

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 8 № 4

Москва



2011



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – член-корр. РАО, д.пс.наук, профессор Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.
 д.пс.наук, проф. Аллахвердов В.М.
 член-корр. РАН, д.пс.наук, проф. Величковский Б.М.
 д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.
 д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.
 д.пс.наук, проф. Караяни А.Г.
 член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Карпов А.В.
 д.биол.наук, проф. Киной В.Н.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.
 д.пс.наук, проф. Марьин М.И.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Нечаев Н.Н.

д.пс.наук, проф. Перельгина Е.Б.
 д.пс.наук, проф. Попов Л.М.
 академик РАО, д.пед.наук, проф. Рубцов В.В.
 член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Реан А.А.
 д.пс.наук, проф. Рыбников В.Ю.
 д.пс.наук, проф. Скрипкина Т.П.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.
 д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.
 д.филос.наук, проф. Шкуратов В.А.
 д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.
 канд.пс.наук Шойгу Ю.С.

Редакционная коллегия

член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.
 д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.
 академик РАО, д.биол.наук, проф. Безруких М.М.
 д.пс.наук, проф. Богоявленская Д.Б.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Донцов А.А.
 академик РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.
 член-корр. РАН, член-корр. РАО д.пс.наук,
 проф. Журавлев А.Л.

член-корр. РАО д.пс.наук, проф. Егорова М.С.
 член-корр. РАО, д.биол.наук,
 проф. Ермаков П.Н.
 (заместитель главного редактора)
 д.пс.наук, проф. Измайлов Ч.А.
 д.пс.наук, проф. Лабунская В.А.
 д.пс.наук, проф. Леонова А.Б.
 д.пс.наук, проф. Сергиенко Е.А.
 д.пс.наук, проф. Тхостов А.Ш.
 канд.пс.наук, проф. Цветкова Л.А.

Ответственный секретарь – Белугина Е.В.

Выпускающий редактор – Попова Л.В.

Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 243,
 г. Ростов-на-Дону, 344038
 Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
 E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,
 г. Москва, 129366
 Тел./ факс (495) 283-55-30
 E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ АВТОРЫ

5

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сидоренков А. В., Ульянова Н. Ю. Методики изучения эффективности малых производственных групп

9

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Брижак З. И., Климанов А. М. Психологическая составляющая реформ правоохранительных органов: проблемы и технологии их решения

17

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Федотова О. Д., Дубовер Д. А., Парастатова В. В. Педагогические проекции инструментализма в современной школе ФРГ

24

Колесина К. Ю., Малашихина В. В. Развитие креативных способностей обучающихся на основе инновационных технологий обучения иностранному языку

36

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

Тащёва А. И., Киреева Л. Е. Ролевое поведение супругов «двухкарьерного» брака

44

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Кожевникова О. А. Влияние экономико-психологических характеристик предпринимателя на стратегии оплаты труда в малом бизнесе

56

Шипитько О. Ю. Психологические особенности совладающего поведения успешно самореализующихся менеджеров по продажам

63

Есипова М.Е. Особенности субъективных причин, затрудняющих конструктивное разрешение конфликта, у сотрудников с различным восприятием организационной культуры

70



НАШИ АВТОРЫ



Сидоренков Андрей Владимирович

заведующий кафедрой психологии управления и акмеологии факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 237,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 243-06-11
E-mail: sav@micro-cosm.ru



Ульянова Наталья Юрьевна

аспирант кафедры психологии управления и акмеологии факультета психологии Южного федерального университета
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 237,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 243-06-11
E-mail: n.y.ulyanova@gmail.ru



Брижак Зинаида Игоревна

доцент кафедры военной психологии и юридической психологии Южного федерального университета, руководитель отдела профессионального развития (учебный центр) следственного управления Следственного комитета РФ по ростовской области, капитан юстиции, кандидат психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 229,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 243-06-11
E-mail: brigak_zinaida@mail.ru



Климанов Андрей Михайлович

старший преподаватель Ростовского филиала Института повышения квалификации Следственного комитета Российской Федерации

Служебный адрес: ул. Волоколамская, д. 3,
г. Ростов-на-Дону, 344064

Служебный телефон: +7 (863) 273–23–36

E-mail: klm5555@yandex.ru



Федотова Ольга Дмитриевна

заведующая кафедрой психологии и педагогики высшего образования Южного федерального университета, профессор, доктор педагогических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–09–94

E-mail: fod1953@yandex.ru



Дубовер Денис Анатольевич

аспирант кафедры психологии и педагогики высшего образования факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–09–94

E-mail: ddubover@yandex.ru



Парастатова Виктория Викторовна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Ейского высшего военного авиационного училища
Служебный адрес: г. Ейск-1,
Краснодарский край, 353681
Служебный телефон: +7 (81623) 2-75-77 (доп. 3-42)
E-mail: veritas11@mail.ru



Малашихина Виктория Владимировна

преподаватель кафедры английской филологии факуль-
тета филологии и журналистики Южного федерального
университета
Служебный адрес: ул. Пушкинская, д. 150,
г. Ростов-на-Дону, 344022
Служебный телефон: +7 (863) 237-03-74
E-mail: rostovrussia@aaanet.ru



Колесина Карина Юрьевна

доцент кафедры английской филологии факультета
филологии и журналистики ЮФУ, кандидат педагоги-
ческих наук
Служебный адрес: ул. Пушкинская, д. 150, корп. 2,
г. Ростов-на-Дону, 344006
Служебный телефон: +7 (863) 269-76-11
E-mail: karina379@yandex.ru



Ташчёва Анна Ивановна

доцент кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 242,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-47; 230-09-94

E-mail: annaivta@mail.ru



Киреева Людмила Евгеньевна

аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 239,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-47

E-mail: vashhlyudmila@yandex.ru



Кожевникова Ольга Анатольевна

ассистент кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета

Служебный адрес: : пл. 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, д. 94, к.450. г. Ульяновск, 432000

Служебный телефон: +7 (8422) 44-30-88

E-mail: ol-ha13@inbox.ru



Шипитько Олеся Юрьевна

аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 239, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–47

E-mail: lavnes@mail.ru



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сидоренков А. В., Ульянова Н. Ю.

Методики изучения эффективности малых производственных групп

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Разработка методов и технологии комплексного психологического исследования малых групп в организации»), проект № 11–06–00029а

В статье дается описание многомерной модели групповой эффективности и созданных на её основе методик изучения по субъективным критериям предметно-деятельностной и социально-психологической эффективности производственных групп. Приводятся результаты оценки содержательной, очевидной и дискриминантной валидности, надежности-согласованности, нормальности распределения, а также представлены нормативные данные. Установлено, что методики соответствуют основным требованиям и могут быть использованы в научно-исследовательских и прикладных целях.

Ключевые слова: *малая группа, неформальная подгруппа, групповая эффективность, предметно-деятельностная эффективность, социально-психологическая эффективность.*

Малые группы – отделы, смены, бригады и др. – играют важную роль в жизнедеятельности своих членов и организации в целом, что выдвигает на первый план обширную проблему их эффективности. Она попадает в поле внимания представителей разных дисциплин, таких как: экономика, психология, социология.

В теоретическом пространстве актуальность этой проблемы обусловлена необходимостью расширения, уточнения и систематизации представлений об эффективности малых групп. Социально-психологические исследования групповой эффективности можно условно разделить на две категории: работы, посвященные выявлению ее критериев и построению концептуальных моделей, и работы, направленные на анализ факторов и условий эффективности. К первой категории относятся иерархическая модель Д. Креча, Р. Кратчфилда и Э. Бэллчи, трехмерная концепция Дж. Хэзмана, трехфакторная модель Р. Шварца и др. [6, 7, 8]. Вторая категория работ включает в себя многочисленные исследования внешних и внутренних по отношению к группе факторов, так или иначе влияющих на успешность ее работы [1, 2, 5].

В практической сфере важность проблемы определяется первостепенными задачами и тенденциями развития современного общества. Во-первых, внимание акцентируется на повышении производительности первичных структурных



подразделений, что обеспечивает рост конкурентноспособности организации в целом. Во-вторых, необходимо содействовать созданию в производственных группах благоприятных условий для психологического комфорта, профессионального и личностного развития людей. Такие условия позитивно влияют на качество жизни, здоровье и результативность работы людей.

Большое значение имеют критерии и инструментарий оценки групповой эффективности, особенно созданные в результате переосмысления накопленного опыта и на основе формирования новых концептуальных подходов. Так, в микрогрупповой теории *групповая эффективность* понимается как многомерный конструкт, включающий в себя два аспекта (потенциальная и реальная) и два вида (предметно-деятельностная и социально-психологическая) эффективности, которые связаны между собой [3, 4, 5].

Потенциальная эффективность – это совокупность возможностей (внутренних условий) группы, которые в сочетании с внешними условиями и особенностями организации деятельности обуславливают реальную эффективность этого субъекта.

Реальная эффективность – достижение группой заданного уровня выполнения целевой функции (или конкретных задач) и построения социальной активности.

Предметно-деятельностная эффективность (ПДЭ) имеет место, как правило, в институционализированных группах и может быть экономической или социальной, что зависит от целевой функции группы. Потенциальная ПДЭ включает три блока характеристик группы: производственно-организационные ресурсы, социально-психологические и количественно-структурные характеристики. Реальная ПДЭ группы может быть оценена по объективным и субъективным показателям. Объективные показатели групповой деятельности включают в себя количество и качество произведенной работы, отношение результата деятельности к затраченным ресурсам, соотношение результатов деятельности конкретной группы или организации с показателями компаний, занимающихся аналогичным производством или оказанием услуг. Однако в некоторых группах невозможно достаточно точно и адекватно оценить объективные показатели деятельности (например, количество созданной продукции или оказанных услуг). Более того, там, где это возможно сделать, процедура оценки может быть более или менее трудоемкой. Поэтому в некоторых случаях целесообразно использовать субъективные критерии. Они получают на основе оценки группы, которую делает руководство по ряду критериев: успешность выполнения плана, программы или конкретного проекта, решение задач и проблем, деятельность в трудных условиях или целесообразного использования ресурсов (материально-технических, кадровых и др.) и т.п.

Социально-психологическая эффективность (СПЭ) проявляется в сфере межличностных отношений, как непосредственных, так и опосредованных совместной деятельностью. Потенциальная СПЭ включает три блока особенностей группы: организационно-коммуникативные ресурсы, количественно-структурные и социально-психологические характеристики. Реальная СПЭ группы имеет следующие критерии:



- а) удовлетворенность членов группой и результатами ее деятельности по достижению основных задач;
- б) психологический комфорт членов в группе;
- в) содействие группы личностному и профессиональному развитию своих членов.

Анализ литературы показал, что фактически отсутствует методический инструментарий, который позволял бы оперативно производить оценку указанных выше видов реальной эффективности группы по субъективным критериям.

Задачи исследования:

- а) на основе описанной модели групповой эффективности разработать две экспресс-методики: *опросник предметно-деятельностной эффективности группы (ОПДЭ)* и *опросник социально-психологической эффективности группы (ОСПЭ)*;
- б) провести исследование и оценить репрезентативность выборки, надежность и валидность опросников;
- в) составить к опросникам нормативные данные.

МЕТОДИКА

Особенности построения опросников. ОПДЭ разработана на основе двух субъективных критериев предметно-деятельностной эффективности и включает две соответствующие им субшкалы: «выполнение плана и решение текущих задач» (ПЗ) и «деятельность в трудных условиях» (ТУ). ОСПЭ создан на основе трех критериев социально-психологической эффективности и содержит три соответствующие им субшкалы: «удовлетворенность членов группой/подгруппой и результатами ее деятельности» (У), «психологический комфорт членов в группе/подгруппе» (К), «содействие группы/подгруппы личностному и профессиональному развитию своих членов» (Р). Стимульный материал первого опросника включает 6 пунктов по три на каждую субшкалу, а второго – 6 пунктов по два на каждую субшкалу (см. Приложение).

Оба опросника разработаны на основе порядковой шкалы с биполярным принципом упорядочивания признаков. Пункты представлены в виде утверждений и имеют обратную формулировку. Оценка выраженности признака, отображенного в пункте, осуществляется на основе 7-ми бальной шкалы.

В качестве испытуемых при работе с ОПДЭ выступают руководители, а дополнительно – рядовые члены группы. С помощью ОСПЭ обследуются члены оцениваемой группы.

Контроль достоверности ответов. Индикатором стремления испытуемого к искажению ответов является выборы следующих оценок:

- а) по всем пунктам опросника выбираются семибалльные и шестибалльные оценки;
- б) по 5–6 пунктам выбираются семибалльные, а по остальным – любые другие оценки;



в) по 4–6 пунктам выбираются однобалльные, а по остальным – любые другие оценки;

г) по всем пунктам выбираются четырехбалльные оценки.

Участники исследования. Для оценки содержательной валидности ОПДЭ и ОСПЭ были привлечены в качестве экспертов три специалиста с базовым психологическим образованием и со стажем профессиональной деятельности более 15 лет: два к.пс.н., доцента Южного федерального университета, директор по персоналу конгресс-отеля DON-PLAZA (г. Ростов-на-Дону). Для оценки очевидной и конвергентной валидности, надежности-согласованности, нормальности распределения и составления нормативных данных ОПДЭ было обследовано 14 руководителей разных производственных групп, а ОСПЭ – 74 работника, являющихся членами трудовых коллективов разного профиля деятельности (за исключением оценки очевидной валидности ОСПЭ, которая осуществлялась на выборке 25 человек).

Регистрация показателей и переменные. Исследование проводилось в групповой форме и с использованием бланкового инструментария.

В качестве изучаемых переменных выступают перечисленные выше критерии реальной предметно-деятельностной (ПЗ и ТУ) и социально-психологической эффективности (У, К, Р), а также интегральные показатели этих видов эффективности (И-ПДЭ и И-СПЭ). Значения коэффициентов ПЗ и ТУ теоретически могут варьироваться от 3 до 21 балла, а У, К, Р – от 2 до 14 баллов. Показатели групп И-ПДЭ и И-СПЭ попадают в диапазон от 6 до 42 баллов.

Процедура оценки методик. Содержательная валидность методик определялась психологами-экспертами на предмет соответствия каждого пункта тому критерию, относительно которого он составлен. Оценка *очевидной валидности* производилась случайно отобранными испытуемыми-экспертами с точки зрения соответствия пунктов их представлениям: содержание пунктов должно быть понятно по смыслу. Экспертиза осуществлялась по 5-балльной шкале. Если средняя оценка экспертов (психологов и «людей с улицы») составляет 4–5 баллов, то такой пункт считается обладающим соответствующим видом валидности.

Оценка *дискриминантной валидности* каждого опросника осуществлялась на основе расчета коэффициентов корреляции Пирсона между показателями субшкал внутри методик. Так как два выделенных аспекта предметно-деятельностной и три аспекта социально-психологической эффективности содержательно связаны между собой, то показателем наличия этого вида валидности является коэффициент корреляции от 0,2 (слабая корреляция) до 0,7 (средняя корреляция).

Оценка *надежности-согласованности* методики проводилась с применением коэффициента альфа Кронбаха. Значения коэффициента $\alpha > 0,7$ по шкале в целом и субшкалам опросника позволяют судить об их внутренней согласованности.

Репрезентативность выборки обеспечивалась выполнением следующих условий:

- а) каждый из объектов должен иметь одинаковую вероятность быть представленным в выборке;



б) отбор производился из однородных совокупностей. Выбор производственных групп осуществлялся из разных организаций с разным профилем деятельности методом случайного отбора.

Нормальность распределения оценивалась с помощью критерия α Колмогорова–Смирнова, который считается наиболее состоятельным для определения степени соответствия эмпирического распределения нормальному (если $p > 0,1$, то делается вывод о приблизительном соответствии данного эмпирического распределения нормальному).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 17.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На основе экспертных оценок содержательной валидности ОПДЭ один пункт был изменен и повторно проэкспертирован. В конечном счете, средняя оценка по пунктам ОПДЭ и ОСПЭ варьируется от 4 до 5 баллов.

По результатам определения очевидной валидности среднее значение оценок по пунктам ОПДЭ попадает в интервал 4,64–4,91, а ОСПЭ – в интервал 4,48–4,88.

Оценка надежности-согласованности на основе расчета коэффициента альфа Кронбаха показала, что:

- в ОПДЭ значение коэффициента для субшкалы «ПЗ» составило 0,849, субшкалы «ТУ» – 0,934, а для интегрального показателя «И-ПДЭ» – 0,945;
- в ОСПЭ значение коэффициента для субшкалы «У» оказалось равным 0,866, субшкалы «К» – 0,821, субшкалы «Р» – 0,895 и для интегрального показателя «И-СПЭ» – 0,835.

Таким образом, величины коэффициента $\alpha > 0,7$ по шкалам и субшкалам свидетельствуют об их внутренней согласованности. Прделанная работа позволила утверждать, что все пункты методики соответствуют установленному критерию отбора.

Корреляционный анализ Пирсона между общегрупповыми показателями субшкал одной и другой методики позволил выявить следующие значения коэффициента корреляции:

- в ОПДЭ между субшкалами «ПЗ» и «ТУ» $r = 0,874$ ($p < 0,01$);
- в ОСПЭ между субшкалами «У» и «К» $r = 0,47$, между «У» и «Р» $r = 0,73$ ($p < 0,05$), между «К» и «Р» $r = 0,54$.

