состоящей из 52 испытуемых, минимальная оценка оказалась равной 3, максимальная – 20. У 127 женщин минимум равен 2, максимум – 21. Теоретически допустимый разброс суммарных оценок шкалы МА – от 0 до 17. Реально в мужской выборке, состоящей из 52 испытуемых, минимальная оценка оказалась равной 2, максимальная – 14. У 127 женщин минимум равен 1, максимум – 16.

Результаты методики для мужской и женской выборок

Шкала/пол	Среднее	min	max	Станд. откл.
МЗ/м	12,00	3,00	20,00	3,55
МА/м	9,00	2,00	14,00	3,35
МЗ/ж	11,00	2,00	21,00	4,17
МА/ж	9,00	1,00	16,00	3,22

«В случае нормального распределения признака принято считать, что в интервал $2/3S - X + 2/3S$ укладывается 50% популяции, что и составляет «норму» по данному признаку, при этом на полюсах остается по 25% случаев» [4].

Для шкалы МЗ мужской выборки $2/3$ от $S=3,546$ равно примерно 2,5. Тогда $12-2,5=9,5$, $12+2,5=14,5$. Величины верхнего и нижнего квартилей равны 10 и 15,5. Для шкалы МА мужской выборки $2/3$ от $S=3,346$ равно приблизительно 2. Тогда $9-2=7$, $9+2=11$. Величины верхнего и нижнего квартилей равны 6 и 11.

Для шкалы МЗ женской выборки $2/3$ от $S=4,172$ равно примерно 3. Тогда $11-3=8$, $11+3=14$. Величины верхнего и нижнего квартилей равны 9 и 14. Для шкалы МА женской выборки $2/3$ от $S=3,221$ равно приблизительно 2. Тогда $9-2=7$, $9+2=11$. Величины верхнего и нижнего квартилей равны 7 и 11.

Следовательно, с некоторой долей огрубления и приближенности нужно считать, что низкие значения оценок по шкале МЗ для мужчин находятся в диапазоне 0 до 10, средние – от 10 до 15, а высокие – от 15 до 22, у женщин, соответственно, от 0 до 9, от 9 до 14 и от 14 до 22; также с определенной долей огрубления и приближенности нужно считать, что низкие значения оценок по шкале МА как для мужчин, так и для женщин находятся в диапазоне от 0 до 7, средние – от 7 до 11, высокие – от 11 до 17.

Текст опросника

1. Пожалуй, в целом мои знания можно охарактеризовать как глубокие.
2. Довольно часто при чтении нового материала у меня возникают вопросы по содержанию.
3. Обычно я изучаю материал довольно основательно.
4. Если в материале изложены подробности, не относящиеся прямо к делу, то мне бывает трудно отделить главное от второстепенного.
5. Я могу сосредоточиться, невзирая на помехи.
6. Обычно я готовлюсь к занятию в последний момент.
7. Я владею, по меньшей мере, несколькими способами заучивания материала.
8. Для лучшего понимания материала я нередко составляю схемы, графики, таблицы и т.д.
9. Изучая новый материал, я довольно часто про себя полемицирую с автором.
10. Я учусь стихийно, нерегулярно.
11. Часто я начинаю действовать, не дочитав (или не дослушав) инструкцию до конца.
12. Для того, чтобы усвоить новый материал, мне требуется слишком много времени.
13. При чтении сложного для понимания материала меня обычно начинает клонить в сон.
14. В сложном научном тексте мне трудно выделить главную мысль.
15. Я могу учиться долго, без перерывов, не отвлекаясь.
16. Я ложусь спать, лишь уверившись, что у меня все готово на завтрашний день.
17. Читая сложный текст, я невольно начинаю думать о посторонних вещах.

18. Мои конспекты обычно состоят из сплошного текста.
19. Обо мне вполне можно сказать, что я – настойчивый человек.
20. Я умею отключаться от всего, кроме стоящей передо мной задачи.
21. Обычно в библиотеке мне бывает трудно сконцентрироваться.
22. Если мне нужно выучить материал, который я не понял с первого раза, то я скорее его вызубрю, чем буду терять время на попытки его понять.
23. Слушая новости, я с трудом вникаю в то, что говорит диктор.
24. На мой взгляд, мне не хватает самодисциплины.
25. Я привык выделять главную мысль главы или параграфа.
26. Я не люблю писать конспекты, так как приходится переписывать слишком большой объем информации.
27. Чтобы запомнить смысловой материал, я механически читаю его несколько раз подряд.
28. В целом, я могу утверждать, что я уверен в своих силах.
29. Я использую приемы мнемотехники (например, запоминание по первым буквам и т.д.).
30. Я регулярно усвершенствую (или приобретаю) профессиональные навыки.
31. Мои знания в основном представляют собой целостную, упорядоченную, понятную мне систему.
32. Читая научный текст, я пропускаю в нем непонятные мне места.
33. Я работаю более эффективно, когда мне точно говорят, что я должен сделать, чем когда я планирую свою деятельность самостоятельно.
34. Часто во время лекции я не могу вникнуть в то, о чем говорит лектор.
35. Я не очень люблю разбираться в новом материале, хотя знание его мне необходимо.
36. В годы учебы я с нетерпением дожидался того момента, когда я стану квалифицированным специалистом, чтобы перестать, наконец, учиться.
37. На мой взгляд, большинство студентов учится только для того, чтобы не «завалить» экзамены.
38. Я эффективно использую свое время для приобретения новых знаний.
39. Обычно я планирую каждый следующий день.

Ключ: Шкала «метакогнитивные знания»: прямые утверждения: 1, 5, 7, 15, 16, 20, 25, 28, 29, 30, 31, 38, 39; обратные утверждения: 2, 4, 10, 12, 14, 18, 21, 24, 33.

Шкала «метакогнитивная активность»: прямые утверждения: 3, 8, 9, 19; обратные утверждения: 6, 11, 13, 17, 22, 23, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 37.