Таким образом, можно утверждать о приемлемой дискриминантной валидности ОСПЭ и низкой соответствующей валидности ОПДЭ. Поэтому возникает вопрос о целесообразности выделение двух субшкал «ПЗ» и «ТУ». Может быть, достаточно ограничиться интегральным показателем «И-ПДЭ». Однако необходимо ещё раз проверить дискриминантную валидность ОПДЭ на большей по объему выборке.

Нормальность распределения оценивалась с помощью критерия α Колмогорова–Смирнова. Установлено соответствие эмпирического



распределения по всем субшкалам и интегральным показателям опросников нормальному распределению (таб. 1).

Таблица 1

**Показатели распределения результатов
по опросникам и их субшкалам**

Статистика и асимпт. знач.	ОПДЭ			ОСПЭ			
	«ПЗ»	«ТУ»	«И-ПДЭ»	«У»	«К»	«Р»	«И-СПЭ»
1	,550	,516	,491	,708	,489	,432	,614
<i>p</i>	,923	,952	0,97	,699	,970	,992	,845

Расчет нормативных данных позволил выделить статистические зоны проявления оцениваемых характеристик (таб. 2).

Таблица 2

**Нормативные данные и статистические зоны показателей
субшкал и интегральных показателей опросников**

Шкалы и субшкалы	Нормативные данные		Статистические зоны				
	<i>x</i>	<i>σ</i>	низкий	тенден. к низк.	средний	тенден. к выс.	высокий
«И-ПДЭ»	28,94	7,32	6–14,29	14,3–21,61	21,62–36,26	36,27–42,0	-
«ПЗ»	14,18	2,76	3–8,65	8,66–11,41	11,42–16,94	16,95–19,7	19,71–21
«ТУ»	14,76	4,78	3–5,18	5,19–9,97	9,98–19,54	19,55–21,0	-
«И-СПЭ»	28,0	4,77	6–18,45	18,46–23,22	23,23–32,76	32,76–37,53	37,54–42
«У»	8,33	1,69	2–4,93	4,94–6,63	6,64–10,03	10,04–11,72	11,73–14
«К»	10,52	1,14	2–8,22	8,23–9,36	9,37–11,66	11,67–12,8	12,81–14
«Р»	9,15	2,63	2–3,88	3,89–6,51	6,52–11,78	11,79–14,41	11,42–14

Таким образом, исследование показало, что *опросник предметно-деятельностной эффективности группы* и *опросник социально-психологической эффективности группы* соответствуют основным требованиям и могут быть использованы в научно-исследовательских и прикладных целях. Однако в дальнейшем необходимо расширить возможности этих методик. Во-первых, надо доработать методики таким образом, чтобы можно было оценивать эффективность не только группы в целом, но и каждой неформальной подгруппы в группе. Во-вторых, необходимо увеличить выборку для составления новых нормативных данных.



Литература

1. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М.: МГУ, 1991.
2. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива. – М.: Педагогика, 1984.
3. Сидоренков А. В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2010.
4. Сидоренков А. В. Микрогрупповая концепция // Российский психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 21–40.
5. Сидоренков А. В., Сидоренкова И. И. Эффективность малых групп в организации. Социально-психологические и организационно-деятельностные аспекты. – Ростов-н/Д: ИПК ЮФУ, 2011.
6. Hackman J. R. Work teams in organizations: An orienting framework // Groups that work (and those that don't) / Ed. J.R. Hackman. – San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
7. Krech D., Cruchfield R. S. and Ballechey E. L. // Individual in Society. – N. Y., 1962.
8. Steiner I. D. Group process and productivity. – N. Y.: Academic Press, 1972.

Приложение

Инструкция и стимульный материал методик

ИНСТРУКЦИЯ: Прочитайте утверждения и оцените их истинность относительно группы (отдела, смены,...), в котором Вы работаете.

Оценка производится по семибалльной шкале, где 1 балл означает «полностью согласен», 7 баллов – «полностью не согласен», 4 балла – «нечто среднее»; остальные баллы выражают разную промежуточную меру вашего согласия-несогласия. Отметьте те цифры, которые соответствуют вашему мнению. По каждому пункту допускается выбор только одного числового значения. Не оставляйте задания без ответов.

Опросник предметно-деятельностной эффективности группы

№	Утверждения	Шкала оценки						
1	Группа часто не выполняет план по основным направлениям (показателям) деятельности	1	2	3	4	5	6	7
2	Группа не способна своевременно и/или качественно решать текущие задачи	1	2	3	4	5	6	7
3	Члены группы нерационально используют свое рабочее время	1	2	3	4	5	6	7
4	Группа не умеет оперативно решать новые задачи или сложные проблемы	1	2	3	4	5	6	7
5	Группа не может проявлять самостоятельность и инициативу в неопределенных условиях деятельности	1	2	3	4	5	6	7
6	Члены группы не могут быстро мобилизоваться и сделать срочную работу	1	2	3	4	5	6	7



**Опросник социально-психологической
эффективности группы**

№	Утверждения	Шкала оценки						
1	Я не испытываю чувство удовлетворенности от того, что происходит в группе	1	2	3	4	5	6	7
2	Мне хотелось бы, чтобы результаты нашей деятельности были лучше, чем сейчас	1	2	3	4	5	6	7
3	Я чувствую себя неуютно или напряженно	1	2	3	4	5	6	7
4	Временами я ощущаю себя чужим	1	2	3	4	5	6	7
5	Я не могу проявить себя в полной мере	1	2	3	4	5	6	7
6	Я не уверен, что приобрету новый и полезный опыт	1	2	3	4	5	6	7



ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Брижак З. И., Климанов А. М.

Психологическая составляющая реформ правоохранительных органов: проблемы и технологии их решения

В статье описаны различные психологические особенности отношения и оценки различных групп населения к реформам правоохранительных органов. Обосновывается необходимость создания специализированных структур, которые будут ориентированы на повышение профессионального уровня сотрудников ведомств, реорганизованных на основе новых законов.

Ключевые слова: *ценностные установки, совершенствование профессиональной деятельности, профессиональные деформации, уровни позитивного отношения.*

В настоящий период общественно-политического развития государство предпринимает большие усилия для изменения ценностных установок различных групп населения к органам охраны правопорядка и иным государственным структурам, ответственным за безопасность граждан. Основная цель – добиться доверительных отношений и веры в то, что те, кто обеспечивает безопасность, руководствуются не корыстными устремлениями, а действительно стремятся в процессе профессиональной самореализации создать комфортные условия жизни тем, кого по роду службы они призваны охранять. Успех данных реформ будет возможен лишь при условии взаимодополнения двух основных векторов реализации:

- сама система, регламентирующая деятельность правоохранительных органов, должна содержать механизм контроля и оценки сотрудников. Проведение аттестации и закрепление за аттестационными комиссиями статуса постоянно действующих дает надежду, что данный механизм будет отлажен;
- ценностные установки тех, кто приходит на работу в обновленные структуры. Здесь возникают определенные трудности. Конечно, можно проводить диагностические исследования, выявляя определенные психологические и личностные особенности, но без системы перманентного сопровождения разовые процедуры тестирования не дадут должного результата. По мнению заместителя начальника Департамента кадрового обеспечения МВД России – начальника Управления по работе с личным составом полковника милиции Б. Ю. Дерешко, «в условиях крупномасштабного реформирования системы правоохранительных органов вопросы, касающиеся морально-психологических качеств российского полицейского, являются основополагающими не только для действующих сотрудников органов внутренних дел, но и для общества в целом».



Новые цели инициируют поиск новых адекватных способов их достижения. Мало обозначить, что нужно обществу в качестве позиционируемого идеала, необходимо выявить и описать, как этого можно достичь, определить те технологии, посредством которых категории желаемого будут переведены в разряд реализуемого. Принятый закон «О полиции» досконально раскрывает нормативно-правовые составляющие проблемы и выделяет приоритетные цели проводимых инноваций, однако становится совершенно очевидным, что для реализации данного закона на уровне практики необходимо выработать систему, которая будет не только контролировать, но и инициировать сотрудников на реализацию данного закона в профессиональной самореализации.

В психологической науке накоплен огромный материал, посвященный проблемам совершенствования профессиональной деятельности специалистов правоохранительных органов и иных государственных структур, связанных с охраной правопорядка (В. С. Агеев, П. П. Баранов, С. П. Безнососов, В. Л. Васильев, А. А. Деркач, О. Ю. Михайлова, А. И. Папкин, В. М. Поздняков, А. М. Столяренко, А. Р. Ратинов, В. Ю. Рыбников). Проблема выявления нежелательных трансформаций смысловых ориентаций личности посвящены работы В. И. Деева и А. Н. Смелова. А. Н. Шатохин выделил признаки ценностных деформаций: «обезличивание» сотрудников ОВД, социальное иждивенчество и пассивность, острое ощущение вражды к себе со стороны населения, оценка собственной профессии как малопрестижной, отношения конкуренции, антипатия к представителям других служб милиции; В. Ф. Робозеров в качестве одного из признаков профессиональной деформации сотрудников ОВД приводит феномен социально-психологической субъективной переоценки сотрудниками милиции своей социальной роли, а А. Н. Роша предлагает называть это явление «профессиональным эгоизмом».

Многолетний исследовательский и аналитический опыт психологической науки может быть полезен, но, поскольку изменились требования и ожидания общества по отношению к сотрудникам правоохранительных ведомств, то необходимо провести определенную переоценку имеющихся на сегодняшний день данных. В течение нескольких месяцев, пока шла аттестация сотрудников полиции, был проведен опрос различных социальных, профессиональных и возрастных групп населения с целью выявить особенности их отношения и оценки к проводимой реформе. Исследование проводилось с использованием анкет и интернет-опроса анонимно, в нем приняли участие более 3000 респондентов. Были выделены и охарактеризованы уровни позитивного отношения к проводимой реформе (таб. 1).

Позитивный уровень. Ответы по типу: «Реформа очень нужна. Она принесет очевидную пользу, как государству, так и гражданам», «Наконец-то, наше государство создаст реальный механизм защиты законопослушных граждан», «Наконец-то, сотрудники правоохранительных органов будут пользоваться уважением в обществе» и т.д.



Позитивный уровень с элементами негативизма. Ответы по типу «Хорошо, что на государственном уровне этой проблеме уделяется такое большое внимание. Главное, однако, чтобы были учтены ошибки прошлых лет», «Реформа нужна, но ее результаты мы увидим не сразу, понадобятся большие усилия и время для достижения поставленных целей», «Необходимо привлекать позитивный зарубежный опыт».

Негативный уровень с элементами позитивной оценки. Ответы по типу: «Реформа нужна, но как ее реализовать, если в органах останутся те же сотрудники», «Лишь победив коррупцию в масштабах государства, можно надеяться на успешные преобразования в правоохранительных органах», «Мы уже видели, что из переименования ГАИ в ГИБДД ничего не вышло, можно только надеяться, что опыт нынешнего преобразования милиции в полицию будет более успешным».

Негативный уровень. Ответы по типу: «Из этой реформы ничего не получится», «Коррупция, как была в правоохранительных органах, так и останется, хорошего ждать не приходится».

Таблица 1

**Уровни позитивного отношения к проводимой реформе
у различных возрастных групп
(% от объема возрастной выборки)**

№ уровня	Название уровня	18–25 лет	25–45 лет	45–65 лет
1	Позитивный уровень	12	3	8
2	Позитивный уровень с элементами негативизма	37	18	22
3	Негативный уровень с элементами позитивной оценки	46	54	59
4	Негативный уровень	5	25	11

Наиболее позитивное отношение высказывают представители молодежной выборки. По анализу их ответов можно судить, что в основном они считают реформу целесообразной для дальнейшего движения общества к гражданским ценностям. Большинство из опрошенных респондентов высказали самую большую озабоченность, по поводу кадровой политики, основной успех связывали с «человеческим фактором», с инициативами по привлечению молодежи к работе в органах, с мероприятиями по повышению статуса сотрудников силовых структур.

Нигилизм был в наибольшей степени присущ выборке от 25 до 45 лет. Здесь было высказано самое большое количество отрицательных оценок, явно прослеживались установки, связанные с предшествующим жизненным опытом. В отличие от молодежной выборки, которая верит в успех реформы (при условии грамотной и объективной кадровой политики), представители старшего поколения в большей степени возлагают неудачи и даже провал реформы на государство в целом, которое, по их мнению, не хочет брать на себя ответственность за безопасность



граждан. Именно в этой выборке было выявлено большое количество ответов, порожденных установками катастрофозации (что не делайте, а становится все хуже и хуже), при которых невозможно выявить реальное понимание респондентом той проблемы, которую следует оценить и проанализировать.

Выборка самых взрослых респондентов (45–65 лет) показала, что старшее поколение в целом относится к реформе насторожено и зачастую просто не понимает сути проводимых нововведений. Чаще всего встречался ответ: «Что это за реформа, это просто смена одного названия другим». В данной выборке наблюдается тенденция обвинения в негативных проявлениях деятельности правоохранительных органов даже не государство, а экономическую систему в целом (ответы по типу: «Идеология власти денег не даст возможности честно работать» и т.д.).

Интересные результаты были получены в результате сравнения профессиональных групп (таб. 2).

Таблица 2

**Уровни позитивного отношения к проводимой реформе
у различных профессиональных групп
(% от объема профессиональной выборки)**

№ уровня	Название уровня	Учителя и преподаватели ВУЗов	Государственные служащие	Сотрудники силовых ведомств
1	Позитивный уровень	17	24	12
2	Позитивный уровень с элементами негативизма	54	57	39
3	Негативный уровень с элементами позитивной оценки	19	8	40
4	Негативный уровень	10	11	9

В результате сравнительного анализа было выявлено, что наиболее оптимистично в отношении к реформе показали себя государственные служащие. Люди, которые ежедневно по роду службы сталкиваются с особенностями реализации государственных постановлений и законодательства, наиболее четко представляют себе, как именно реформа может обновить правоохранительные органы и привнести в них новые ценностные ориентиры. Сами силовики (в опросе принимали участие не только сотрудники правоохранительных органов, но и военные) зачастую боятся тех новаций, которые будут связаны с процедурами оценки качества работы самих сотрудников. Процедура аттестации (а тем более ее пролонгированный вариант) вызывает у них личностное отвержение (кто это будет меня оценивать, это вряд ли будет объективно) и беспокойство по поводу возможной коррумпированности данной процедуры. Зачастую они воспринимают новые формы



профессиональной деятельности как то, что будет затруднять их самореализацию и не будет способствовать реальной эффективности их работы.

Сравнительный анализ жителей городов и сельской местности позволил выявить, что последние значительно более оптимистичны в отношении реформы, хотя понимание, чем собственно вызвана данная инициатива президента, и что она реально даст гражданам нашего государства, они зачастую проанализировать не могут.

Полученные в результате эмпирического исследования данные свидетельствуют о том, что для успешной реализации законов «О полиции» и «Федеральный закон от 28 декабря 2010 г. № 403-ФЗ «О следственном комитете Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)» недостаточно четко реализовать нормативно-правовые основы, необходимо параллельно проводить непрерывную работу по двум основным направлениям:

- формирование позитивных ценностно-смысловых установок различных возрастных, профессиональных и социальных групп населения нашей страны по отношению к реализации нового законодательства в реальной практике работы правоохранительных органов;
- создание специализированных структур, которые будут ориентированы на повышение профессионального уровня сотрудников ведомств, которые были реорганизованы на основе новых законов.

В отношении последних структур уже есть определенный позитивный опыт. Когда два года назад Следственный комитет был создан как новая правоохранительная структура, в законе были установлены новые параметры ее работы: «Функционирование Следственного комитета вне системы прокуратуры Российской Федерации создаст необходимые условия для эффективной реализации полномочий прокуроров по надзору за процессуальной деятельностью органов предварительного следствия, усиления взаимодействия следственных органов с органами прокуратуры Российской Федерации, позволит повысить объективность следствия, тем самым обеспечивая законность в сфере уголовного судопроизводства и неукоснительное соблюдение конституционных прав граждан». Эти новые условия в профессиональной деятельности обусловили создание новых структур, которые призваны сопровождать сотрудников следственного комитета на разных этапах самореализации. Система обучения в Институте повышения квалификации Следственного комитета РФ, основанная на преодолении ценностно-смысловых барьеров и формировании позитивных ценностно-смысловых установок в контексте профессиональной деятельности, может быть реализована через систему занятий с использованием новых технологий, которые будут инициировать отношение к профессиональной деятельности как личностной ценности.

Основными видами специальных с использованием технологий смысловой инициации, оправдавшими себя в ходе двухлетней работы, являются:

- занятия с использованием эмоционально-волевых упражнений, тренировки элементов волевой саморегуляции (в том числе, в ситуациях инцидентного обучения);



– психорегулирующие тренировки по преодолению ценностно-смысловых барьеров. В качестве продуктивных могут быть рекомендованы учебные ситуации, содержательно ориентированные на разделение «Я» и «Мое» через актуализацию «Я»; ситуации, направленные на организацию одновременной представленности сознанию двух или больших отношений; ситуации, направленные на осознание факта пересечения жизненных отношений; учебные ситуации, направленные на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями;

– занятия в психологически сложных ситуациях оперативно-служебной деятельности по типу конкретных ситуаций. Различают три этапа реализации конкретных ситуаций по их месту и характеристикам в структуре процесса обучения – стартовая, текущая и итоговая. Стартовая конкретная ситуация формируется в начале учебного занятия. Текущая – на этапе выхода из стартовой, существует и непрерывно изменяется вследствие преобразования обучаемым предмета изучения и ведущих действий преподавателя. Итоговая ситуация является главной составляющей конца учебного занятия и отражает, как сложившееся состояние обученности обучающегося, так и особенности трансформации его ценностного отношения к изучаемому, на основе которой будет складываться очередная стартовая ситуация. Стартовая и итоговая конкретные ситуации показывают особенности содержательно-смысловых трансформаций, а текущая – мотивационно-динамические изменения у обучающегося с использованием конкретных ситуаций. Общая процессуальная структура системы операционализации конкретных ситуаций заключается в том, что из потенциального центра смыслообразования поступает информация-импульс на уровень актуализации смысла, побуждающая к действию. Потенциальный центр смыслообразования функционирует в соответствии со смысловым уровнем развития обучающегося. Обучающийся (как носитель потенциального смысла) выполняет действия по преобразованию объекта учения (содержание конкретной ситуации), который при этом проявляет свои свойства. Обучающийся воспринимает проявление этих свойств как инициацию к смыслообразованию, в результате чего приобретаются дополнительные возможности действия в конкретной ситуации, и актуализируется личностный смысл самой конкретной ситуации. К преподавателю также поступает информация о том, что обучающийся уже усвоил нужное на уровне личностного присвоения, поэтому он может направлять дополнительную информацию как инициацию о том, что он уже усвоил как новый этап смыслообразования и проникновения на качественно новом уровне.

Разработанные технологии по преодолению ценностно-смысловых барьеров и формированию позитивных ценностно-смысловых установок в контексте профессиональной деятельности сотрудников следственного комитета позволяют не просто дать определенную информацию, необходимую специалистам для выработки необходимых компетенций, но и реальную инициацию формирования ценностного отношения к новым условиям профессиональной самореализации.



Литература

1. Круглый стол на тему «Современные подходы к формированию морально-психологических качеств российского полицейского» // «Парламентская газета». – 25 апреля 2011.
2. Федеральный закон от 28 декабря 2010 г. № 403-ФЗ «О следственном комитете Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
3. Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции».



Федотова О. Д., Дубовер Д. А., Парастатова В. В.
Педагогические проекции инструментализма
в современной школе ФРГ

Статья посвящена проблеме конкретизации философии инструментализма в сфере образования. Анализируются педагогические проекции образовательных стратегий «learning by doing», «learning by going», «learning by feeling». Показывается их качественное своеобразие и отличие от исходной концепции инструменталистской педагогики. Устанавливаются формы реализации данных концепций в школьной практике ФРГ и обнаруживается дефицит в использовании данных конструктов, связанный с недостаточной разработанностью гносеологической проблематики в области дидактики.

Ключевые слова: инструментализм, образовательный проект, школа, Германия, педагогические проекции, образовательные стратегии.

Современная педагогическая мысль ФРГ уделяет значительное внимание проблеме формирования у детей и подростков навыков сотрудничества и умения работать в команде, соизмеряя при этом меру своих усилий с идущими извне требованиями. В этом заключается ее отличие от идеологических ориентаций немецкого инструментализма конца XIX – начала XX вв., обеспечивающего потребность успешности индивидуальной активности.

В настоящее время можно выделить три направления реализации идей педагогического инструментализма, согласно которым тело человека является своеобразным «инструментом» познания мира: «learning by doing» (обучение в процессе «делания»), «learning by going» (обучение в процессе передвижения), «learning by feeling» (обучение в процессе переживаний).

Концепция «learning by doing» реализуется в различных организационных формах. Решению актуальной задачи групповой консолидации обучающихся различных типологических групп подчинена разработка новых форм и содержания педагогической работы – так называемых «проектов», призванных сочетать приобретение и реконструкцию индивидуального опыта посредством применения инструментального метода познания.

Несмотря на достаточно долгую историю развития теории и практики работы по системе проектов, которая фрагментарно и весьма своеобразно была воспринята и советской школой, в педагогике ФРГ еще не выработано устоявшегося ее определения и единого подхода к реализации, признаваемого всеми теоретиками. Получили распространение два подхода к пониманию особенностей их формирующего



воздействия проектов, строящиеся на различиях в оценке специфики активности подрастающего человека, включенного в систему обучения по проектам.

Первый из них продолжает линию Г. Кершенштейнера, включая в содержание проектов компоненты ремесленно-технологической направленности и рецептурной измеримости усилий познающего (ремонт, изготовление кустарных изделий, спортивные тренировки и др.). Второй подход строится на идущей от Ф. Гансберга расширительной трактовке понятия «практика», включающей, с одной стороны, процесс «делания», т. е. спонтанного функционирования для установления связей между субъективно непознанными элементами духовного и материального мира, и, с другой – «действия» как активности, реализуемой в соответствии с культурно-историческими контекстами и наличной общественной и личной потребностью.

В современной практике школы ФРГ представлены оба подхода, однако большинством теоретиков признается преимущественная формирующая ценность последнего из них ввиду наличия большей возможности самостоятельного получения индивидуально значимых, а не приобретения препарированных дидактически сведений «из вторых рук» [4, 15 и др.]. В рамках данного нересептурного подхода, который, как правило, реализуется в специально выделенные дни недели, с определенной долей условности их можно выделить три дидактических поля.

1. Школа как тема и сфера практической деятельности – проекты призваны показать, как значимость школы как социального института, так и производительность ее эффективности от преобразовательной активности входящих в ее состав микромоделей – классов. Последние рассматриваются как сообщества, осуществляющие свою познавательную и практическую деятельность при содействии взрослых в качестве руководителей. Например, проект «Школьный сад», разработанный Е. Шторк [13] и предназначенный для учащихся начальной и основной школы, предусматривает, помимо рутинных мероприятий по уходу за растениями и животными, обучение составлению финансового плана и отчетности, анализ содержания профессиональных консультаций с садовником, ландшафтным архитектором, а также творческие задания по выполнению эскизов преобразования школьной территории и конструированию собственных клумб и грядок. В проектах такого рода смыкаются две ранее наметившиеся линии инструментализма – линия Ф. Гансберга на саморефлексию и определение своего личного и единичного места в совместном движении к цели и линия Б. Отто на привлечение к участию в формирующей акции детей и взрослых на равных правах. Объектом индивидуальной рефлексии участвующих в проектах должна стать идея улучшения всех аспектов школьной жизни, которое может быть достигнуто не при помощи единичных акций, а как следствие совместных усилий школьников, учителей и лиц, наделенных официальными полномочиями.

2. Место жительства – пространство для встреч и игр – проекты раскрывают сущность понятий коммуникации, мультикультурности, суб- и интеркультурализма, национальной и гражданской идентификации, а также показывают возможность



нахождения точек соприкосновения интересов прямого социального партнерства людей, принадлежащих к полярно противоположным слоям общества. Примером такого рода проектов являются проекты «Немецкие и турецкие дети изучают свой квартал» [2], «Нашу игровую площадку строим мы сами» [9]. Проекты, относящиеся к данной тематической группе, предусматривают долгосрочное взаимодействие с городскими властями и ознакомление с близлежащими культовыми сооружениями, а также изучение содержания детских игр и их правил, которые рассматриваются как продукты культурно-исторического развития этносов.

3. Экология как глобальная проблема – проекты нацеливают на ознакомление и осмысление линий взаимосвязи человека с окружающим миром. Представленная большим количеством разработок, данная тематика разрабатывается в русле общей идеи ответственности за свободно сделанный выбор. Подвести к мысли о целесообразности избрания адекватной природоохранным установкам линии поведения призвана система практических действий, инициированных педагогом. К таковым относятся, например, фильтрация воды, «опробывание» различных материалов из вторичного сырья для изготовления полезных поделок, применение экологически чистых удобрений при уходе за лично посаженными растениями, анализ выхлопных газов, планирование хода интервью по экологической тематике и др. Они рассматриваются как отправные пункты проявления дальнейшей познавательной инициативы, обеспечивающей формирование гражданской позиции школьника.

В целом в педагогике инструментализма, реализующей свои идеи в форме проектного обучения, имеет место тенденция более детальной проработки и методического обеспечения последовательности употребляемых детьми для познания действий, а не операций мышления или осмысления содержания понятий как орудия получения новых знаний как предпосылки успешной ориентации человека в мире. Подмечая данную тенденцию и критически оценивая содержание широкого спектра всевозможных проектов, Г. Бек остро ставит вопрос о том, что может оказаться более целесообразным – «обучать **в** проектах или **на** материалах проектов» в «рамках связанного с внешним миром эпохального проектного обучения» [1, с. 206]. Теоретик, строя систему своих рассуждений в соответствии с канонами инструментализма – от осознания проблемы через выдвижение гипотезы к ее верификации – высказывается за увеличение объема и совершенствование методики предварительного теоретического введения учебного материала, подлежащего дальнейшему осмыслению. Соответствующая возрастным особенностям и потребностям пропедевтическая работа, как справедливо полагает Г. Бек, помогает подвести учащихся начальной школы, которые являются объектом ее углубленного рассмотрения, к первоначальной самостоятельной выработке более общих, абстрактных понятий.

Г. Бек развивает свои дальнейшие тезисы в ключе инструменталистской концепции «обучения на протяжении всей жизни» и обосновывает важность подобного подхода тем, что он закладывает в школьниках потребность осмысливать



и переструктурировать базисные компоненты индивидуально постигнутых смыслом понятий, строя последующие рассуждения в соответствии с изменяющимися параметрами категорий как инструментов дальнейшего познания и сознавая их ценность именно как факторов расширения личных горизонтов.

Оценивая подходы современных немецких педагогов к постановке проектного обучения, отметим, что проекты, представляющие несомненный интерес с содержательных и методических позиций, в определенной мере удовлетворяют потребности детей в практических действиях и социализирующем общении, позволяя в неявной форме направлять их познавательную и практическую активность в заданном извне направлении.

Тенденция противопоставить предметному преподаванию тематическое реализуется в постоянном поиске новых форм организации учебного процесса, интегративно вбирающих в себя формирующее влияние изменяющихся сегментов действительности и самопроизвольную активность обучающихся. Данная тенденция нашла отражение и в новом типе урока, получившего название «многоперспективное преподавание» («mehrperspektivischer Unterricht»), разработанный независимой исследовательской группой CIEL-Retlingen [12].

Гносеологическим основанием данной концепции является представление о том, что дети уже непосредственно «встроены» в повседневную действительность, и, принимая прямое участие в различных ее процессах, сами воздействуют на ее многообразные проявления. Однако активность участия («партиципация» – в терминологии разработчиков) еще не означает, что человек овладевает сутью различных проявлений бытия и может использовать их для решения своих ставшими актуальными проблем. Отсюда следует гипотеза о том, что формирующийся человек нуждается в целенаправленной помощи извне, которая на практике осуществляется косвенно: в форме демонстрации другими людьми способов действия, языковых упражнений и игр, следованию требованиям определенных ценностных ориентаций, выбора предпочтений. Деятельность взрослых сопровождает и интегрирует в окружающий мир каждое вновь приходящее в мир существо. Педагогическая поддержка становящегося человека может быть реализована в форме опережающего собственную активность ребенка «просвещающего обучения» («aufklärender Unterricht»), в ходе «которого становится возможным выяснить, какое влияние оказывает наложение полей на действующих в них, и как, соблюдая интересы других, можно преобразовать эту сферу деятельности» [3, с. 6].

Исходя из уже классического для инструментализма положения об использовании явлений и процессов окружающей действительности в качестве отправной точки развертывания содержания обучения, сторонники концепции многоперспективного преподавания избирают объектом изучения для школьников особенности функционирования социальных институтов и государственных учреждений, демократические процедуры и традиции проявления внутрисемейных отношений. Особенно рекомендуется изучение таких тем, как «Почта», «Телеграф»,



«День рождения», «Выборы», «Телевидение», «Детская комната», «Фабрика» [3]. Особенностью подхода к изучению данных сфер жизни является желание разработчиков, с одной стороны, представить наиболее типичные ситуации участия в их работе подрастающих граждан, выработать у них адекватные требованиям момента поведенческие реакции, и, с другой стороны, избежать при этом известной доли нарочитости и условности. Поле для решения данного противоречия теории ФРГ ищут в обращении к такой сфере активности, в которой у ребенка может быть образовано множество рядов идей, суждений и понятий, соответствующих комплексу представлений взрослых об образце. Таковой сферой называется урок, поставленный по логике сценического действия, но не являющийся чистым воспроизведением заданного сюжета: «Игра на сцене (урок) будет не имитировать действительность, а представить ее в интересующем аспекте» [3, с. 6].

Представляет интерес методическая проработка данного концептуально нового положения, которое отличается от ранее принятых в педагогической практике (в том числе и отечественной практике, согласно которой игра-драматизация «хорошего» сюжета приведет к образованию у играющих положительных представлений и привычек в силу упражняющей направленности игровой деятельности) тем, что элементы игры-драматизации не связываются с нравственным потенциалом подлежащего обыгрыванию содержания. Она заключается в предварительном «домашнем» ознакомлении обучающихся с особенностями функционирования той или иной сферы социальной жизни по специально разработанным дидактическим материалам. Ознакомительное изучение содержания будущей мизансцены, по мнению авторов, «содействует на стадии драматизации редукции сложности» [3, с. 60] и позволяет ребенку в спокойной обстановке представить себе в максимально концентрированном виде механизм и особенности социальных взаимосвязей тех действий, которые он будет разыгрывать во время сценического действия (урока). Сам процесс драматизации условно подразделяется на три типа редукции содержания (сциентический, связанный с опытом и переживанием, официально-политический, сценический), четыре уровня коммуникации (воспоминания, эмпирико-прагматический, логико-грамматический, критико-теоретический), четыре формы объективации содержания (презентация, объективация, интеракция, интеграция).

Данная концепция в настоящее время еще не получила достаточного практического воплощения, что помогло бы, по мнению Г. Бек, сделать предварительный вывод о ее формирующем эффекте [1]. Нам же представляется, что, отвлекшись от терминологической замысловатости и конструктивной усложненности теоретических построений, можно оценить данный подход как один из вариантов педагогического моделирования, в котором прототипом выступает определенный фрагмент реальности, а моделью – его сценическое воплощение, в данном случае, на уроке. Действия, которые производит учащийся на уроке, формально соответствуя формуле Дж. Дьюи «learning by doing», являются условно-отражательными, демонстрирующими уровень понимания реальных социальных



связей и условности социальных ролей. Обучающий эффект, видимо, вынесен за рамки урока-драматизации и заключается в формировании широкой сети ассоциативных связей, помогающих школьнику осознать степень своей подготовленности к принятию как сценической, так и жизненной роли. На этой основе могут быть созданы предпосылки более целесообразного решения конкретной задачи, осмыслены варианты трактовок предлагаемой роли, приняты решения о необходимости поиска дополнительных материалов для ее более успешного исполнения. В этом ключе концепция действительно «многоперспективна», поскольку содействует разворачиванию познавательной активности учащихся, хотя и ограничивает их ролевой репертуар.

Таким образом, в концептуальных рамках «learning by doing» развиваются весьма разноплановые теоретические образования и конструкции, смыкающиеся на идее использования широкой системы ассоциативных комплексов и связей при стимулировании личной активности. В них ненавязчиво проводится линия на использование формирующего воздействия активности как ценностного норматива.

В рамках современной инструменталистской педагогики ФРГ развивается как относительно новое направление, условно выраженное формулой «*learning by going*». Теоретическое оформление данного направления было подготовлено практикой проведения ознакомительных и обучающих путешествий и экскурсий, являвшихся распространенной формой организации школьного обучения и широко применявшихся в работе молодежных объединений и движений Германии. В традиционной практике работы немецкой школы экскурсии, поездки, путешествия и экспедиции рассматривались как своеобразные яркие иллюстрации к изучаемому или, что случалось реже, как источник получения дополнительного материала к нормативному содержанию учебного предмета. Предполагалось, что они позволяют создать более целостное впечатление о связи теоретических аспектов учебного курса с практикой решения определенных комплексов утилитарных задач.

Обращение к идее целенаправленного использования впечатлений, получаемых человеком в процессе перемещений, открывает, по мнению А. Нарштата [8], возможности для получения систематизированных новых знаний о процессах и явлениях, наблюдаемых и переживаемых во время поездок. Разделяя методологические установки инструментализма, педагог использует для обоснования своего подхода характерную для него последовательность исследовательских операций.