В рамках уже указанных двух шкал данная методика позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: 1) **концентрация** (вопросы 5, 13, 15, 17, 20, 21) – умение управлять собственным вниманием, концентрироваться на задании, уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания; 2) **приобретение информации** (вопросы 1, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 27, 29, 31, 36, 37) – приобретение и сохранение знаний, использование опорных материалов, составление собственных графиков, схем и т.д.; 3) **выбор главных идей** (вопросы 4, 14, 18, 22, 23, 25, 26, 32, 34, 35) – навыки определения информации, важной для дальнейшего изучения, способность отделить более важное от второстепенного; 4) **управление временем** (вопросы 6, 10, 11, 16, 24, 30, 33, 38, 39) – организация и распределение собственного времени.

Литература

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 320 с. (Секреты психологии).
2. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. М., 1995, 347 с.

3. Психологические исследования: практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие. М.: Институт практической психологии, 1996.
4. Русалов В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ): методическое пособие. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 20.
5. Douglas J. Hacker. Metacognition: Definition And Empirical Foundations / The University Of Memphis // <http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm>, 11.11.2002.
6. Efklides A. The Systemic Nature of Metacognitive Experiences Feelings, Judgment and their Interrelations // Metacognition: process, function a. Use Ed. By Patrick Chambres [et al.], Boston [etc.]: Kluwer acad. publ. Cop 2002. P. 19-35.
7. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. 34. P. 906-911.
8. Kluwe R.H. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition // D.R. Griffin (Ed.), Animal mind - human mind. New York: Springer-Verlag, 1982. P. 201-224.
9. Pintrich R.R., DeGroot E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance // Journal of Educational Psychology, 1990, 82. P. 33-40.
10. Valot, C. An Ecological Approach to Metacognitive Regulation in the Adult // Metacognition: process, function a. Use Ed. By Patrick Chambres [et al.], Boston [etc.]: Kluwer acad. publ. Cop 2002. P. 135-151.

Приложение 7.

Опросник способностей творческой личности

Шляпникова О.А., Кашапов М.М.

Мы предположили, что уровень креативности является предсказательной характеристикой способностей школьников к творчеству. Милгрэм различает две характеристики креативности: творческое мышление и специальный творческий талант. Творческое мышление – это способность генерировать оригинальные идеи. Специальный творческий талант – это творческое мышление, проявляющееся в какой-то определенной области, такой как естественные науки, музыка, математика или литература. Мы в своей работе понимаем креативность как "Способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения" и "Способность к конструктивному и нестандартному мышлению и поведению, постоянному осознанию и развитию своего опыта".

Итак, одной из задач экспериментальной части нашего исследования является диагностика креативности школьников. Здесь возникает ряд проблем. Во-первых, это проблема подбора методики, измеряющей уровень креативности. На данный момент самыми эффективными являются проективные методики (например, Е. Туник), но в нашем случае мы не имеем возможности работать индивидуально с каждым участником исследования. Существующие тесты и опросники практически все узко специализированы, и мы не можем применить их для нашей выборки. В свете этой проблемы нами было принято решение использовать разработанный нами и прошедший психометрическую обработку на выборке состоящей из школьников-старшеклассников опросник креативности.

Другой проблемой, возникающей при изучении креативности, является ее многосторонность. Люди могут быть креативными по-разному. Некоторые креативны в профессиональной сфере, не будучи таковыми в личной жизни. Многие авторы считают креативность частью общего интеллекта, но различия в креативности у людей с равным IQ опровергают это. Были попытки измерить креативность с помощью тестов, определяющих IQ, но эти попытки не увенчались успехом, было установлено, что IQ-тесты не

способны измерить креативность напрямую. Гилфорд дает представление о креативности в своей модели умственных способностей. В эту модель входит список умственных операций, одна из которых - креативность. Гилфорд заявил, что в процессе извлечения информации из памяти могут вовлекаться два вида операций – конвергентное воспроизведение и дивергентное воспроизведение.

Конвергентное воспроизведение – поиск специфичной информации для решения проблемы, требующей один, логически необходимый, правильный ответ (Если Вася выше Коли, а Коля выше Степы, кто самый высокий?). И наоборот.

Дивергентное воспроизведение – требуется для решения проблем, которые могут иметь много разных и равно приемлемых решений (Что мы еще можем сделать с шариковой ручкой, кроме как писать что-то? Как мы можем сделать историю древнего мира значимой для современных студентов?).

Гилфорд предположил, что креативность вовлекает дивергентное мышление, представленное беглостью, гибкостью и оригинальностью мыслительных процессов. Люди с хорошо развитыми способностями к формированию и восприятию идей вырабатывают гораздо больше способов решения проблемы за короткое время. Они обладают высокой гибкостью и могут легко переключаться с одного подхода к решению проблемы на другой, новый, если проблема и ее условия новы и требуют соответствующего к себе подхода. Оригинальные люди могут создавать новые и универсальные предположения и идеи (беглость), «ломать границы» для атаки проблемы с новой позиции (гибкость) и вырабатывать новые и подлинно уникальные идеи (оригинальность).

Торренс разработал множество тестов для измерения дивергентного мышления. В них входят задания для создания новых способов использования коробок или кирпичей, или для предложений, как можно улучшить чучело животного, чтобы с ним было легче играть. Реакции и ответы на эти задания были основным критерием измерения беглости, гибкости и оригинальности. Эти тесты широко применяются в адаптированном варианте, но в нашем случае индивидуальный подход к каждому участнику исследования невозможен.