Первый шаг – определение несоответствий, вызывающих затруднения – А. Нарштат сводит к формулированию противоречий, существующих между наличной практикой использования поездок с ознакомительными целями и уровнем теоретического осмысления данных аспектов в педагогической науке ФРГ. Отмечая высокую степень их несоответствия, педагог выполняет второй исследовательский шаг – определяет рамки, отражающие данные противоречия в теории педагогической науки. Они характеризуются недостаточностью степени



проработки содержания и объема категорий «педагогика свободного времени», «педагогика путешествий» («Reiserpädagogik»), «обучение во время путешествий» («Reiselernen»). Третий, операциональный шаг метода заключается в выдвигении гипотезы о том, что употребление недостаточно определенного понятия «педагогика путешествий» должно быть сокращено в пользу предлагаемой им новой категории «learning by going» – «обучение во время передвижений», в большей степени соответствующей практике увеличения поездок и переездов в связи с воссоединением ФРГ и ГДР [8, с. 332]. Содержание четвертого шага – критического выведения следствий – по Кенигу составляют его размышления о том, какими основаниями он руководствуется для обоснования своей гипотезы. Рассмотрение потенциального «заряда» новой категории проходит в трех плоскостях, как бы соответствующих внутренним потребностям человека к перемене мест: 1) поиск лучшей жизни (выражен в понятиях «надежда» и «будущее»); 2) попытка решения актуальных проблем («современность», «работа»); 3) изучение уже имеющегося («прошлое», «культура»). Последовательность рассмотрения данных ракурсов измерения действительности является в определенной мере свидетельством того, какие жизненные приоритеты выдвигаются автором на первый план. Осмысление педагогически значимой проблематики в категориях «поиск» и «попытка» отражают в целом общую направленность инструменталистского варианта прагматизма в его оценке путем формирования системы жизненных ценностей. Рассмотрение индивидуального активизма, «действия», а не абстрактных размышлений или созерцания созданных другими фрагментов культурного наследия признается ведущим средством ориентации и приспособления к изменяющимся реалиям мира.

Если А. Нарштат, намечая контуры своей концепции обучения, ориентируется на активность самого познающего человека, избирающего во время своих поездок из многообразия проявлений окружающего мира те его аспекты, которые представляются ему полезными и поучительными, то Г. Вегенер-Шпёринг развивает свой подход к данной проблеме с прямо противоположных позиций [14]. Она полагает, что все случайно появляющиеся во время поездок новые предметы, достопримечательности, мысли, информация, высказанная экскурсоводом, трудноуловимые проявления духовной жизни места пребывания должны явиться исходным импульсом для их дальнейшей проработки. Концепция данного педагога строится на в целом справедливой идее о том, что взрослые, а не только педагоги и родители, организующие поездку, должны быть подготовлены к тому, чтобы сделать любое заинтересовавшее ребенка проявление реальной жизни предметом углубленного рассмотрения. Данная позиция представляется, однако, не столь новой в той ее части, где речь идет о ситуативном проявлении детского любопытства и путей его удовлетворения. Она развивается в целом в духе установок Ж. Ж. Руссо, отличаясь лишь тем, что маршруты путешествий по окрестностям, описанные в «Эмиле», избираются совместно педагогом и воспитанником, в то время как современные экскурсионные поездки детей планируются взрослыми. Эти отличия все же не



являются настолько существенными, чтобы не отметить прямого параллелизма педагогических конструкций, полученных путем заимствования и переноса ранее высказанной идеи.

Вместе с тем педагог открывает и новые аспекты данной проблемы, еще не нашедшие освещения в инструменталистской педагогике. Они затрагивают вопросы познавательной активности взрослых во время путешествий. Для обозначения данного круга проблем автор вводит новый термин «Lernen im Urlaub» – «обучение во время отпуска» [14, с. 329], стремясь тем самым расширить содержание предмета педагогики. В содержание данного термина включается его важнейший компонент – так называемое «драматургическое действие» («dramaturgisches Handeln»). Используя термин Ю. Хабермаса, теоретик придает ему новый смысл, полагая, что сама мысль о путешествии побуждает взрослого человека стать драматургом и постановщиком своих практических действий по поиску адекватных собственным потребностям мест посещения, а также «встреч, стилизации своих действий» [15, с. 328]. Тем самым в весьма разнопланово трактуемое в рамках инструментализма понятие «опыт» вводится новый акцент. Сохраняя введенный Р. Авенариусом весьма специфический «элемент опыта», обозначенный им термином «мысленное» в форме чувства-фантазии, Г. Вегенер-Шпёринг дополняет его содержание таким новым слоем, как рефлексия, понимаемым как деятельность самопознания. Кроме того, в данной концепции имеет место весьма редкое сочетание установок инструменталистского вектора рассмотрения проблематики с установками экзистенциализма на признание определяющей роли различных случайностей. Оно воплощено в использовании понятия «встреча», которое в варианте, предложенном Г. Вегенер-Шпёринг, приобретает характер искания, напряжения.

Рассмотренные концепции, развивающиеся в рамках вектора «learning by going», не исчерпывают всего многообразия сложившихся в данном ключе построений, но дают общее представление о линиях становления современной инструменталистской педагогической проблематики. Их характерной чертой является использование методологического аппарата инструментализма в сочетании с активным употреблением содержания методологически значимых идей, извлеченных из арсенала иных научных школ и направлений. Такой подход приводит к появлению новых теоретических приращений, закрепленных в авторских терминах.

Новейшим направлением развития инструменталистской педагогической теории можно назвать ряд авторских концепций, условно объединяемых формулой «learning by feeling» или, в немецком варианте, «Erlebnispädagogik» – «педагогика переживаний». В педагогике ФРГ под «переживанием» (das Erleben) понимается «неразрывно представленная непосредственная, не отрефлектированная самоданность (Sich-Selbstgegebenheit) объекта/мира в субъекте/я» [1, с. 286; 10]. Некоторые немецкие авторы полагают, что основоположником данной линии развития педагогической теории является Ж. Ж. Руссо, хотя подавляющее большинство теоретиков не только не упоминает его имени, но даже сознательно не интерпретирует его идеи. Наличие ссылок в работах, выполненных в ключе «педагогика переживаний»



показывает, что в значительно большей степени в работах современных теоретиков получают развитие мысли, высказанные в начале XX в. немецким педагогом К. Ханом (K. Hahn), в которых критически переосмысливается влияние цивилизации на становление человека.

По мнению К. Хана, цивилизация деформирует человека и физически, представляя разнообразные эрзацы в виде снижающих его функции приборов и механизмов, и морально, порождая неверие в собственные силы и лишая человека эмпатии ввиду ограничения его непосредственных социальных контактов. Педагог выдвигает в целом созвучные идеям Ж. Ж. Руссо тезисы о пересмотре подходов к определению цели педагогической деятельности, которой должна стать не передача нормативных установок, выработанных в обществе, а помощь в самовоспитании характера через пробуждение эмоционального отношения к миру и другим людям в живой и непосредственной форме личного переживания.

Методические пути, намеченные К. Ханом, позволяют, по его мнению, осознать необходимость конфронтации с самим собой как рациональным и безликим продуктом цивилизации. К ним относятся: 1) физическая тренировка, усиливающая витальность, мобилизующая внутренние силы сопротивления; 2) служение ближнему; 3) осуществление проектов и экспедиций, позволяющих развивать самостоятельность, стремление к преодолению, креативность и др. Концепция К. Хана содержит ряд конкретных предложений по реализации данного подхода, в частности, через организацию школ неполного дня («Kurzschule»), задачей которых является получение эмоциональных переживаний, имеющих психотерапевтический эффект.

Идея модификации внутреннего состояния индивида через изменение его эмоционального отношения к окружающему, высказанная К. Ханом, получила развитие в современной теории педагогики ФРГ. В настоящее время имеет место уточнение трактовки содержания термина «переживание», амплитуда смысла которого колеблется от его понимания как «заклинания, позволяющего убедить человека в том, что он – актер, действующее лицо» [11, с. 222] до определения его как душевного события в жизни личности, решающего фактора в ее индивидуальной истории [7]. От того, как понимается соотношение познавательных и эмоциональных компонентов в жизнедеятельности становящегося человека, зависят варианты конкретизации теорий «педагогики переживания».

Некоторые из них исходят из того, что основу познания составляют чувства, испытываемые человеком в элементарной форме органических ощущений. Поэтому, к примеру, А. Паффрат [12] считает необходимым создать условия для того, чтобы ребенок младшего школьного возраста испытал специфическое переживание качества изучаемого объекта – погрузился по горло в землю, болотную грязь или песок, выразил в произвольном танце свои впечатления от ощущений наслаждения, полученных от купания в воде, содержащей много тины, и т. п. Расширение личного опыта ребенка в таком подходе сводится к непосредственному «опробыванию», а чувства, полученные в ходе данного исследовательского процесса, являются не порождением интеллектуальных переживаний, а прямым следствием



непосредственного воздействия внешних параметров неких наличных предметов, вызывающих эмоциональное состояние удовольствия или неудовольствия, но не проясняющих качественного своеобразия и смыслового содержания объекта изучения. Вместе с тем, видимо, подобный поход может оказаться полезным при формировании у детей младенческого возраста представлений о сенсорных эталонах – цвете, температуре, форме и др. Применительно же к указанному А. Паффратом возрастному контингенту (младшим школьникам) данные мероприятия все же запоздали, поскольку элементарные представления о сенсорных эталонах, полученные чувственным путем, и соответствующие перцептивные действия уже сформированы в режиме стихийного обучения в дошкольном детстве.

В рамках вектора «learning by feeling» сложился еще один интересный подход, получивший название интерактивных игр. Исходной посылкой развития данного рода концепций является верное в своей сути представление о том, что игровое действие способствует более острому переживанию сторон действительности, воспроизводимой в игре. Чувства, требования, нормативы той роли, которую берет на себя играющий, становятся подлинными чувствами, которые он действительно испытывает, благодаря чему приобретает уникальный опыт соотношения своих чувств с предметом, лицом, задачей или сферой деятельности, в которых (или благодаря наличию которых) эти чувства формируются, и управления ими, использованию их как инструмент дальнейшего познания. Особенностью интерактивных игр, нацеленных на решение проблем через совместную активность, является усиленное внимание к процессуальным сторонам взаимодействия играющих: в них «нет победителя и побежденного, нет давления конкуренции» [12, с. 225].

Объявляя педагогической задачей данного рода игр побуждения к нахождению путей, развитию стратегий, организаторы игровых действий сами придумывают их сюжет и условия, оставляя полем творчества ребенка только конкретизацию самого игрового действия и его последующий анализ. Так, игра «Слепой», смысл которой заключается во вхождении игроков, у которых завязаны глаза, в нарисованный на полу квадрат, держась вместе с другими детьми за общую веревку, обогащает, по мысли ее разработчиков, новыми впечатлениями о жизни человека, лишённого зрения, и на основе осмысления чувства незащитности, зависимости вызывает эмпатию, рефлексия, на уровне чувства сострадания подводит играющего ребенка к вопросу о том, как же познают мир слепые дети, как могут быть активизированы органы чувств для освоения реальности и выживания. Веревка получает статус символа объединения, многозначной аллегории, смысл которой не утилитарен и считается каждым подсознательно. Разработаны игры с заданными правилами [5]: например, игра «Кислотный пруд», в которой надо совместными усилиями достать воображаемый предмет из пруда с кислотой, «Паучья сеть», задача которой заключается в преодолении ячеек сети разного размера, и другие, в которых игровая задача может быть решена только совместными усилиями играющих. Предлагаются также многочисленные сюжеты на основе социодраматизаций («Детский парламент», «Спонсор» и др.), имеющих имитационный и искусственный характер.



Оценивая интерактивное направление современного немецкого инструментализма, можно сделать вывод о том, что их остроумное содержание не соответствует мотивации детской творческой игры, толчок к развитию которой дает прямой контакт с внешним миром, а не задача, поставленная педагогом. Игра отражает непосредственно заинтересованное, опосредованное всеми человеческими взаимосвязями, и поэтому эмоционально переживаемое, отношение личности к окружающему. Оставляя ребенку простор только для поиска способа рационального оперирования, немецкие педагоги превращают интерактивные игры в дидактические, достигая при их помощи однозначно упражняющего эффекта.

Интересным новейшим направлением, развиваемым в рамках подхода «learning by feeling», является использование чувств, отражающих обобщенное отношение человека к действительности (юмора, комического, иронии, трагического и др.), как инструментов дальнейшего освоения мира. Данная линия находит отражение в многочисленных изданиях для детей – журналах, газетах, кино- и видеопродукции, учебниках и пособиях.

В учебных книгах, изданных для школьников, часто имеет место нестандартная подача материала, нацеленная на формирование оценочных суждений по поводу изложенного материала. На примере содержания учебника по немецкому языку [7] покажем типичные приемы формирования данных чувств. Наиболее часто встречаются материалы, помогающие при помощи чувства комического или юмора обнаружить в одном лице, предмете или поступке одновременно положительные и отрицательные свойства или несоответствия требованиям реальной ситуации. Они принимают следующие формы объективации: карикатуры, рисунки, содержащие сравнения следствий следования нормативу и его нарушения, задания, нацеливающие на анализ и описание данных рисунков, раскраски, предлагающие выразить цветом свое отношение к изображенному действию. Материалы, несущие заряд трагического, построены на демонстрации фактической взаимосвязи добра и зла: контрастных рисунках, текстах, истолковывающих на эмоциональном уровне содержание этических и эстетических категорий, содержащих предостережения от поступков, могущих иметь нежелательные последствия. Особую роль играют упражнения, побуждающие ребенка понять в действиях других людей, прежде всего, то, что уже укоренено в его личном эмоциональном опыте. Они ориентируют, прежде всего, на поиск аналогий трагических переживаний или событий, на повторное их переживание, переосмысление и переоценку с обобщенных позиций. На данной ступени переживания, эмоции и чувства как бы «ведут» познание, способствуют развитию интеллектуальной сферы через проникновение в нее органического аффективного компонента.

Таким образом, педагогические построения, получившие развитие в рамках трех вышеназванных концепций, представляют собой достаточно разнообразные конструкты, проработанные с разной степенью глубины и в неодинаковой мере воплощенные в практике. Охватывая различные сегменты реальности, они развиваются по принципу взаимодополнительности, однако, пытаюсь обосновать



использование процессов «делания», «передвижения» и «чувствования» как эффективных механизмов, позволяющих человеку осваивать окружающую действительность, оставляют за гранями своего специального рассмотрения такой важнейший «инструмент» познания, как мышление, способность человека вырабатывать новые понятия и оперировать ими.

Литература

1. Beck G., Clausen G. Einführung in Probleme des Sachunterrichts. – Frankfurt/Main: Scriptor Verlag, 1984. – 294 S.
2. Cadenbach R. Deutsche und türkische Kinder erkunden ihren Stadtteil // Sachunterricht und Mathematik auf der Primarstufe. – 1988. – N 2. – S. 82–92.
3. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen. Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. – Stuttgart: CIEL, 1976. – 158 S.
4. Dunker A. «Handgreiflich» – «Ganzheitlich» – «Praktisch» // Neue Sammlung. – 1989. – N 1. – S. 59–75.
5. Herdegen P. Mutti kocht – Papi verdient das Geld // Pädagogische Welt. – 1992. – N 3. – S. 138–141.
6. Müller-Bardorff H. ... weil ich es erleben will // Pädagogische Welt. – 1989. – N 7. – S. 305–309.
7. Muttersprache. 4. Jahrgangsstufe. – Donauwörth: Auer, 1971. – 144 S.
8. Nahrstat A. Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Difizite pädagogischer Tourismusforschung // Bilanz für die Zukunft. – Weinheim: Beltz, 1990. – S. 331–335.
9. Oppitz M. Notwendige Beziehungen. Abriss der strukturalen Anthropologie. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1975. – 430 S.
10. Pädagogisches Lexikon. – Gütersloh: Schmidt, 1970. – 2749 S.
11. Paffrath A. Erlebnispädagogik – ein Modell mit Zukunft // Pädagogische Rundschau. – 1996. – N 5. – S. 222–226.
12. Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. – Stuttgart: Klett, 1976. – 72 S.
13. Storck E. Schulprojekt: Garten. // Die Grundschule. – 1985. – N 5. – S. 36–46.
14. Wegener-Spöhring G. Wer lernt nicht auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen // Bilanz für die Zukunft. – Weinheim: Beltz, 1990. – S. 327–330.
15. Wieviele Ecken hat unsere Schule? – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1979. – 354 S.



Колесина К. Ю., Малашихина В. В.

Развитие креативных способностей обучающихся на основе инновационных технологий обучения иностранному языку

В статье раскрываются возможности развития креативных способностей обучающихся средствами иностранного языка на основе коммуникативной и метапроектной образовательных технологий в процессе работы над метапроектами. Каждый метапроект призван выполнять «метаобразовательную» задачу – создавать условия для развития креативных способностей обучающихся.

Ключевые слова: креативные способности, креативные качества личности, метапроектная образовательная технология, метапроектная деятельность, креативный опыт.

Начало XXI столетия ознаменовано значительным переосмыслением сущности и принципиальных особенностей образовательных парадигм, как в российском, так и международном образовательном пространстве. Внимание педагогической теории и образовательной практики привлекают идеи парадигмального плюрализма, межпарадигмальной кооперации, объединяющие все лучшие достижения психолого-педагогических наук и гармонизирующие различные научные подходы. Подобные тенденции характерны и для всех уровней лингвистического образования: отказ от обучения по схеме «от грамматики к языку», признание языка в качестве не только цели, но и средства обучения, осознание его значения в развитии творческих способностей личности, освоении общекультурной компетентности человека.

Обучение иностранному языку в образовательной системе Российской Федерации рассматривается в форме особой социально значимой практики, стержнем которой является творческое овладение культурным наследием человечества. Продуктивный, творческий подход в обучении иностранному языку обеспечивает восприятие личностью диалога культур, понимание различий в мире, обусловленных исторически сформированной культурой, развитие способности адекватно воспринимать и понимать человека любой культуры, успешно и творчески взаимодействовать с ним.

В лингводидактике рассматриваются функции, связанные с изучением иностранного языка, ориентированного на развитие когнитивных и креативных качеств личности:

- творческое освоение учебно-организационных умений на основе организации учебной деятельности в различных режимах и их адаптации к особенностям собственной познавательной деятельности: лингафонный практикум, диалог с компьютером, звукозаписи, разнообразные виды работы с текстом, совершенствование техники запоминания и др.;
- развитие учебно-интеллектуальных умений когнитивного и креативного характера: освоение приемов абстрагирования от конкретных слов к правилам



и наоборот, развитие логики при изучении грамматических структур, умения дифференцировать языковые явления (по числу, времени, модальности и т.д.), формирование приемов сравнения, систематизации, нахождения сходства и различия и т.д.;

– продуктивное развитие учебно-информационных умений: особенностей процесса чтения на иностранном языке, нахождения и формулирование ответа на поставленный вопрос, использования сноска к тексту, обращения к грамматическим справочникам и словарям, использования новых информационных технологий и т.д.;

– совершенствование учебно-коммуникативных умений на основе элементов творческого общения, обусловленных характером самого предмета: восприятие и понимание речи педагога, товарищей, информации в средствах массовых коммуникаций; понимание особенностей речевого поведения собеседника, его контролирующих и оценочных суждений, замечаний, инструкций, конструирование адекватного стиля общения.

Направленность обучения иностранному языку на развитие креативных качеств личности обуславливает необходимость его построения на основе инновационных образовательных технологий – коммуникативного, диалого-дискуссионного, метапроектного обучения.

По мнению специалистов (М. Е. Бершадского, М. В. Кларина; П. И. Третьякова, А. В. Хуторского и др.), общей основой разнообразных инновационных моделей обучения, имеющих поисковую ориентацию, является интегративная надпредметная (в нашем исследовании – метапредметная) поисковая учебная деятельность, т. е. специальная деятельность по построению учебного познания: исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная, игровая. Большинство поисковых моделей обучения основано на продуктивной деятельности обучающихся и их основной характеристикой является их «процессуальная ориентация» (М. В. Кларин), которая выражается в курсе на обучение мышлению, освоении процедур поисковой деятельности [1, 4]. При этом перевод процессуального плана обучения в содержательный осуществляется по ряду направлений: специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного поведения, формирование дискуссионной культуры, развитие эмоционально-личностных аспектов дискуссионной, игровой, проектной деятельности и т.д.

Рассмотрим более подробно две инновационные технологии: технологию коммуникативного обучения и метапроектную образовательную технологию.

Технология коммуникативного обучения иностранному языку строится на следующих принципах.

1. Организация личностно-ориентированного общения, позволяющая учитывать личностные интересы обучающегося вне изучения иностранного языка, степень владения им иностранным языком, уровень его умений конструировать свою речевую деятельность, особенности его психики, статус в коллективе. Так,



например, при изучении темы «Человек и его семья» более продвинутым студентам может быть дано задание высказать свое мнение по следующим проблемам: влияние социальных изменений в современном обществе на семейную жизнь; проблемы молодых семей в нашей стране; почему на западе молодежь не торопится создавать семьи.

Менее подготовленным студентам могут быть предложены следующие вопросы для обсуждения: роль и функции семьи в жизни человека; образцовая семья в Вашем понимании; какие проблемы чаще всего затрагиваются и обсуждаются в печати.

2. Принцип коллективного взаимодействия, в силу которого общение строится по различным схемам: «преподаватель–студент»; «студент–студент», «студент–студенты». При этом обеспечивается постепенное включение в речевое общение всех студентов.

Так, организуя языковую тренировку студентов по теме «Человек и природа», первые вопросы об охране окружающей среды, экологической обстановке на сегодняшний день организуются по схеме «преподаватель–студент 1–студент 2» и т.д., затем другие студенты «включаются» в диалог, а преподаватель незаметно «выключается» из разговора и, только видя затруднения или необходимость дополнений, привлекает к беседе наиболее неактивных слушателей.

3. Принцип ситуативности, ролевой организации учебного процесса. На основе этого принципа осуществляется отбор ситуаций и проблем общения, наиболее понятных и доступных для обсуждения на английском языке. В то же время они должны предоставлять необходимый диапазон для включения новых иностранных слов, что и делает целесообразным разработку курса на основе коммуникативной технологий. Разрабатывается система ситуаций нарастающей трудности, например, по теме «Воспитание детей» от ситуаций «Яркие воспоминания моего детства», «Атмосфера, необходимая для правильного эмоционального развития ребенка», «Причины детских шалостей» до «Яблоко от яблони недалеко падает», «Типичные разногласия между детьми и родителями», «Проблемы переходного возраста», «У семи нянек дитя без глаза».

4. Принцип речевой направленности обучения иностранному языку предполагает необходимость практической ориентации каждого учебного занятия на основе общения. Каждое отобранное упражнение должно представлять собой реальное общение, как отмечают специалисты, именно в речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объема лексики и грамматики с немедленной реализацией [3].

В нашей практике система упражнений сведена к тематическим блокам: человек и его семья; воспитание детей; человек, его характер, темперамент, чувства и эмоции; человек и природа.

5. Принцип функциональности.

Как известно, речевая деятельность имеет три стороны – лексическую, грамматическую, фонетическую, и необходимо обеспечить такой процесс обучения,



при котором бы осуществлялось усвоение речевых единиц (усвоение слов и грамматических форм в единой речевой деятельности). Например, языковые модели типа: *Then why not send it to her husband? I'm not to be trifled with. It has been sent to you out of sheer malice.*

6. Принцип новизны, ориентирующий преподавателя, использующего технологию коммуникативного обучения, на подбор и постоянное использование все новых и новых речевых ситуаций, смену предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера и т.д. При этом авторы технологии рекомендуют использовать и новизну (информативность) изучаемого материала, и новизну организации учебного занятия (его форм, методов, приемов обучения), и новизну его оснащения. Запоминание в таких случаях становится продуктом речевой деятельности.

Поскольку новизна информации определяется самой учебной программой и изучаемым языковым материалом, остановимся на новизне организационных форм учебных занятий и их оснащении.

Учебные занятия по английскому языку организуются по различным организационным формам: ролевые, деловые, имитационные, ситуативные игры, конференции, симпозиумы и т.д. Для оснащения этих занятий используется оборудование, соответствующее сюжету организуемой игры. В качестве примеров можно привести следующие темы обучающих игр: «Заседание учительского совета», «Люди, которых мы выбираем», «Студенческая свадьба», «Новые перспективы в образовании и их влияние на развитие человека».

В процессе общения по-разному организуется и пространство общения. То это классная комната, в которой в соответствии с сюжетом игры проводится урок, а студенты выполняют роли учителя и учащихся; то это самолет, на котором «экскурсанты» летят в Лондон; или же это кафе, где отмечается день 8 марта «сотрудниками фирмы» и т.д.

Технология проектного обучения в последние годы рассматривается в качестве метода, «разрушающего школьную рутину» (М. Эпштейн); «попыткой избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула» (И. Д. Чечель); «инструмента проектирования чего-либо в собственной практике», «технологии, направленной на развитие смысловой основы мира» (И. В. Абакумова). Особо подчеркиваются функции проектного обучения в развитии творческих способностей личности.

Следует отметить, что сами по себе проектные методы обучения имеют достаточно продолжительную историю – около столетия, но, как отмечают специалисты, их потенциал еще далеко не реализован. В инновационном плане необходимо обратить внимание на разрабатываемую нами метапроектную образовательную технологию (К. Ю. Колесина). В ее основу положена предложенная М. Липманом (США) модель обучения метапознанию, сущность которой состоит в развитии у учащихся способности философствовать, находить связи между причиной и следствием, применять различные пути и способы рассуждений в поиске ответов на интересующие их вопросы.



Достаточно часто словосочетание с приставкой «мета-» в последнее время употребляется при проектировании содержания образования: метапредметное содержание, метапознавательные задачи, метазнания и др. – в качестве важного средства обеспечения его интегративности и целостности. Метапроектная образовательная технология, таким образом, выступает в форме естественного и наиболее адекватного способа освоения обучающимися метазнаний.

Метапроектную образовательную технологию обучения иностранному языку мы рассматриваем как совместную интерактивную личностно и социально-ориентированную познавательную деятельность, основанную на взаимодействии обучающихся и педагога-руководителя (тьютера) проекта, а также с источниками информации на родном и иностранном языках. Метапроектная деятельность обучающихся при этом рассматривается в качестве целостного, творческого, коммуникативного и рефлексивного процессов, ориентированных как на творческое конструирование на иностранном языке метапроекта, так и одновременное совершенствование в лексических, орфографических, грамматических, фонетических и других конструкциях иностранного языка, освоение его лингвострановедческой специфики [2].

В качестве примера приведем реальный метапроект, выполняемый студентами на практических занятиях, а затем организуемый со старшеклассниками специализированной гимназии с углубленным изучением английского языка в период педагогической практики.

Тема проекта: «Наш родной язык – английский, но мы – граждане разных стран».

Проблематизация проекта основана на общепринятом мнении о том, что язык является носителем культуры страны, в которой исторически формировалось общение, письмо, литература, поэзия и т.д. на этом языке. Но на английском языке говорят во многих странах, где он считается «государственным языком» – в то же время мы знаем, что культура, обычаи, традиции в этих странах часто существенно различаются между собой. Каковы же общие и отличные черты жизни, быта, культуры этих стран и каково значение языка в этом сходстве и различии?

Участникам проектирования предлагаются для исследования ряд «англоязычных» стран: Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия и др.

На первом этапе проектирования «Введение в проектную деятельность», прежде всего, актуализируются познавательные интересы обучающихся, связанные с предпочтительным выбором той или иной страны, оценкой степени собственной осведомленности, наличием необходимых источников, а, возможно, и интуитивной, еще не осознанной привлекательностью для человека именно этого государства. Творческие мыслительные процессы в данном случае также интуитивны и связаны, прежде всего, с надеждой на творческое самовыражение в будущей проектной деятельности.

Второй этап «Проблематизация проекта» требует значительно больших творческих усилий. Необходимо не только сформулировать цели и задачи метапроектной



деятельности, но и определиться в направлениях исследования, определить этапы проектирования, причем не только на русском, но и на английском языке. На этом этапе каждый из участников проектирования достаточно ясно осознает недостаточность собственных знаний в сфере проектной деятельности, что также актуализирует потребность в поиске этих знаний, отысканий их источников, а в ряде случаев возникает необходимость со стороны преподавателя применения «коучинга», подкрепления мотивации и другими средствами.

На третьем этапе «Погружение в проект» осуществляется уточнение и формулирование конкретной программы метапроектной деятельности по каждому из направлений проекта на основе реализации личностно-ориентированного и деятельностного подходов. В творческом плане особое значение имеет «присвоение» соответствующего направления проектирования, составление информационной карты проекта, конкретно-содержательная активизация «диалога культур».

Особое значение для всех трех предварительных этапов проектирования имеет ориентация исполнителей на выбор той или иной англоязычной страны. Выбор Великобритании и США не вызывал долгих размышлений и споров, эти направления исследования сразу нашли своих исполнителей (более знакомых с культурой, бытом, традициями этих стран), Австралия и Новая Зеландия привлекли внимание своей экзотикой, слабой информированностью, Канада – близостью к России по своему географическому положению; некоторым обучающимся захотелось больше узнать об этой стране. Таким образом, актуализировались лингвострановедческие аспекты метапроектной деятельности, которые, в свою очередь, стимулируют потребность во всех видах иноязычной речевой деятельности.

Важнейшая задача учителя – руководителя проекта на этих этапах – обеспечить моделирование на английском языке ситуации «диалога культур» и проектирование исследовательской деятельности по изучению и сравнению образа жизни, культуры, быта в англоязычных странах. При этом активизируется не только диалогическая, но и монологическая речь на иностранном языке, совершенствуется практика диалога.

В креативном плане эти этапы имеют большое значение, обучая, тренируя студентов в формулировании проблемы, цели и задач исследования, выдвижении гипотез, определении путей и этапов выполнения проекта. Поскольку погружение в проект требует письменного оформления программы метапроектной деятельности, обучающийся должен обратиться к письменной английской речи: записать цели, задачи, этапы своей проектной деятельности, отметить сроки выполнения каждого этапа. Они оперируют такими приемами продуктивного мышления как сравнение, вычленение главного, существенного, классификация, систематизация и т.д.

Четвертый этап «Информатизация проекта» характеризуется усилением лингвострановедческого и культуроведческого аспектов проектирования, обусловленных активным поиском и приобщением к культуре, быту, образу жизни



населения избранной страны. Формируется способность ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности населения, развивается социокультурная наблюдательность, культурная направленность, толерантность. Поиск информации расширяет диапазон умений вычленения, сравнения получаемых лингвострановедческих знаний, заполнения схем и таблиц для обобщения страноведческого, культуроведческого материала.

Учащиеся в процессе проектирования осваивают опыт интерпретации лингвистических и культурологических фактов в исследуемых источниках информации (страноведческие журналы, сайты в Интернете, справочная, популярная и художественная литература и т.д.). Они учатся отбирать наиболее существенные и фоновые знания, находить сходство и различие в различных политических, экономических сферах жизни страны, образовании, здравоохранении и др., даже в случаях недостаточно сформированного лексического материала актуализируются элементы творческого «домысливания».

Постоянные переводы с русского языка на английский и наоборот помогают активному освоению лингвистической стороны речи: совершенствуются орфографические навыки, особенно применительно к новому языковому материалу, пополняется лексико-грамматический багаж, отрабатывается фонетическая сторона речи.

Информатизация проекта на английском языке обуславливает совершенствование лексической стороны речи, причем не только за счет расширения потенциального словаря, но и благодаря расширяющимся возможностям его свободной, творческой интерпретации, освоения продуктивных способов словообразования.

Пятый и шестой этапы проектирования «Оформление результатов проектной деятельности» и «Защита проекта» имеют немаловажное значение не только для закрепления сформированных ранее лингвистических, страноведческих, культурологических знаний, освоении фонетической стороны речи, совершенствовании слухопроизносительных и ритмикоинтонационных навыков. Вырабатываются навыки самоконтроля правильности произношения, лексикограмматического оформления речи, освоение реплик-клише речевого этикета и т.д.

Однако не меньшее, если не большее значение имеет освоение обучающимися в процессе метапроектной деятельности многочисленных приемов продуктивной, творческой деятельности, способствующих развитию креативных качеств личности: пыливости, проницательности, инициативности, изобретательности, склонности к эксперименту, умению видеть противоречия, формулировать проблемы и гипотезы, выполнять самостоятельные исследования, нестандартное мышление, способность к генерации идей.

Реализация в процессе учебной и внеучебной деятельности студентов инновационных (коммуникативной и метапроектной) образовательных технологий обеспечивает целенаправленное создание условий для обогащения умственного опыта обучающихся, его включение в творческую мыслительную деятельность,



усвоение метакогнитивного опыта, стимулирующего сознательное управление собственной интеллектуальной деятельностью, а также креативного опыта – опыта творческой деятельности, опыта решения нестандартных задач и поиска нестандартных путей их решения.

Литература

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. – М., Рига, 1998.
2. Колесина К. Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Старые русские», 2008.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.

**Тащёва А. И., Киреева Л. Е.****Ролевое поведение супругов «двухкарьерного» брака**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с исследованием ролевого поведения супругов; его характеристики; факторы, детерминирующие ролевое поведение; типы ролевого поведения и основные супружеские роли. Особое внимание уделено изучению ролевого поведения в браках, где реализуют свою профессиональную карьеру оба супруга.

Ключевые слова: «двухкарьерный» брак, «не карьерный» брак, ролевые ожидания, ролевое поведение, ролевые притязания, супружеские роли.

В последнее время значительно вырос процент разводов в современной российской семье. Так, в Ростовской области в 2010 г. распался каждый второй брак [10]. Специалисты утверждают, что частой причиной разводов является деструкция ролевого поведения супругов в браках [13].

Под ролевым поведением в браке понимается сочетание ролевых ожиданий и ролевых притязаний партнеров при исполнении ими супружеских ролей, обеспечивающих реализацию функций семьи [2, 13]. То, в какой мере супруг берет на себя ответственность и инициативу в реализации каждой семейной роли, составляет его ролевые притязания, а то, в какой степени он адресует их партнеру (установка на активное выполнение партнером семейных обязанностей) – ролевые ожидания этого супруга. Соответствие ролевых ожиданий ролевым притязаниям супругов составляет основную характеристику ролевого поведения в браке, которую А. Н. Волкова определяет как ролевую адекватность партнеров [5].