Степень регламентации или свободы поведения испытуемого и условий диагностики тоже определяет уровень проявления креативности в диагностической ситуации. Креативность как общая творческая способность не служит адаптации, то есть в регламентированных условиях тестовой ситуации индивид, обладающий креативностью, может ее не проявлять, поскольку принятие задания предполагает адаптивное поведение. Следовательно, творческая продуктивность, проявленная индивидом при решении задач на креативность, разумеется, свидетельствует о наличии способности к творчеству, но отсутствие проявления креативности при решении задачи не говорит о том, что испытуемый не способен к творчеству. Тем самым диагностика креативности использует положительный критерий: проявление креативности при тестировании свидетельствует о том, что индивид – креативен, но обратное – неверно. Отсюда вытекает бессмысленность использования тестов креативности при отборе "одаренных детей" во всякого рода гимназии, лицеи и т.д. и т.п. Есть шанс упустить при отборе талантливых детей. Если располагать тесты по уровню регламентации поведения испытуемого в ходе диагностики, то мы получим шкалу, на крайних полюсах которой будут, с одной стороны, – высокоскоростные тесты интеллекта, а с другой стороны, – игровые методики диагностики креативности. Однако результаты исследований достаточно непротиворечиво укладываются в эту схему. Действительно, Коган и Воллах обнаружили независимость факторов креативности и скоростного интеллекта, Гилфорд и Торранс получили корреляции тестов интеллекта и тестов креативности от 0.30 до 0.40 (с тестом Д. Векслера). По крайней мере, после уточнений приведенную модель можно использовать для прогнозирования вероятных корреляций между тестами, измеряющими об-

щие познавательные способности. Соответственно корреляция между "идеальным тестом интеллекта" и реальными тестами будет снижаться по мере снижения уровня регламентации. Наоборот, корреляция "идеального типа креативности" с реальными тестами будет расти с повышением степени свободы, которые предоставляют испытуемому условия тестирования. Проведенные в лаборатории психологии способностей ИП РАН исследования показывают, что параметры экспериментальной ситуации по-разному влияют на поведение и продуктивность креативных и некреативных испытуемых.

Снятие ограничения времени положительно влияет на креативность личности. Однако низкокreativeчные испытуемые менее подвержены влиянию ситуации: их показатели в разных условиях практически не различаются. Между тем показатели креативности высококreativeчных испытуемых значительно выше при индивидуальном тестировании, когда время решения не ограничивается. Иная картина возникает при включении высшей стимуляции креативности личности в тестовой ситуации. Как правило, методики, которые диагностируют креативность, содержат инструкцию, побуждающую испытуемого к оригинальному ответу, множеству ответов, их разнообразию и т.д. Считается, что такая стимуляция благоприятствует проявлению креативности. Однако сама суть творческого процесса, в основе которой лежит внутренняя, а не внешняя мотивация – мотивация самоактуализации, состоит в субъектной активности личности, активности, не зависящей от ситуации. Внешняя стимуляция креативности через инструкцию оказывает существенное влияние на низкокreativeчных испытуемых, но не влияет на высококreativeчных. Если суммированы результаты этих исследований, то можно сделать вывод: креативы спонтанно активны и снятие регламентации ведет к проявлению их способностей, внешняя мотивация на проявление их креативности не влияет. Что касается низкокreativeчных испытуемых, отсутствие творческих качеств личности может быть скомпенсировано внешней мотивацией, но отсутствие регламентации не проявляет того, чего нет. В настоящее время для изучения уровня развития творческого мышления используется множество методик, но все исследователи признают отсутствие экспериментального метода, позволяющего быстро и качественно провести диагностику креативности.

При разработке нашего опросника мы понимали под креативностью творческие возможности (способности) человека, проявляющиеся в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности. Креативность как восприимчивость к новым идеям характеризуется потенциальной склонностью к разностороннему мышлению, чувствованию и действию. Тем самым она способствует многообразию и содействует инновациям и стабильности. Показателями креативности являются беглость (количество порожденных идей), гибкость (их многообразие), оригинальность (редкость, нетривиальность решений), степень разработанности, детализации решений. В качестве основы для разработки опросника нами был использован перечень способностей творческой личности, предложенный Е. Туник:

1. Способность ощущать тонкие, неопределенные, сложные особенности окружающего мира (чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей);
2. Способность выдвигать и выражать большое количество идей в новых условиях (беглость);
3. Способность предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость);
4. Способность предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения (находчивость);
5. Способность проявлять воображение, чувство юмора, развивать гипотезы (воображение, способность к структурированию);

6. Способность демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность);
7. Способность воздерживаться от принятия первой пришедшей в голову общепринятой позиции, выдвигать различные идеи, выбирать лучшую;
8. Способность проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникающие трудности, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействие решению проблем (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточность).

Психометрическая проверка опросника креативности включала в себя следующие этапы:

1. Анализ пунктов.

В результате проведения анализа по показателям r (индекс трудности, параметры 0,16-0,84) и rb (коэффициент дискриминативности, значимость которого свидетельствует о том, что задание направлено на измерение того же конструкта, что и весь текст, должен быть не меньше 0,2) из 80 первоначальных заданий теста были отобраны 48, удовлетворяющие данным требованиям.

2. Надежность.

Надежность по однородности.

Первоначальная форма теста состоит из 80 вопросов, выборка составляет 165 человек в возрасте от 16 до 18 лет, учащихся старших классов общеобразовательных школ.

Для дихотомической шкалы использован критерий Кьюдера-Ричардсона ($rt \geq 0,6$), следовательно, наше значение К-Р равное 0,74 удовлетворяет параметрам критерия. Т.о. тест дает высокую согласованность результатов между заданиями теста и общим баллом за тест, т.е. задания теста диагностируют один и тот же конструкт.

Ретестовая надежность.

Находится как коэффициент линейной корреляции между результатами первого и второго тестирования. Повторное тестирование было проведено на выборке, состоящей из 50 человек. Временной интервал между первым и вторым предъявлением теста составил 1,5 месяца. При уровне значимости 0,05, $R=0,28$ значимый коэффициент, свидетельствующий о временной стабильности теста и его низкой чувствительности к внешним условиям и внутренним условиям.

3. Валидность.

Критериальная валидность.

Для ее нахождения использовался метод контрольных групп, отличающихся по профилю обучения. Разделение было проведено на основании следующей гипотезы: учащиеся гуманитарных классов имеют более высокий уровень креативности, чем школьники, проходящие обучение по обычной программе. Коэффициент валидности показывает достоверность различий между группами (t-критерий Стьюдента). В нашем случае он равен 3,582, и, следовательно, является достоверным на уровне значимости $p = 0,001$. Такой результат говорит о том, что уровень креативности учащихся гуманитарных классов выше, чем у школьников, обучающихся по обычной программе, что, вероятно, обусловлено спецификой изучаемых предметов.

Конструктная валидность.

Для определения внутренней валидности проверяемый тест был сопоставлен с другим тестом, диагностирующим тот же конструкт (опросник для определения типов мышления и уровня креативности), на выборке 125 человек. Коэффициент валидности равен коэффициенту корреляции между соответствующими результатами обеих методик. $R = 0,84$ при уровне значимости 0,01 – значимый коэффициент, свидетельствующий

щий о том, что разрабатываемый тест измеряет то же качество, что и эталонная методика.

Инструкция:

В этом опроснике содержится ряд утверждений, каждое из которых Вам предлагается оценить, примерить на себя. Если Вы согласны с тем, что данное высказывание можно отнести к Вам, ставьте «+», если нет, то «-»

1. Вам нравится ломать существующие стереотипы.
2. Для Вас характерно стремление к получению новых знаний.
3. Когда возникает проблема, Вы не избегаете ее, а стараетесь решить.
4. Как правило, у Вас не возникает желания восполнить дефицит знания в какой-либо области.
5. В процессе общения Вы часто попадаете в безвыходные ситуации.
6. Обычно неизведанное пугает Вас.
7. Странные события вызывают у Вас желание узнать о них побольше.
8. Вы независимы от других в принятии решения.
9. Вы всегда упорно идете к поставленной цели.
10. У Вас хорошо развита интуиция.
11. Вы любите проявлять инициативу в работе.
12. Вы легко вступаете в разговор с незнакомыми людьми.
13. Возникающие в процессе деятельности противоречия Вы стремитесь разрешить.
14. Ваши идеи, как правило, разнообразны.
15. Из всех трудностей, возникших на пути к цели, Вы с легкостью выбираете те, которые Вам действительно мешают.
16. Вы всегда следуете полученной инструкции при выполнении своей работы.
17. Вы очень любознательны.
18. Вы уверены в себе практически в любой ситуации.
19. Вам приходилось совершенствовать какую-либо вещь, чтобы она была более функциональной.
20. Неопределенность в дальнейшем ходе событий страшит Вас.
21. Вам часто говорят, что у Вас хорошее воображение.
22. Вы способны быстро оценить трудную ситуацию и найти верное решение.
23. Вам интересны знания из многих областей науки, культуры, искусства.
24. Вы обычно сразу замечаете вставшие на вашем пути трудности.
25. Вам легко убедить других в том, что Вы правы.
26. Вам интересны новые люди и новые события.
27. Загадочное и таинственное, как правило, привлекает Вас.
28. Вы с трудом берете на себя ответственность за свою работу.
29. Ваши знания не замыкаются в области Вашей профессии.
30. Вы общительный человек.
31. Вас очень трудно вывести из себя.
32. Свои фантазии Вы часто воплощаете в жизнь.
33. Временные трудности в достижении цели могут остановить Вас.
34. Вы легко находите замену предмету, которого нет под рукой.
35. Вы не любите строить далекоидущие планы.
36. Обычно Вы легко поддаетесь на уговоры.
37. Вам часто говорят, что Вы находчивый человек.
38. Вы предпочитаете устное собеседование письменному тестированию.
39. Вы предпочитаете сложную, но интересную работу.
40. Вы очень чувствительны к тонким, неопределенным особенностям окружающего мира.

41. У Вас всегда множество версий случившегося.
42. Вы часто совершаете неожиданные, оригинальные поступки.
43. Вы с легкостью берете на себя ответственность за свою нестандартную позицию, мнение.
44. Вы предпочитаете быть самостоятельным, а не надеяться на поддержку.
45. Вы не заикливайтесь на одной стороне проблемы, а стараетесь рассмотреть все возможные варианты ее решения.
46. В споре Вам случалось сделать такой неожиданный ход, что Ваш собеседник вынужден был с Вами согласиться.
47. Вы не стесняетесь открыто проявлять свои эмоции.
48. Вы нередко находите решение своих проблем с помощью воображения.

За каждый «+» ставится один балл, кроме пунктов 4,5,6,16,20,28,33,35,36,47 (в них за каждый «-» ставится один балл)

до 18 баллов – очень низкий уровень способностей творческой личности;
от 18 до 22 – низкий уровень способностей творческой личности;
от 23 до 28 – средний уровень способностей творческой личности;
от 28 до 34 – высокий уровень способностей творческой личности;
выше 34 – очень высокий уровень способностей творческой личности.

Приложение 8.

Опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня мышления воспитателей дошкольных образовательных учреждений

М.М. Кашапов, А.В. Лейбина¹⁷

Процедура разработки и психометрической проверки

Анализ пунктов теста: На начальном этапе разработки опросника был составлен список утверждений для их первичной статистической обработки. Список состоял из 20 ситуаций.

Выборка состояла из 140 воспитателей детских садов. Затем рассчитывались индексы трудности и дискриминативности для каждого пункта, исключены неудовлетворительные пункты, в списке осталось 14 ситуаций. При этом мы исходили из того, что значение индекса трудности должно быть не менее 0,16 и не более 0,84, коэффициента дискриминативности – не менее 0,2. По окончании этого этапа была составлена окончательная форма опросника, включающая 14 ситуаций.

Надежность: Проверка на надежность по однородности опросника проводилась на выборке, которая включала в себя 140 человек (воспитатели). По результатам проверки теста на надежность по однородности мы получили следующие показатели:

α Кронбаха – 0,504

Спирмена-Брауна – (1/2) 0,0493; (полного) 0,747

Ретестовая надежность. Интервал – 5 месяцев. Корреляция результатов первого и второго тестирования производилась с помощью формулы произведения моментов Пирсона. Коэффициент корреляции $r = 0,68$ (значим при $p < 0.001$).

¹⁷ Полное описание опросника и методики «Простые предметы» и процедуры их создания см.: Лейбина А.В. Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль. 2007. 177 с.