Исследователи выделяют ряд факторов, детерминирующих ролевое поведение каждого супруга: прошлый опыт (качество родительского брака), мечты в отношении брака и образа будущего супруга, качество взаимоотношений партнеров до вступления в брак, социальное окружение супругов, личностные ресурсы (особенности характера, уровень образования, социальное происхождение, национальность), распределение власти в данной семье, ведущие семейные ценности, иерархия которых развивается на протяжении жизненного цикла семьи, отражая изменение значимости ее функций [2, 8, 13]. Ролевое поведение реализуется через исполнение супругами их ролей в браке.

Ю. Е. Алёшина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская описывают следующие основные виды супружеских ролей: «материальное обеспечение семьи», «хозяин/хозяйка», «сексуальный партнер», «воспитание ребенка», «психотерапевт» (друг), «организатор досуга» и «организатор семейной субкультуры» [2]. Исследователи отмечают, что



роль «ответственного за материальное обеспечение» реализуется посредством заработка денег для обеспечения семье материального благосостояния. Традиционно роль «хозяин/ хозяйка» включает в себя покупку продуктов, приготовление пищи, обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме. Роль «сексуального партнера» – проявление различного рода активности в плане сексуального поведения. Роль «воспитателя» заключается в реализации обязанностей, связанных с развитием ребенка. Роль «организатора развлечений» включает в себя выдвижение различного рода инициатив в проведении досуга. Роль «ответственного за поддержание родственных связей» подразумевает участие супругов в семейных церемониях, организацию общения с родственниками. Роль «организатора семейной субкультуры» заключается в формировании у членов семьи определенных культурных ценностей, разнообразных интересов и увлечений. В качестве одной из наиболее актуальных ролей в современной семье называется роль «психотерапевта», реализация которой связана с активностью, направленной на решение личностных проблем партнера: выслушать супруга, помочь ему разобраться в проблеме, эмоционально поддержать. М. С. Мацковский выделяет роль коммуникатора и репродуктивную роль, А. Н. Волкова – внешнюю привлекательность и социальную активность [13].

Основным критерием распределения ролей в браке авторы считают полоролевую дифференциацию, под которой понимают разделение обязанностей и функций между супругами в связи с их полом [1]. Как полагают Ю. Е. Алешина и И. Ю. Борисов, традиционное распределение супружеских ролей предполагает, что мужчина, в первую очередь, должен быть занятым на хорошо оплачиваемой работе, семья должна восприниматься им как нечто второстепенное по отношению к собственной карьере. Женщина должна нести ответственность за дом, семью, детей; профессиональная деятельность для нее менее значима по отношению к семье.

А. И. Ташёва, исследуя отношения между партнерами по браку, отмечает предложенные Л. Рейнвотер типы отношений супругов применительно к их ролевому поведению: высокосегрегированный, низкосегрегированный и промежуточный [11]. Высокосегрегированный тип соответствует обязательному выполнению супругами традиционных ролей «мужа» и «жены». Низкосегрегированный тип подразумевает отсутствие четкого разделения ролей между партнерами, что связано обычно с общностью интересов супругов, включенностью каждого из них в дела, проблемы и увлечения супруга. Промежуточный тип ролевых отношений в браке характеризуется смешением признаков двух первых описанных выше типов. При этом в определенных областях жизни может иметь место традиционное распределение ролей, в других – роли могут исполняться обоими супругами.

Т. Ф. Сулова отмечает, что для современного общества характерен не единый способ построения ролевых отношений в семье, а дифференцированный. В связи с этим, автор отмечает, что полоролевая система распределения супружеских ролей претерпела существенные изменения: многие виды деятельности супругов, ранее строго закрепленные их половыми особенностями, теперь считаются приемлемыми и для лиц другого пола. В результате возникает относительно новая форма



современного брака – «двухкарьерный» брак, для которого характерна реализация собственной профессиональной карьеры обоими супругами. Психологи отмечают, что одной из основных особенностей ролевого поведения в таком браке является неопределенность нормативных ожиданий по отношению к ролевым обязанностям мужчины и женщины. Это связано с тем, что появляется женщина, строящая свою карьеру, и мужчина, занятый в домашнем труде [4, 12, 14].

Исследователи отмечают, что ролевое поведение является фактором, влияющим на межличностные отношения супругов и стабильность брака [7, 13, 15]. Т. А. Гурко пришла к выводу, что на стабильность брака оказывает влияние согласованность мнений супругов о том, в какой степени жена должна посвятить себя профессиональной деятельности, а в какой – семейным обязанностям. Совпадение мнений было выявлено 74 % в стабильных браках и 19 % – в неустойчивых. А. И. Ташёва пришла к заключению, что свой вклад в исполнение супружеских ролей адекватно оценивают 31 % стабильных пар и лишь 10 % – нестабильных [7]. Для стабильных пар характерно сходство представлений о совместной деятельности, а также согласованность между ролевыми ожиданиями и притязаниями в браке, относительно схожие представления об иерархии значимых ролей. В нестабильных браках отмечается недооценивание вклада брачного партнера и переоценивание собственного вклада в ролевое поведение [13].

А. Г. Харчев и М. С. Мацковский отмечают, что в случаях, когда домашние обязанности целиком или большую часть выполняет женщина, только 58,9 % супругов удовлетворены своим браком, в случаях, когда муж помогает жене, этот показатель достигает 88,1 %, а равное распределение ролей между партнерами составляет 94,4 % удовлетворенных супругов.

Психологи отмечают, что частыми причинами обращения супругов за психологической помощью к психологу являются нарушения ролевого поведения супругов, которые определяются: противоречивостью требований, предъявляемых исполнителю определенной роли; противоречивостью различных ролей, выполняемых одним и тем же супругом (трудность совмещения работающей женщиной профессиональных, родительских и супружеских обязанностей); неудовлетворением потребностей супруга совокупностью ролей, которые он выполняет в семье (роль мужа – это не только его ролевые обязанности, но и ожидания любви, реализации его потребностей в браке); несоответствием выполняемых ролей объективным возможностям человека (его личностные особенности, болезнь и пр.); удовлетворением собственных потребностей, не обеспечивающих удовлетворение потребностей других членов семьи (разрядка эмоционального напряжения, достигнутая путем его «вытеснения» агрессии на другом) [13].

В «двухкарьерных» браках особое значение приобретают характер распределения ролей и власти между супругами. К неотъемлемым характеристикам такого брака психологи относят необходимость совмещения партнерами профессиональных и семейных ролей, которые приводят к нарушению ролевого поведения супругов, выражающихся в ролевых внутриличностных и межличностных конфликтах [12].



Так, В. П. Левкович изучал особенности супружеских отношений в семьях, где предпринимательством занимаются мужья, и в тех семьях, где этой деятельностью заняты жены [9]. В семьях предпринимателей (мужчин и женщин) автор зафиксировал, что уровень конфликтности во взаимоотношениях супругов «двухкарьерных» пар выше, чем в браках, где ни один из них не занимается предпринимательством, т. е. «не карьерных». В браках, где предпринимательством заняты женщины, уровень конфликтности супругов выше, чем в браках с предпринимателями-мужчинами. В группе предпринимателей-мужчин супружеские конфликты в ролевой сфере протекали не так однозначно, как в группе женщин-предпринимателей, несмотря на то, что мужья-предприниматели в большинстве семей стремились реализовать роль семейного лидера (запрещали женам работать, жестко контролировали их денежные расходы, круг общения). Жены по-разному реагировали на данную ситуацию: ориентированные на внутрисемейные роли (матери, жены, хозяйки дома), как правило, уступали мужьям лидерские позиции в «обмен» на материальное благополучие, в этих браках ролевой конфликт между супругами не возникал совсем или разрешался конструктивно. В браках, где жены реализовывали собственную профессиональную карьеру, супружеские конфликты в ролевой сфере протекали остро и носили деструктивный характер.

Данный факт можно объяснить тем, что для женщин, состоящих в «двухкарьерном» браке, является характерной сильная идентификация со своей профессиональной ролью. И, по мнению А. И. Тащёвой, такая женщина стремится дополнить свою семейную жизнь карьерными достижениями, либо вступает в брак уже зрелым специалистом и карьерные достижения для нее являются главной ценностью. Автор полагает, что в данных случаях профессиональная активность женщины может осуществляться в ущерб её активности, направленной на реализацию основных семейных ролей и приводить к возникновению психологических трудностей [6, 12].

Л. В. Ясная выделила две группы причин, объясняющих противоречия между профессиональными и семейными ролями работающей женщины. Во-первых, это две различные системы ценностей: работа, которая обеспечивает личную и экономическую независимость; социальные контакты и семейные ценности, определяющие индивидуальные особенности жизни супругов; а также реализацию всех основных функций семьи. Вторая группа причин определяется отсутствием адекватной помощи женщине со стороны супруга и других членов семьи в выполнении ею домашних обязанностей [16].

В качестве одной из типичных причин ролевых супружеских конфликтов А. И. Тащёва подробно описывает неодобрение мужем профессиональной деятельности жены [12]. В. П. Левкович объясняет данную причину конфликтов тем, что ориентация женщин на профессиональную карьеру зачастую противоречит традиционным установкам значительного числа мужей относительно первоначального предназначения женщин [9]. Трудности мужа в таком браке связаны не только его возможной перегрузкой в профессиональной деятельности, недостатком времени для общения с родственниками и с друзьями, но и его вынужденным приобщением



к «женской» работе, имеющей у многих российских мужчин, как правило, низкий статус. Особенно тяжело мужа переживают, получая в дополнение к своей профессиональной деятельности «женскую» домашнюю работу, когда, по их мнению, профессиональные устремления жен препятствует их собственному служебному продвижению [12]. Мужья в «двухкарьерном» браке часто не удовлетворены супружеской жизнью. Это выражается в их недовольстве деловой активностью жен, предъявлении им претензий в неумении вести хозяйство, невнимании к мужу и детям, эгоизме.

Отмеченные выше особенности ролевого поведения супругов подчеркивают актуальность исследования данного феномена в супружеских парах. Вместе с тем, абсолютное большинство теоретических и эмпирических данных по исследуемой проблеме получено в XX в. При этом авторы не уточняли отнесенность исследуемых пар к «карьерным» – «не карьерным» бракам. По сути, «двухкарьерные» браки в данном аспекте оказались неисследованными.

Нами было проведено эмпирическое исследование ролевого поведения супругов, состоящих в «двухкарьерном» браке. Опрошено 40 реальных супружеских пар в возрасте от 25 до 40 лет, разных профессий, жителей г. Ростова-на-Дону и Ростовской области, со стажем брака от 5 до 15 лет. Форма брака стала критерием разделения выборки на две равные группы: основную (пары, состоящие в «двухкарьерном» браке) и контрольную («не карьерные» пары – супруги, главной жизненной ценностью которых не является карьера).

Методический инструментарий составили методики, позволяющие исследовать распределение ролей в браке: опросники «Распределение ролей в браке» А. Н. Волковой [5], «Ролевые ожидания и притязания в браке» Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозмана [2]; установки партнеров: опросник «Измерение установок в супружеской паре» Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозмана [2]; удовлетворенность браком: опросник «Удовлетворенность браком» Л. Я. Гозмана и О. О. Ерёмичевой [2].

Из таб. 1 следует, что ролевые ожидания супругов (их установка на активное выполнение партнером семейных обязанностей) «не карьерного» брака характеризуются следующим образом: большинство респондентов желают иметь внешне привлекательного партнера; ожидают, что брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье, т. е. будет корректировать психологический климат и оказывать членам семьи моральную и эмоциональную поддержку; они склонны к активной родительской позиции брачного партнера и в тоже время его самореализации в профессиональной сфере; супруги данной группы надеются на общность интересов, потребностей, ценностных ориентаций и совместное время препровождения. Отмечается умеренная степень ожидания от партнера активного решения бытовых вопросов и реализации сексуальной роли. Что касается ролевых притязаний (личная готовность каждого из партнеров выполнять конкретные семейные роли), то большинство респондентов имеют установку на собственное активное участие в ведении домашнего хозяйства, воспитании детей, на реализацию профессиональных потребностей, на свою привлекательность, на оказание партнеру по браку эмоциональной поддержки.



Таблица 1

**Процентное распределение ролей супругов
из «не карьерных» браков (в %)**

Рольевое поведение супругов		низкий	средний	высокий
Рольевые ожидания	Интимно-сексуальная	38,0	50,0	12,0
	Общность интересов	7,0	38,0	55,0
	Хозяйственно-бытовая	5,0	63,0	32,0
	Родительско-воспитательная	0%	30,0	70,0
	Социальная активность	7,0	33,0	60,0
	Эмоционально-психотерапевтическая	0	7,0	93,0
	Внешняя привлекательность	2,0	13,0	85,0
Рольевые притязания	Хозяйственно-бытовая	10,0	35,0	55,0
	Родительско-воспитательная	8,0	37,0	55,0
	Социальная активность	3,0	7,0	90,0
	Эмоционально-психотерапевтическая	7,0	45,0	48,0
	Внешняя привлекательность	5,0	37,0	58,0

Таблица 2

**Процентное распределение ролей супругов
из «двухкарьерных» браков (в %)**

Рольевое поведение супругов		низкий	средний	высокий
Рольевые ожидания	Интимно-сексуальная	45,0	45,0	10,0
	общность интересов	30,0	60,0	10,0
	Хозяйственно-бытовая	3,0	47,0	50,0
	Родительско-воспитательная	0	17,0	83,0
	Социальная активность	0	12,0	88,0
	Эмоционально-психотерапевтическая	0	50,0	50,0
	Внешняя привлекательность	0	15,0	85,0
Рольевые притязания	хозяйственно-бытовая	10,0	60,0	30,0
	Родительско-воспитательная	23,0	37,0	40,0
	Социальная активность	0	0	100
	Эмоционально-психотерапевтическая	28,0	29,0	43,0
	Внешняя привлекательность	2,0	15,0	83,0



Рольевые ожидания супругов имеют своеобразные особенности в «двухкарьерном» браке, отраженные в таб. 2. Большинство респондентов данной формы брака ожидают, что супруг должен иметь серьезные профессиональные интересы, играть активную общественную роль; занимать активную родительскую позицию; решать бытовые вопросы; они желают иметь внешне привлекательного партнера, соответствовавшего стандартам современной моды. Сексуальные отношения в «двухкарьерном» супружестве имеют средние и низкие значения, что может говорить о том, что для некоторых респондентов важным условием удовлетворенности браком является сексуальная гармония, а для некоторых эта сфера не так и важна. Большинство респондентов проявляют средневыраженные ожидания общности интересов. В 50 % случаев супруги ожидают, что брачный партнер возьмет на себя главную роль в вопросах психологической поддержки партнера.

Все респонденты имеют ориентацию на реализацию собственных профессиональных притязаний. Большинство респондентов имеют установку на собственное активное участие в ведении домашнего хозяйства, на воспитание детей, оказание партнеру по браку психологической поддержки и на собственную привлекательность.

Проведенный анализ по критерию Манна-Уитни показал, что респонденты из «не карьерного» и «двухкарьерного» браков различаются по уровню выраженности следующих ролей в семье: «общность интересов» ($U = 230, Z = 5,48$ при $p = 0,0001$), «эмоционально-психотерапевтическая» ($U = 357,5, Z = 4,26$ при $p = 0,03$), «хозяйственно-бытовая» ($U = 574, Z = 2,17$ при $p = 0,03$), «внешняя привлекательность» ($U = 577, Z = -2,15$ при $p = 0,03$). Таким образом, у респондентов «не карьерного» брака наблюдаются более высокие значения по показателям «общность интересов», «ожидание моральной и эмоциональной поддержки со стороны партнера», «возложение на себя хозяйственно-бытовых обязанностей»; а у респондентов, состоящих в «двухкарьерном» браке, выше установка на собственную внешнюю привлекательность.

В «не карьерном» браке такие роли, как «воспитание детей», «хозяйина/хозяйки» и «поддержание эмоционального климата в семье» приписываются в основном женщине, а «материальное обеспечение семьи» и роль сексуального партнера в большей степени возлагается на мужчину. Роли организации развлечений и организации семейной субкультуры распределены между супругами в равной степени.

В «двухкарьерном» браке роли «эмоциональный климат в семье» и «организация семейной субкультуры» приписываются в основном женщине, а «организация развлечений» и «сексуальный партнер» в большей степени – мужчине. Роли «материальное обеспечение семьи», «воспитание детей» и «хозяйина/хозяйки» разделены в равной мере между супругами. Таким образом, для супругов из «не карьерного» брака свойственно разделение ролей в связи с полом партнеров, а для ролевого поведения супругов из «двухкарьерного» брака – склонность к эгалитарной модели распределения ролей.



Выявлены значимые различия между респондентами «не карьерного» и «двухкарьерного» браков по ролям «материальное обеспечение семьи» ($U = 463,5, Z = -3,24$ при $p = 0,001$), «сексуальный партнер» ($U = 568, Z = 2,23$ при $p = 0,03$) и «организация семейной субкультуры» ($U = 521,5, Z = -2,68$ при $p = 0,007$). Следовательно, в «не карьерном браке» роль мужчины в материальном обеспечении семьи и организации семейной субкультуры выше, чем в «двухкарьерном» браке, в котором, в свою очередь, роль мужчины как сексуального партнера достоверно выше, чем в «не карьерном».