Валидность: проверка опросника проводилась путем сравнения результатов, полученных по методике «Определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций» (М.М. Кашапов, Ю.Н. Дубровина), с результатами верифицируемой методики. Выборка, на которой проводилась проверка, состояла из 100 человек. Тестирование по методике на определение доминирующего уровня проблемности проводилась сразу после тестирования по нашему опроснику. По результатам тестирования высчитывался коэффициент линейной корреляции Пирсона $r = 0,29$ на уровне значимости $p < 0.05$.

Нормализация: на конечном этапе работы нами были разработаны тестовые нормы. Выборка стандартизации состояла из 140 человек. Полученное распределение приближено к нормальному, а его отклонение от нормального случайно.

Форма опросника

Инструкция:

«Вам будет предложено несколько проблемных ситуаций. Оцените действия, которые предпринял педагог в конкретной ситуации. Запишите свою оценку в пункте А. Если Вы оказались в подобной ситуации, как поступили бы Вы? Свой ответ запишите в пункте Б.»

Ситуация № 1. Педагог рассказывает новый материал. Один из аспектов вызывает нездоровый смех у детей. Воспитатель поднимает одного из детей и предлагает повторить сказанное воспитателем.

А)*
Б)

Ситуация № 2. В самом начале занятия дети начинают гудеть и игнорируют воспитателя. Воспитатель, примерно зная, кто мог бы быть зачинщиком, ставит его в угол, а остальных предупреждает «Если вы не прекратите шум – последуете за ним».

Ситуация № 3. Педагогу крайне необходима помощь трёх взрослых, но желающих помочь нет. Воспитатель идёт к администрации ДООУ и просит назначить ей помощников.

Ситуация № 4. На занятии один ребёнок говорит, что он совсем ничего не понимает. Воспитатель в сжатом виде повторяет тему, расчлняя её на фрагменты, задаёт вопросы на понимание, обращаясь ко всем учащимся. Ребёнку объясняет индивидуально, после занятия.

Ситуация № 5. Воспитатель замечает, что в кабинке у ребёнка висит пакет с большим количеством давно не стиранных вещей (которые должны стираться родителями), воспитатель выставляет пакет на видное место.

Ситуация № 6. Воспитатель замечает коллегу на незнакомой группе, дети демонстрируют незнание материала по предыдущим темам. Воспитатель объясняет им новый материал, а потом в течение дня возвращается к старому.

Ситуация № 7. Ребёнок задаёт воспитателю вопрос, на который у воспитателя нет ответа. Воспитатель пытается ответить общими фразами, обратить внимание ребёнка на какую-нибудь другую тему.

Ситуация № 8. Воспитатель заметил, что в группе идёт дискриминация некоторых детей. Воспитатель начинает делать обидчикам замечания, отзываясь хорошо об обиженных детях.

Ситуация № 9. Воспитатель задал вопрос и на него получает явно ошибочные ответы. Воспитатель даёт всем детям возможность высказаться, а потом даёт правильный ответ.

* Пункты А) и Б) следуют сразу за каждой ситуацией, 2 строки для каждого пункта.

Ситуация № 10. На занятии ребёнок демонстративно начинает раздеваться, говоря, что ему жарко. Воспитатель просит ребёнка одеться, а после отказа ставит в угол.

Ситуация № 11. Одного из детей регулярно приводят к обеду, в результате ребёнок не усваивает программный материал и мешает спать другим детям в тихий час. Воспитатель предупреждает об этой ситуации заведующую, просит принять какое-то решение.

Ситуация № 12. Дети в группе вдруг резко перестали соблюдать правила этикета: здороваться, говорить «спасибо», спокойно выходить на улицу, убирать игрушки. Воспитатель делает замечания детям.

Ситуация № 13.

Администрация просит воспитателя принять участие в конкурсе «Воспитатель года», как самому перспективному во всём учреждении. Воспитатель отказывается, ссылаясь на занятость.

Ситуация № 14. В середине занятия один из детей встал и, уронив стул, пошёл играть в игрушки. Воспитатель довёл занятие до конца, а потом подошёл и отчитал ребёнка за хулиганскую выходку.

Ключ: при согласии с утверждением (п. А) воспитатель получает 0 баллов. При несогласии с вариантом разрешения ситуации – 1 балл. За каждый ответ, соответствующий надситуативному уровню мышления, начисляется 1 балл. Сумма баллов подсчитывается.

0 – 7 баллов – доминирующий ситуативный уровень, 8-14 – преобладающий ситуативный уровень, 15-21 балл – преобладающий надситуативный уровень, 22-28 баллов – доминирующий надситуативный уровень.

Методика диагностики творческого педагогического мышления «Простые предметы» (М.М. Кашапов, А.В. Лейбина).

Данная методика причисляется нами к конструкторско-проективной. По результатам методики фиксируется ряд показателей.

Показатель оригинальности (О), который определяется как отношение суммы индексов оригинальности каждой идеи, данной испытуемым, к общему количеству идей, высчитывался по формуле: $O = \sum Z_i / X \times 10$. Индекс оригинальности каждого ответа равен $1 / \text{частота встречаемости конкретного ответа по всей выборке}$: $Z_i = 1/r$, где Z_i – индекс оригинальности каждого ответа; r – частота встречаемости конкретного ответа; X – общее количество идей. Если предложенная идея не встречается ни в атласе, ни в выборке, такой ответ признается уникальным и его индекс – 1.0. Индексы оригинальности, полученные по нашей выборке, указаны в следующей таблице.