Таблица 3

**Значимые различия между респондентами
«не карьерных» и «двухкарьерных» браков**

Шкалы	U	Z	p-level
Отношение к людям	398.5*	-3.86	0.0001
Альтернатива между чувством долга и удовольствием	756.5	0.42	0.6755
Отношение к детям	530*	2.60	0.0094
Ориентация на совместную или раздельную деятельность	607	1.86	0.0633
Отношение к разводу	743	0.55	0.5834
Отношение к любви	464.5*	3.23	0.0012
Оценка значения сексуальной сферы в браке	743	0.55	0.5834
Отношение к карьере	433*	3.53	0.0004
Отношение к патриархальному или эгалитарному устройству	452.5*	-3.34	0.0008
Отношение к деньгам	586*	-2.06	0.0395

Условные обозначения: * – значимые U-критерии.

Данные таб. 3 свидетельствуют, что для партнеров «не карьерного» брака более характерна ориентация на совместную деятельность супругов во всех сферах семейной жизни, на романтическую любовь и значимость детей в браке. Для супругов «двухкарьерного» брака свойственна высокая ориентация на карьеру, а также менее традиционное представление о роли женщины в семье. Таким образом, для респондентов, состоящих в «не карьерном» браке, более значимой представляется роль детей в жизни ($U = 530, Z = 2,6$ при $p = 0,009$), более выраженной является ориентация на романтическую любовь ($U = 464,5, Z = 3,23$ при $p = 0,001$); для респондентов, состоящих в «двухкарьерном» браке, более значимыми являются оптимистичные представления о людях ($U = 398,5, Z = -3,86$ при $p = 0,0001$), высокая ориентация на карьеру ($U = 433, Z = 3,53$ при $p = 0,0004$), менее традиционное представление о роли женщины в браке ($U = 452,5, Z = -3,34$ при $p = 0,0008$) и более бережливое отношение к деньгам ($U = 586, Z = -2,06$ при $p = 0,04$).



Таблица 4

**Значимые различия между респондентами
«не карьерных» и «двухкарьерных» браков**

Шкалы	U	Z	p-level
Сексуально-эротическая сфера	439.5	3.47	0.0005
Рождение детей	460.5	3.27	0.0011
Хозяйственно-бытовая сфера	419	3.67	0.0002
Досуговая сфера	453.5	3.33	0.0009
Единодушие во взглядах, в оценке родственников и друзей	458.5	3.29	0.0010
Психотерапевтическая сфера	412	3.73	0.0002
Воспитание детей	435	3.51	0.0004
Общая удовлетворенность	440.5	3.46	0.0005

Статистически доказано, что все сферы удовлетворенности браком и показатель общей удовлетворенности выше у супругов, состоящих в «не карьерном» браке, по сравнению с партнерами, состоящими в «двухкарьерном» браке (таб. 4). Данный факт согласуется с мнениями Т. В. Андреевой и В. П. Левкович о том, что ориентация женщин на профессиональную карьеру противоречит традиционным установкам мужей относительно истинного предназначения женщин, что служит причиной снижения их удовлетворенности браком, которая выражается в недовольстве мужей деловой активностью жен, в предъявлении женщинам претензий в неумении вести хозяйство, невнимании к мужу и детям [3, 9]. В свою очередь, данные авторы утверждают, что удовлетворенность браком жены зависит от удовлетворенности браком ее мужа; а Т. В. Андреева отмечает, что удовлетворенность браком связана не только с фактическим распределением ролей между супругами, но и с близостью их представлений о ролевом поведении каждого из партнеров [3].

С помощью однофакторного регрессионный анализа на выявление влияния показателя общей удовлетворенности браком получены следующие результаты, отраженные в таб. 5.

Предиктор общей удовлетворенности браком оказывает влияние на общность интересов супругов ($F = 10,44$ при $p = 0,002$), ожидание от партнера выполнения эмоционально-психотерапевтической роли ($F = 9,41$ при $p = 0,003$), готовность выполнять хозяйственно-бытовую роль ($F = 10,97$ при $p = 0,001$), эмоционально-психотерапевтическую роль ($F = 6,52$ при $p = 0,01$), внешнюю привлекательность ($F = 5,71$ при $p = 0,02$), материальное обеспечение семьи ($F = 4,58$ при $p = 0,04$), организацию развлечений ($F = 5,9$ при $p = 0,02$), выполнение роли сексуального партнера ($F = 10,73$ при $p = 0,002$) и любви ($F = 11,79$ при $p = 0,001$). Таким образом, чем больше данные роли будут реализовываться супругом, тем выше оказывается удовлетворенность браком у партнера.



Таблица 5

Влияние удовлетворенности браком на сферы семейной жизни

Зависимые переменные	F	P
Интимно-сексуальная роль	0.43	0.5134
Общность интересов	10.44*	0.0018
Хозяйственно-бытовая роль (ожидания)	1.81	0.1827
Родительско-воспитательная роль (ожидания)	2.24	0.1389
Социальная активность (ожидания)	0.11	0.7464
Эмоционально-психотерапевтическая роль (ожидания)	9.41*	0.0030
Внешняя привлекательность (ожидания)	0.05	0.8197
Хозяйственно-бытовая роль (притязания)	10.97*	0.0014
Родительско-воспитательная роль (притязания)	3.01	0.0868
Социальная активность (притязания)	0.06	0.8062
Эмоционально-психотерапевтическая роль (притязания)	6.52*	0.0126
Внешняя привлекательность (притязания)	5.71*	0.0193
Воспитание детей	0.02	0.8819
Эмоциональный климат в семье	2.10	0.1516
Материальное обеспечение семьи	4.58*	0.0354
Организация развлечений	5.90*	0.0174
Хозяина-хозяйки	0.58	0.4495
Сексуальный партнер	10.73*	0.0016
Организация семейной субкультуры	1.07	0.3047
Отношение к людям	2.59	0.1114
Альтернатива между чувством долга и удовольствием	0.50	0.4832
Отношение к детям	0.75	0.3906
Ориентация на совместную или раздельную деятельность	3.60	0.0615
Отношение к разводу	2.85	0.0956
Отношение к любви	11.79*	0.001
Оценка значения сексуальной сферы в семейной жизни	0.24	0.6233
Отношение к карьере	2.19	0.1429
Отношение к патриархальному или эгалитарному устройству	2.79	0.0989
Отношение к деньгам	1.52	0.2218

Условные обозначения: * – значимые F-критерии.



Проведенное эмпирическое исследование позволяет заключить, что супруги «не карьерного» и «двухкарьерного» браков имеют неодинаковые семейные установки, различаются по ролевому поведению, а также отличаются по уровню удовлетворенности браком.

Изучение своеобразия ролевого поведения супругов «двухкарьерного» брака может быть полезно при оказании адекватной психологической помощи партнерам «двухкарьерного» и «не карьерного» браков, испытывающим психологические трудности, связанные с распределением ролей, а также для прогноза динамики супружеских отношений в названных формах брака.

Литература

1. Алёшина Ю. Е., Борисов И. Ю. Поло-ролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1989. – № 2. – С. 44–53.
2. Алёшина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
3. Андреева Т. В. Психология современной семьи. Монография. – СПб.: Речь, 2005.
4. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. – СПб.: прайм-Еврознак, 2008.
5. Волкова А. Н., Трапезникова Т. М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110–116.
6. Гаврилица О. А. Чувство вины у работающей женщины // Вопр. психологии. – 1998. – № 4. – С. 65–70.
7. Гурко А. Т. Становление молодой семьи в крупном городе: условия и факторы стабильности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983.
8. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005.
9. Левкович В. П. Взаимоотношения супругов в семьях предпринимателей // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 24–31.
10. Основные демографические показатели Ростовской области за 2008–2010 годы // <http://www.donland.ru/>.
11. Тащёва А. И. Атрибутивные процессы в супружеских конфликтах: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987.
12. Тащёва А. И. Особенности семей, в которых оба партнера избыточно озабочены карьерой, и психологическая помощь этим семьям // Психологический Вестник РГУ. – 1998. – Вып. 3. – С. 116–122.
13. Тащёва А. И., Паненко О. Б. Особенности ролевого поведения супружеских пар с различным стажем брака // Психологический вестник РГУ. – Вып. 5. – Ч. 1–2. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2000. – С. 140–146.



14. Сулова Т. Ф. Личностные детерминанты совмещения профессиональных и семейных ролей женщинами-предпринимателями: дис. ... канд. психол. наук. – М, 1999.
15. Харчев А. Г., Мацковский М. С. Современная семья и её проблемы. – М.: Статистика, 1978.
16. Ясная Л. В. Женщина на работе и дома: проблемы и возможности / Семья и социальная структура. – М., 1987.



Кожевникова О. А.

Влияние экономико-психологических характеристик предпринимателя на стратегии оплаты труда в малом бизнесе

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования влияния экономико-психологических характеристик личности предпринимателя (субъективная шкала благосостояния, экономические притязания, субъективный экономический статус, монетарные attitudes) на стратегии оплаты труда в организациях малого бизнеса: критерии оценки оплаты труда, конкурентоспособность оплаты труда на внешнем рынке, структура внутреннего рынка оплаты труда.

Ключевые слова: экономико-психологические характеристики личности, субъективная шкала благосостояния, экономические притязания, субъективный экономический статус, стратегия оплаты труда.

В современных условиях рыночной экономики в России работодатель, а в малом бизнесе им часто выступает непосредственно предприниматель, самостоятельно регулирует вопросы оплаты труда на основе договорных отношений с наемным работником. Теории радикального субъективизма Дж. Шэкла и ограниченной рациональности Г. Саймона вводят в поле теоретических изысканий понятие субъекта экономической активности, тем самым, подчеркивая важность учета субъективных (психологических) особенностей человека для понимания природы его экономического поведения [2].

Изучение психологических детерминант экономической активности предпринимателя является одним из приоритетных направлений развития современной экономической психологии в России (А. Л. Журавлев, В. П. Позняков, О. С. Дейнека, А. Д. Карнышев, Д. А. Китова, А. Б. Купрейченко, М. Ю. Семенов, Г. В. Турецкая, В. А. Хащенко, А. Б. Фенько, В. П. Фоминых и др.). Несмотря на то, что ряд исследователей (Н. А. Волгин, Ю. Г. Грибин, Р. И. Капелюшников и др.) отмечают значение психологии человека, принимающего решения относительно оплаты труда в организации, теоретических и эмпирических исследований по данной тематике крайне мало как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке [1].

Мы, вслед за А. Л. Журавлевым, определяем **экономико-психологические характеристики личности** как характеристики личности, которые обусловлены включением человека в экономическую активность и которые выступают в качестве субъективного отражения различных экономических явлений [3]. Экономико-психологические характеристики личности предпринимателя в нашем исследовании



выступают в качестве следующих конструктов экономического сознания предпринимателя: субъективная шкала благосостояния, субъективный экономический статус личности, экономические притязания, монетарные аттитюды.

Выбор данных характеристик обусловлен тем, что все они служат субъективными фильтрами, через которые предприниматель воспринимает деньги и связанные с ними вопросы.

Субъективная шкала благосостояния (СШБ) – это величина субъективной имущественной дистанции, устанавливаемая каждым индивидом между богатством и бедностью [5].

Экономические притязания – это притязания личности в сфере экономических достижений; определяется как шкала, полюса которой заданы размерами минимального и максимального доходов, которые готов получать человек за определенный промежуток времени.

Субъективный экономический статус (СЭС) личности отражает психологическое отношение человека к своему положению в социальной системе, определяемому экономическими признаками [6].

Монетарные аттитюды (МА) – это установки человека по отношению к деньгам. В проводимом исследовании нами были выделены 6 монетарных аттитюдов «Власть денег», «Сбережение», «Озабоченность финансовым положением, недостаток денег», «Неадекватное отношение к деньгам», «Траты, склонность к импульсивным покупкам», «Деньги как мера вещей».

Опираясь на понимание стратегии в экономических и психологических науках, мы под стратегией оплаты труда понимаем план, программу экономической активности предпринимателя, направленной на распределение материальных средств наемным работникам в соответствии с субъективно значимыми для предпринимателя целями.

Согласно нашей модели, стратегию оплаты труда составляет сочетание трех ее компонентов: критерии оценки оплаты труда, конкурентоспособность оплаты труда на внешнем рынке, структура внутреннего рынка оплаты труда.

Первый компонент стратегии оплаты труда – **критерии оценки оплаты труда**. Обнаруженные критерии оплаты как средство ее субъективной оценки предпринимателем позволят понять, на какие цели и задачи в отношении персонала он ориентируется при распределении денежных средств в организации.

Второй компонент стратегии – **конкурентоспособность уровня оплаты труда на внешнем рынке**: ориентации на опережение, отставание от конкурентов или на равнение на них. Данный компонент определяется как готовность предпринимателя выплачивать определенный размер вознаграждения работникам разных управленческих уровней и отражает ориентации на отставание, равнение или опережение конкурентов.

Третий компонент стратегии определяет **структуру внутреннего рынка оплаты труда**: уравнительная или дифференцированная (иерархическая) ориентации к оплате труда работников, ориентации на вознаграждение или наказание



работников через программу материального стимулирования, а также доступность вопросов оплаты труда для работников.

Влияние экономико-психологических характеристик личности предпринимателя на стратегии оплаты труда представлено в следующей теоретической модели.

Мы полагаем, что предприниматель устанавливает размер вознаграждения работникам в диапазоне от границы бедности СШБ до размера экономических притязаний; следовательно, уровень вознаграждения работников будет находиться на отрезке, заданном полюсами – нижней граница (бедности) СШБ (А) и точкой или интервалом экономических притязаний (ЭП) (рис. 1).



Рис. 1. Экономические притязания на субъективной шкале благосостояния (А – нижняя граница СШБ, В – верхняя граница СШБ, ЭП – экономические притязания)

Полагаем, что от размера данного отрезка будет зависеть степень дифференциации вознаграждения работников. Если величина отрезка АЭП мала, то на нем остается мало места для дифференциации вознаграждений наемных работников, следовательно, внутренний рынок оплаты труда будет малодифференцированным, уравнивающим. И наоборот, большая величина этого отрезка дает возможность высокой дифференциации оплаты труда, следовательно, подход здесь будет иерархичным.

Предприниматель, самостоятельно регулируя размер вознаграждения своих работников, тем самым определяет их имущественный статус. Полагаем, что предприниматель будет стремиться установить такой размер вознаграждения для работников, чтобы их экономический статус в его глазах был ниже его собственного. Так как фонд оплаты труда связан с прибылью организации, и как следствие с доходами предпринимателя, существует отрицательная зависимость между этими характеристиками. Увеличивая фонд оплаты, предприниматель понижает уровень собственных доходов, и наоборот. Следовательно, согласно нашей гипотезе, предприниматели с высокими экономическими притязаниями будут минимизировать собственные затраты на персонал, увеличивая уровень собственного дохода. Предприниматели же с невысоким уровнем экономических притязаний могут не так жестко привязываться к размеру вознаграждения работников.

Как показали многочисленные исследования, МА являются регулятором разных видов экономического поведения [4]. Полагаем, что особенности монетарных аттитюдов могут оказать влияние и на распределение денег в организационной сфере. В частности, мы полагаем, что установки на сбережение и траты побуждают предпринимателей изменять в сторону уменьшения или увеличения размер вознаграждений, а также будут влиять на программу материального стимулирования.



Для измерения экономико-психологических характеристик личности предпринимателя и стратегий оплаты труда применялись специально разработанная совокупность методических приемов шкалирования и ранжирования, разработанная автором совместно с В. А. Хащенко и опросник отношения к деньгам Фернама, адаптированный О. С. Дейнека. Вся совокупность методических приемов оформлялась в виде единой анкеты, которая предъявлялась респонденту. Опрос осуществлялся методом персонального стандартизированного интервью в технике «лицом к лицу».

Влияние субъективной шкалы благосостояния на оплату труда работников

Для проверки гипотезы о влиянии субъективной шкалы благосостояния на конкурентоспособность оплаты на внешнем рынке мы использовали *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок, позволяющий выявить различия между группами предпринимателей с разной СШБ по параметрам, отвечающим за второй компонент стратегии оплаты труда.

В независимые выборки вошли две группы предпринимателей, отличающихся размерностью СШБ. В первую группу вошли предприниматели (34 человека), с низким по выборке уровнем границ бедности и богатства (процентили P1-P20), для которых границы бедности составляет 10 и менее, а богатства 150 и менее долларов в неделю. Во вторую группу были включены предприниматели (25 человек) с высоким по выборке уровнем границ бедности и богатства (процентили P81-P100), границы бедности и богатства которых составили 100 и более, и 1000 и более долларов соответственно.