Оригинальность предложенных идей

Предмет	Идея	Индекс оригинальности
ПЛАСТИКОВАЯ БУТЫЛКА	Погремушка	0.42
	Человек	0.62
	Здание	0.58
	Указатель	0.84
	Ловушка для шариков (обрезанная бутылка)	0.32
	Ваза (обрезанная бутылка)	0.1
	Фонарик (гирлянда)	0.15
	Вагон поезда	0.89

	Лифт	0.87
	Скворечник	0.43
	Помещение	0.69
	Вышка	0.85
	Тара	0.22
КУБИКИ И БРУСОЧКИ	Основа для классификации	0.13
	Люди	0.72
	Дом	0.23
	Животные	0.84
	Сказочные персонажи	0.65
	Вагон	0.18
	Кузов	0.2
	Ограда	0.16
	Держатель для бумаги	0.63
	Игральные кости	0.74
	Грани для изучения букв	0.23
	Для погремушки	0.4
	Мебель	0.57
	Лестница	0.42
СТАРЫЕ ФЛОМАСТЕРЫ	Счетные палочки	0.1
	Рельсы	0.72
	Зонирование	0.44
	Палочки для флажков	0.28
	Для классификации (цвет)	0.13
	Наполнители для погремушки	0.83
	Лестница	0.83
	Бусинки	0.72
	Рамка для фотографий	0.83
КУСОК ОБОЕВ	Основа (пол или ограничение игры)	0.31
	Вертикальная основа (плакат)	0.21
	Основа для аппликации	0.13
	Дополнительные листы бумаги	0.1
	Листы для оригами	0.21
	Листы для рисования	0.1
	Скатерть	0.23
	Расстриженные кусочки для «салюта»	0.42
	Для вырезания плотных форм	0.36
	Задельвание дыр	0.12
	Колпак (кокошник)	0.54
	Маска	0.23
	Календарь	0.45
	Книжки для кукол	0.54
	Абажур	0.49
	Цветы	0.38
	Рамка для фотографий	0.32
КУСОЧКИ РАЗНОЦВЕТНОЙ БУМАГИ	«Салют»	0.44

	Оформление других идей методики	0.1
	«Маркеры» (цветовое обозначение различных предметов)	0.54
	Стрелки, указатели	0.34
	Для изготовления аппликации	0.1
	Набор для изучения цветов	0.13
	Заклеивание дыр	0.11
	Денежки	0.79
	Конфеты	0.81
	Ноготки (клеить на пальчики)	0.76
ГАЗЕТА	Основа (вертикальная) для наклеек	0.18
	Основа (горизонтальная)	0.21
	Вырезанные буквы	0.43
	Игра «шпионы» (для зачеркивания заданных букв)	0.58
	Шарик для игры (мячик)	0.90
	Обучение основам деления (разрывать газету на части при детях)	0.34
	Разрезанная газета для «салюта»	0.34
	Ритуал вымещения гнева	0.21
	Формы для вырезания	0.12
	Папье-маше	0.19
	Маска	0.13
	Материал для оригами	0.16
	Шляпа	0.17
	Деньги	0.65
	Книжки для кукол	0.54

Ответы, оригинальность которых равняется 0:

- отдам детям (родителям, коллегам), пусть придумают/ может, кому-то пригодится;
- выброшу;
- спрошу у методиста/ коллеги, что можно придумать с этими предметами;
- прочитаю книгу/ журнал про поделки, и тогда что-нибудь придумаю.

Показатель беглости (Б), который определяется как количество идей, предложенных в заданный промежуток времени, вычисляется по формуле $B = X / N_{\text{мин}} \times 10$, где X – общее количество идей, N мин – количество минут, отведенных для изготовления продукта.

Показатель сложности идей (С) в некоторой степени соотносится с беглостью и отражает, сколько идей придумано из всего объема предложенных объектов. Вычислялся по формуле: $C = n / N_{\text{об}} \times 10$, n – количество использованных при выполнении задания предметов, Nоб – количество предложенных для работы объектов (в случае использования указанных материалов Nоб = 26).

Показатель гибкости (Г) рассматривается как разнообразие идей по отношению к их количеству и вычислялся по формуле: $G = X_o / G_{\text{ai}} \times 10$, где Gai – количество видов идей, Xo – количество видов идей, предложенных испытуемым. В ходе нашего исследования были предложены следующие виды идей (типы конструкций):

- ✓ декорации (элементы декора),
- ✓ вспомогательный материал,
- ✓ одежда,
- ✓ мебель,
- ✓ игрушки,

- ✓ методический материал,
- ✓ синтетический материал (объединяющий в себе несколько функций)

В разработке методики принимали участие 152 воспитателя ДОУ.

Надежность: сравнивались итоговые баллы, набранные по методике исходя из сохранения ранговых мест среди испытуемых в выборке. Коэффициент надежности рассматривался как коэффициент корреляции между результатами первого и второго тестирования, высчитывался с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

**Коэффициенты ретестовой надежности методики «Простые предметы»
(ранговая корреляция Спирмена)**

Оригинальность (О)	Гибкость (Г)	Беглость (Б)	Сложность (С)	Итоговые баллы по методике
R = 0,621*	R = 0,577*	R = 0,513*	R = 0,649*	R = 0,874*

*- значимость на уровне $p < 0,05$, **- значимость на уровне $p < 0,01$

Валидность: при сопоставлении результатов методик Е.П. Торренса и С. Медник и «Простые предметы» (с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена) коэффициент корреляции $r = 0,66$ на уровне значимости ($p < 0,01$). Коэффициент ранговой корреляции Спирмена при сопоставлении методик С. Медник и методики «Простые предметы» $r = 0,4$ на уровне значимости ($p > 0,01$).

Перевод сырых баллов в баллы:

37 - 40 – максимально высокий уровень творческого педагогического мышления
 34 - 36 - 9
 28 - 33 - 8
 25 - 27 - 7
 21 - 24 - 6
 18 - 20 - 5
 14 - 17 - 4
 11 - 13 - 3
 5 - 10 - 2
 0 - 5 - минимальный уровень творческого педагогического мышления

Инструкция: «Перед вами ряд обычных предметов, но воспитатели способны любым простым предметам найти оригинальное предназначение. Вам предлагается придумать им применение в группе детского сада, например, изготовить игрушку, украшение или пособие, а может быть, что-то еще. Конечно, есть такой вариант, что с предложенным набором делать совершенно нечего и все ваши усилия придумать хоть что-то полезное увенчаются неудачей, но постарайтесь, пожалуйста, создать из предложенных вещей что-то максимально новое, оригинальное, интересное, что понравилось бы детям, а может, и взрослым».

Набор предметов включает в себя: пластиковая бутылка, набор из 10 кубиков и 5 брусочков, пять старых фломастеров, кусок обоев 1 метр X 1 метр, набор кусочков цветной бумаги, три листа старой газеты.

Дополнительный набор, который используется в помощь к изготовлению поделок и не используется в изделии: ножницы, клей, скотч, 3 листа А4, набор фломастеров.

Время выполнения задания: от 5 до 30 минут. Рекомендуемое ограничение: 15 минут. По окончании выполнения воспитателям необходимо рассказать о том, что они изготовили (с целью категоризации продукта).

Приложение 9.

Опросник «Диагностика ведущего типа реагирования»

Кашапов М.М., Киселева Т.Г.

Инструкция: «Методика содержит 42 утверждения, каждое из которых является ответной реакцией на предложенную ситуацию. Вам предлагается оценить по 4-балльной шкале то, насколько характерным для вас является каждый из предлагаемых способов поведения:

«0» - «я так никогда не поступаю, это для меня не характерно»

«1» - «я редко так поступаю»

«2» - «я часто действую подобным образом»

«3» - «Это наиболее характерный для меня способ поведения»»

1. При обсуждении какого-либо вопроса с партнером я:

А) стараюсь склонить его на свою сторону, даже если не уверен в правильности своего решения;

Б) предоставляю полное право принимать решение партнеру

В) стараюсь понять, что предлагает партнер

2. Если в процессе решения какого-либо вопроса партнер переходит на грубость, я:

А) отвечаю ему тем же

Б) замолкаю, испытывая при этом чувство обиды

В) стараюсь этого не замечать

3. Если я вижу, что партнер не прав, но продолжает отстаивать свою позицию, я:

А) теряюсь, бываю не в состоянии ему возразить

Б) называю его упрямым, глупым, невеждой и т.п.

В) пытаюсь объяснить ему, в чем он ошибается

4. Главным в решении проблемы я считаю:

А) сильный характер, умение отстаивать свое мнение

Б) принятие компромиссных решений

В) возможность найти более компетентного в данной области человека

5. Если партнер при обсуждении важной проблемы затрудняется предложить свое решение, я:

А) предлагаю отложить обсуждение до следующего раза

Б) выношу на обсуждение свою точку зрения

В) меня это раздражает

6. Принимая участие в обсуждении общего вопроса и заметив, что кто-то из занятых в деле пассивен, я:

А) выясняю причину такого поведения партнера

Б) упрекаю его, видя в нем причину неудач

В) считаю, что положение исправится само собой.

7. Если меня незаслуженно обвиняют в том, что я не совершал, я:
- А) уверен, что рано или поздно все само собой прояснится
 - Б) возмущаюсь, повышаю голос на обидчика, обвиняю его в плохой осведомленности
 - В) даю свои объяснения, предлагаю во всем спокойно разобраться.
8. В процессе решения проблемы к Вам с другом присоединился третий. Внезапно между вами разгорелась ссора. Вы:
- А) пытаетесь разобраться в причине конфликта
 - Б) сразу же встаете на позицию друга и любыми средствами пытаетесь отстоять ее
 - В) ждете, пока они разберутся сами
9. Если впоследствии оказывается, что принятое вами совместное с другом решение неверно, Вы:
- А) уверены, что ваши ошибки здесь нет
 - Б) пытаетесь найти допущенную в обсуждении ошибку и пути ее исправления
 - В) стараетесь не возвращаться к этому вопросу
10. Вы договорились с другом встретиться, чтобы вместе обсудить важную проблему. В силу непредвиденных обстоятельств он вынужден уйти. Вы:
- А) находите себе другие дела, откладывая решение проблемы
 - Б) возмущаетесь, требуете, чтобы он остался, ругаетесь
 - В) пробуете самостоятельно найти решение
11. Если Вы излагаете свою точку зрения, а Вас не слушают, Вы:
- А) замолкаете и больше об этом не говорите
 - Б) спрашиваете мнение партнера по данному вопросу
 - В) вас это выводит из себя, и Вы повышаете голос на партнера
12. Если в ситуации принятия решения партнер категорически настаивает на своем предложении, Вы:
- А) ни за что ему не уступаете
 - Б) делаете уступку, считая, что в данном случае это наиболее приемлемый вариант
 - В) полагаетесь на его решение
13. В решении какого-либо вопроса с партнером Вы:
- А) допускаете возможность проявления некоторой жесткости в поведении в целях утверждения своей точки зрения
 - Б) не рассчитываете на возможность подчинения партнера, склонения его на свою сторону
 - В) считаете, что подавление партнера не может привести к принятию верного решения
14. Обсуждая проблему с другом, Вы:
- А) предлагаете свое решение, допуская при этом поправки с его стороны
 - Б) уверены в том, что ваше мнение правильно
 - В) Вам легче обдумывать готовое решение, чем предложить свое

Ключ:

№ во- проса	Тип реагирования		
	агрессия	уход	решение
1	А	Б	В
2	А	Б	В
3	Б	А	В
4	А	Б	В
5	А	В	Б
6	Б	В	А
7	Б	А	В
8	Б	В	А
9	А	В	Б
10	Б	А	В
11	В	А	Б
12	А	В	Б
13	А	Б	В
14	Б	В	А

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НОРМ ВЫРАЖЕННОСТИ ТИПОВ РЕАГИРОВАНИЯ.

	Агрессия	Уход	Разрешение
низкий	0-3	0-7	0-14
ниже среднего	4-8	8-12	15-19
средний	9-19	13-22	20-29
выше среднего	20-25	23-28	30-34
высокий	26 и выше	29 и выше	34 и выше

Интерпретация

А>У>Р – доминирующий тип реагирования – агрессивный. О человеке можно сказать, что он недоверчив, часто настроен негативно по отношению к окружению, бывает раздражительным. Редко признает свою вину. При решении проблем чаще выбирает непродуктивные (даже агрессивные) способы, при этом не любит брать на себя ответственность.

А>Р>У – доминирующий тип реагирования – агрессивный. Указывает на недоверчивого человека. Субъект стремится отстоять свое мнение, при этом может открыто проявлять недовольство, озабоченность, гнев, переживание при решении ситуации. Не любит идти на компромиссы, пытается влиять на окружающих, директивно побуждая их к действиям. Такое поведение не всегда приводит к продуктивному разрешению проблем. О нем можно сказать, что он редко признает свою вину, предпочитая перекладывать ее на других людей. Возможно, у человека имеются недостатки самокритики и рефлексии.

У>А>Р – доминирующий тип реагирования – уход. Это говорит о том, что человек не любит брать на себя ответственность. В проблемных ситуациях полагается на других, нередко решение проблем откладывает «на потом», полагая, что вопрос разрешится сам собой. При столкновении с препятствиями, бывает, уходит в себя, не обращая внима-

ния на свой прошлый опыт и на то, что происходит вокруг; меньше общается, делая вид, как будто ничего не произошло.

Y>P>A – доминирующий тип реагирования – уход (возможны разные варианты), которые отражают неумение субъекта использовать свой опыт, планировать будущее, инициативно относиться к решению ситуаций, отражают формальные (внешние) признаки решения проблемы, не задействуя внутренних детерминант, отражает внутриличностный конфликт в актуальной или латентной форме.

P>A>Y – доминирующий тип реагирования – решение ситуации. Человек ориентируется на рациональное разрешение возникающих проблем. Он способен взять на себя ответственность. Может как сам, так и с помощью других лиц разрешить проблемную ситуацию. Стремится отстоять свое мнение, при этом учитывает аргументы оппонента. Способен признать свою ошибку в том случае, если на самом деле не прав.

P>Y>A – доминирующий тип реагирования – решение, предполагающее соглашательский вариант. Такая реакция снижает творческую активность субъекта, сужает его рост и самореализацию. Однако при исключении психологических уходов (при проявлении инициативы) в проблемной ситуации, возможно продуктивное ее решение.

A=Y>P – доминирующего типа реагирования не наблюдается. В сложных ситуациях, человек редко прибегает к помощи окружающих, часто недооценивает преимущество совместных решений и действий, пытаясь действовать в одиночку. При столкновении с препятствиями может бездействовать, предпочитая оставлять разрешение проблемы «на потом». Порой может реагировать агрессивно, перекладывая свою вину на других людей. Возможна замаскированная агрессия.

Y=P>A – доминирующего типа реагирования не наблюдается. Человек характеризуется доброжелательным отношением к людям, редко проявляет агрессию. Способен идти на уступки, предпочитает компромиссные решения. При принятии сложного решения, часто взвешивает все «за» и «против». Возможна неуверенность в выборе решения ситуации. Может брать на себя ответственность, способен отстоять свое мнение.

P=A>Y – доминирующего типа реагирования не наблюдается. Человек способен взять на себя ответственность. Может как сам, так и с помощью других лиц разрешить проблемную ситуацию. Нередко пытается влиять на окружающих, побуждая их к действиям. Он стремится отстоять свое мнение, при этом может открыто проявлять недовольство, озабоченность, гнев, переживание. Не любит, но способен идти на компромиссы. Возможно, стремится решить проблему любой ценой, вплоть до «хождения по головам».

Сведения об авторах

Панов Виктор Иванович - доктор психологических наук, профессор, член-корр. РАО, заведующий лабораторией экопсихологии развития ФГНУ "Психологический институт" Российской академии образования, e-mail: ecovip@mail.ru

Кашапов Мергалис Мергалимович – доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, e-mail: smk007@bk.ru

Чумаков Михаил Владиславович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и возрастной психологии Курганского государственного университета, e-mail: mihailchv@mail.ru

Коршунов Николай Иванович - доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии, e-mail: kor550@yandex.ru

Яльцева Наталья Викторовна – доктор медицинских наук, доцент кафедры терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии, e-mail: yalceva@yrh.yar.ru

Смирнов Александр Александрович – кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, e-mail: asmirnov1970@bk.ru

Пошехонова Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, e-mail: yskvo@mail.ru

Томчук Светлана Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, ГОАУ ЯО «Институт развития образования», e-mail: chuk66@yandex.ru

Филатова Юлия Сергеевна – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии, e-mail: yuliaka@mail.ru

Серафимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, руководитель службы «Педагогический всеобуч» МОУ «Городской центр психолого-медико-социального сопровождения», e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Башкин Михаил Валерьевич – кандидат психологических наук, старший преподаватель, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, e-mail: 280784@list.ru

Селезнева Маргарита Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова, e-mail: selezneva-margarita@rambler.ru.

Кашапов Артем Сергеевич – старший преподаватель, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, e-mail: yarmirko@mail.ru

Постнова Анастасия Андреевна – аспирант, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, e-mail: a.postnowa@mail.ru

Бузмакова Анна Владимировна – аспирант, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, e-mail: buzanya@yandex.ru

Воскресенский Алексей Михайлович – аспирант, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, e-mail: voskresensky309@mail.ru

Научное издание

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Под научной редакцией
профессора М.М. Кашапова

Монография

Авторский коллектив:

В.И. Панов, М.М. Кашапов, М.В. Чумаков, Н.И. Коршунов,
Н.В. Яльцева, А.А. Смирнов, Ю.В. Пошехонова, С.А. Томчук,
Ю.С. Филатова, И.В. Серафимович, М.В. Башкин, М.В. Селезнева,
А.С. Кашапов, А.А. Постнова, А.В. Бузмакова, А.М. Воскресенский

Редактор, корректор А.А. Аладьева
Компьютерная верстка А.А. Аладьевой
Дизайнер обложки О.А. Шляпникова

Подписано в печать 01. 10.2012. Формат 60х84/16.
Усл. печ. л. 25,33. Уч.-изд. л. 23,9.
Тираж 300 экз. Заказ 18/12.

Оригинал-макет подготовлен
в Управлении научных исследований и инноваций ЯрГУ.
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
150000, г. Ярославль, ул. Советская, 14.

Полиграфический центр СМУК
150000, г. Ярославль, ул. Победы, д. 51, кор. 2
тел. (4852) 200-121, www.yarcmuk.ru