На высоком уровне значимости $p = 0,01$ были обнаружены различия по размеру вознаграждения, который готовы платить предприниматели для всех профессиональных групп работников. Предприниматели первой группы устанавливают размер вознаграждения для работников в полтора раза меньше (среднее значение 3378), чем предприниматели второй группы (среднее значение 5655). Таким образом, ориентация стратегии на конкурентоспособность оплаты труда зависит от субъективно воспринимаемых предпринимателем эталонов бедности и богатства. Чем ниже размер границ СШБ, тем меньшее вознаграждение склонен предприниматель платить работникам, и наоборот, высокий размер границ СШБ определяет высокий размер вознаграждения работников.

Для проверки гипотезы о том, что шкала вознаграждения работников находится на отрезке, заданном границами экономических притязаний и нижним порогом субъективной шкалы благосостояния предпринимателя, были введены индексы V1, который показывает отношение размера экономических притязаний предпринимателя к размеру вознаграждения работника, и V2 как отношение нижней границы СШБ к размеру вознаграждения работника.

Если индекс V1 по выборке будет иметь значения ≥ 1 , а V2 < 1 , то это будет свидетельствовать о том, что размер вознаграждения работников находится в диапазоне что вознаграждение работника находится на отрезке: нижняя граница



СШБ – ЭП. Индексы V1 составили 8,5 и 4,9 для рядовых работников и руководителей соответственно, а индексы V2–0,8 и 0,4. Эти данные полностью подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

Для проверки гипотезы о том, что ориентация на дифференциацию оплаты труда зависит от масштабности субъективной шкалы благосостояния, использовался метод однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

В качестве фактора была взята переменная масштаб СШБ (дистанция бедности и богатства). По данному параметру были выделены три группы предпринимателей. В первую группу были включены 30 человек, показатель масштаба СШБ которых был низким по выборке (процентили P1-P20), во вторую группу – 35 человек со средним уровнем масштаба СШБ (процентили P40- P60), в третью – 30 человек с высоким уровнем масштаба СШБ (процентили P80- P100).

Значимые различия между данными группами были обнаружены по параметру D1 внутриорганизационной дифференциации зарплаток работников (отношение максимальной зарплаты к минимальной для одной группы работников). Результаты анализа позволили сделать следующие выводы.

Чем уже субъективная шкала благосостояния, тем меньше размах дифференциации зарплаток, как рядовых (Дряд = 1993), так и руководящих (Друк = 2961) работников. И наоборот, чем шире эта шкала, тем больше дифференциация размера заработка (Дряд = 3550 и Друк = 6335). Следовательно, чем больше дистанция, тем больше вариантов для дифференциации уровней оплаты. Предприниматель **видит**: чем ближе черта богатства к бедности, тем сильнее уравнивающая тенденция в оплате работников.

Таблица 1

**Средние значения экономических притязаний
у предпринимателей с разными ориентациями
на конкурентоспособность на внешнем рынке оплаты труда**

	Средние значения			
	нижний уровень ЭП предпри- мателя (в неделю, \$)	верхний уровень ЭП предпри- мателя (в неделю, \$)	оптималь- ный уровень ЭП предпри- нимателя (в неделю, \$)	Масштаб шкалы ЭП
Ориентация на отстаивание от конкурентов	313,77	641,57	420,14	3,12
Ориентация на равенство	153,72	383,03	237,87	2,26
Ориентация на опережение	176,87	332,39	264,79	2,28
Среднее по выборке (медиана)	208,95	446,24	307,48	2,45
Уровень значимости (p)	0,04	0,02	0,01	0,2



Экономические притязания предпринимателя

Для проверки гипотезы о том, что размер вознаграждения, а, следовательно, ориентация на конкурентов в стратегии оплаты труда, будет зависеть от размера экономических притязаний предпринимателя, был использован метод однофакторного дисперсионного анализа ANOVA (таб. 1).

Полученные результаты работают на наше предположение о том, что высокий уровень экономических притязаний побуждает предпринимателя ориентироваться на понижение оплаты работникам. Высокий уровень экономических притязаний отодвигает размер вознаграждения работников на СШБ в сторону бедности или даже за ее пределы.

Субъективный экономический статус

Гипотеза о различиях в подходах к дифференциации оплаты труда у предпринимателей с разным уровнем СЭС проверялась с помощью метода однофакторного дисперсионного анализа ANOVA. Данные исследования показали, что чем богаче считает себя человек, тем больше он склонен к иерархической ориентации в построении стратегии оплаты. И наоборот, чем беднее считает себя человек, тем меньше он склонен проводить различия между зарплатами рядовых работников и руководителей, склонен к уравнильной системе.

Монетарные аттитюды предпринимателя

При помощи метода однофакторного дисперсионного анализа выявлялись различия между группами предпринимателей с разными структурными сочетаниями МА по средним значениям параметров стратегий оплаты труда. Значимые различия были обнаружены по показателям конкурентоспособности оплаты труда на внешнем рынке.

Максимальный уровень оплаты труда готовы установить предприниматели с монетарными аттитюдами «Деньги как мера вещей» и «Траты, склонность к импульсивным покупкам». Низкий уровень оплаты готовы платить работникам предприниматели с монетарными аттитюдами «Деньги как средство влияния» и «Сбережение». То есть отношение к деньгам как к рычагу управления людьми и накопительные установки побуждают предпринимателей экономить и на оплате работников.

Подводя итоги исследования, отметим, что все экономико-психологические характеристики предпринимателя оказывают существенное влияние на различные компоненты стратегии оплаты труда, в первую очередь связанные с размерами и структурой вознаграждения работников в организации.

Литература

1. Волгин Н. А. Оплата труда: производство, социальная сфера, государственная служба (Анализ, проблемы, решения). – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 224 с.
2. Дейнека О. С. Экономическая психология: учеб. пособие. – СПб., 2000. – С. 133–155.



3. Проблемы экономической психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – Т. 1. – М.: ИП РАН, 2004.
4. Фернам А. , Аргайл М. Деньги. Психология денег и финансового поведения / под общ. ред. А. Алексеева. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 352 с.
5. Хащенко В. А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 5. – С. 32–49.
6. Хащенко В. А. Социально-психологический подход к анализу экономического самосознания личности // Ежегодник рос. психол. общества. Материалы III Все-росс. съезда психологов. 25–28 июня 2003 г. – СПб., 2003. – Т. 8. – С. 164–168.

**Шипитько О. Ю.****Психологические особенности совладающего поведения успешно самореализующихся менеджеров по продажам**

Статья посвящена психологическому анализу особенностей совладающего поведения успешно самореализующихся менеджеров. Рассматриваются психологические подходы к изучению совладающего поведения с учетом специфики профессиональной деятельности менеджеров по продажам. Анализируются и обобщаются эмпирические показатели совладающего поведения. Предложены результаты эмпирического исследования особенностей совладающего поведения. Приводятся выводы и практические рекомендации на основе проведенного исследования. В статье освещены возможности практического применения полученных результатов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, самореализация, успешность, совладающее поведение, копинг-стратегии, менеджер, продажи.

В современном обществе выбор профессии определяется не только стремлением к желаемому уровню благосостояния, но и внутренним потенциалом личности, стремящейся к развитию. Менеджеры являются представителями группы профессий «человек-человек», в этой связи они особенно сталкиваются с ситуациями, субъективно воспринимаемыми ими, как трудные, на протяжении всей профессиональной деятельности. В основном, это ситуации стресса, которые по-разному сказываются на личности менеджера, влияя не только на уровень продаж, но и на профессиональное развитие личности. В связи с этим перед психологией встает задача выявления наиболее эффективных стратегий совладающего поведения, учитывая конкретный уровень профессиональной самореализации личности, что в свою очередь способствует эффективности труда и удовлетворенности в целом. Целью нашего исследования является изучение совладающего поведения менеджеров по продажам в профессиональной деятельности в связи с их высоким уровнем самореализации.

В настоящее время под психологическим стрессом понимается несоответствие между профессиональной нагрузкой и имеющимися в наличии ресурсами, сопровождаемое такими эмоциями, как страх, гнев, и т. д. В ходе появления таких эмоций у человека возникает потребность использовать определенную стратегию поведения. В зарубежной психологии этот механизм именуют копинг-стратегией, в отечественной психологии такое поведение принято называть совладающим.

Совладание – это динамический процесс взаимодействия личности и контекстно-средовых факторов, который имеет пластичный, гибкий характер, предполагает целенаправленность (в отличие от механизмов защиты) и позволяет преодолевать внутренний диссонанс, обеспечивая выбор адаптивных и адекватных стратегий поведения [4]. Важнейшая функция совладания – это управление внешними и внутренними ресурсами личности. Выбор адаптивной и адекватной стратегии



позволяет менеджерам по продажам использовать ресурсы таким образом, чтобы максимально реализовать свой внутренний потенциал в этой сложной профессиональной деятельности.

Для того, чтобы понять, какую роль играет совладающее поведение в профессиональной деятельности менеджеров по продажам, рассмотрим несколько наиболее значимых, по нашему мнению, психологических подходов.

Когнитивно-феноменологический подход характеризует стресс как дискомфорт, испытываемый, когда у личности отсутствует равновесие между индивидуальным восприятием запросов среды и ресурсами, доступными для взаимодействия с этими запросами. Однако зачастую именно когнитивная оценка ситуации определяет, является ли она для индивида стрессовой или нет [9]. В этой связи следует отметить, что профессиональная деятельность менеджера по продажам сопряжена со стрессами. Это во многом обусловлено тем, что их деятельность связана с активным общением. Кроме того, менеджерам нередко приходится действовать в условиях недостатка информации, риска и неопределённости. Исследователи копинг-стратегий в попытках систематизировать и создать стройную классификацию выделяют несколько обобщенных уровней того, что предпринимает индивид, чтобы справиться со стрессом: это копинговые действия, копинг-стратегии и копинговые стили. Копинговые действия (то, что индивид чувствует, думает или делает) часто группируются в копинг-стратегии. Стратегии, в свою очередь, группируются в копинговые стили (например, группу стратегий, которая представляет собой концептуально похожие действия). Например, таким стилем может быть «Обращение к другим». Иногда термины «копинговые действия» и «копинг-стратегия» используются как взаимозаменяемые. В то время, как указывают современные исследователи, копинговые стили в целом относятся к действиям или стратегиям, которые последовательно используются индивидом, чтобы справиться со стрессом. Другие похожие термины в этом отношении – это копинговые тактики и копинговые ресурсы [5]. Это во многом обусловлено тем, что в современной психологической литературе можно найти множество классификаций копинг-стратегий.

Эго-ориентированный подход к копинг-поведению, разрабатываемый Н. Хаан, Д. Вейллант и Т. Кроубер, берет свое начало в психоаналитической концепции З. Фрейда. Суть подхода состоит в дополнительном механизме фрагментации наряду с защитой и совладанием. По их мнению, фрагментация характеризуется терминологией, используемой в случаях дезорганизованного поведения [8]. Следовательно, современные исследования предлагают понимать процесс совладания как специфический эго-механизм, который используется личностью с целью утилизации внутреннего напряжения и дискомфорта.

В основе интегрального подхода к совладающему поведению находятся относительно устойчивые личностные предпосылки, предопределяющие поведение человека на какой-либо стрессовый фактор. Р. Мус выделяет активные и пассивные способы реагирования на стресс, первые считаются проявлением конструктивного поведения, вторые – неконструктивного [10]. Таким образом, в рамках данного



подхода выбор стилей и стратегий копинг-поведения определяется, как личностными особенностями, так и особенностями эмоционально значимых ситуаций, встречающихся практически ежедневно в трудовой деятельности менеджера.

В отечественной психологии и акмеологии совладающее поведение изучается относительно недавно, с 1990 г. XX столетия, несмотря на это, существует достаточное количество работ на данную тему (Ф. Е. Василюк, 1984; Л. И. Анцыферова, 1994; Л. Г. Дикая., 1996; С. К. Нартова-Бочавер, 1997; А. В. Либина, 1998–2008; И. Г. Малкина-Пых, 2003 и др.). Фундаментальную основу современных работ в этой области составляют труды В. М. Бехтерева, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.

Большинство отечественных исследователей (Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, Т. Л. Крюкова, Е. А. Сергиенко и др.) под совладающим поведением понимают особый вид социального поведения личности, обеспечивающего или разрушающего его здоровье и благополучие. По мнению ряда психологов, выбор стратегии совладающего поведения соотносится с образом «Я», а именно: характеристики Я-концепции связаны с выбором основных копинг-стратегий [7]. Таким образом, использование позитивных стратегий совладающего поведения в профессиональной деятельности приводит к формированию положительной Я-концепции, в свою очередь, использование копинг-стратегий со знаком минус ведет к неадекватной самооценке, которая напрямую влияет на уровень профессиональной самореализации менеджера по продажам.

Отечественные специалисты предлагают рассматривать копинг-стратегии как конструктивные и неконструктивные. К первым относят решение задачи, вступление в социальный контакт с коллегами, модернизацию отношения к ситуации, изменения в системе собственных стереотипов и установок. Неконструктивные стратегии способствуют проявлению агрессии, импульсивного поведения, избегания проблем и пассивности в целом [2]. По мнению других специалистов, затрагивающих проблему в этой плоскости, копинг предоставляет возможность осознанно справиться с трудной ситуацией, при этом активно взаимодействуя с окружающей профессиональной средой. Эта идея находит свое отражение в субъектно-деятельностном подходе [1]. Образование эффективного стиля совладающего поведения возникает при наличии активной позиции менеджера, включая активность разного рода (целенаправленную, преобразующую и т.д.) и себя как субъекта этой активности.

С точки зрения сравнительно молодой науки акмеологии, важен аксиологический подход, который раскрывает возможности личностных ценностей как стержня человека [6]. Человек осознает необходимость выбора стратегии поведения на пути к профессиональному росту в профессиональной управленческой деятельности.

В настоящее время общепризнанной классификации типов совладающего поведения не существует, однако практически все они построены вокруг двух глобальных типов совладания со стрессом, выдвинутых Р. Лазарус и С. Фолкман.



Существуют различные подходы к пониманию совладающего поведения в профессиональной деятельности, рассматривающие копинг-стратегии как специфические процессы, необходимые для осуществления управленческой функции контроля. Спланированные этапы совладающего поведения в трудной ситуации позволяют наиболее грамотно выбрать комплекс стратегий, который будет способствовать развитию профессионального роста с учетом соответствующих возможностей и ресурсов. В свою очередь, ресурсные теории склоняются к определенному комплексу основных возможностей, которые направляют целую базу личностного потенциала в нужное профессиональное русло [3]. Следовательно, ключевые личностные ресурсы являются средством, организующим распределение других ресурсов, непосредственно направленных на повышения уровня продаж и на развитие организационных, а также коммуникативных склонностей.

Итак, эффективность совладающего поведения детерминируется когнитивными ресурсами, которые позволяют понимать личности степень трудности какого-либо события. Однако, как показывают современные исследования, на выбор стратегии копинг-поведения также влияют модальности механизмов совладания со стрессом. Наряду с этим эмоциональные стратегии совладающего поведения проявляются в виде пассивного сотрудничества, приспособления и переживания различных эмоций.

Вместе с тем встречается позиция активного сотрудничества, направленная на решение проблемы и поиск эмоциональной поддержки, характеризующийся поведенческими стратегиями совладания со стрессом в профессиональной деятельности менеджера. В этой связи представляет интерес изучение совладающего поведения успешно самореализующихся менеджеров по продажам.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что одним из условий успешной самореализации в профессиональной деятельности менеджеров по продажам является использование адекватных копинг-стратегий поведения в ситуациях конфликта и стресса.

В эмпирическом исследовании приняли участие 240 респондентов (134 женщины и 106 мужчин) в возрасте от 23 до 50 лет. Выборку составили респонденты, имеющие высшее образование и занимающие должность менеджера по продажам в коммерческих организациях, целью которых является расширение рынка товаров и услуг, а также увеличение прибыли. Поэтому в обязанности таких менеджеров входит не только продажа предполагаемого товара, но и ведение деловых, телефонных переговоров, а также контроль и ведение клиентской базы. Особенности совладающего поведения рассматривались на материале трех групп респондентов, дифференцированных по уровню выраженности профессиональной самореализации в деятельности. Однако в данной статье мы остановимся на рассмотрении совладающего поведения участников исследования с высоким уровнем профессионального саморазвития (44 менеджера, средний возраст которых 36 лет).

Методами исследования выступили: тестирование (Опросник самоактуализирующейся личности Э. Шостром (САМОАЛ), модифицированный А. В. Лазукиным



и Н. Ф. Калиной, измеряющий общий уровень самоактуализации. Шкала «SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, адаптированная Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой. Методика С. Нормана, Д. Ф. Эндлера, Д. А. Джеймса и М. И. Паркера в адаптации Т. А. Крюковой «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». Опросник К. Томаса «Оценка особенностей реагирования в конфликтных ситуациях», определяющий личностную предрасположенность к конфликтному поведению, выявляющий доминирующие стратегии поведения в трудных ситуациях); методы статистической обработки данных (линейная корреляция по Пирсону, которая применяется для измерения степени линейных связей между переменными).

Результаты, полученные в ходе соответствующих статистических процедур, позволяют утверждать, что у представителей группы с высоким уровнем профессиональной самореализации доминируют определенные стратегии совладающего поведения в трудных профессиональных ситуациях. Согласно результатам исследования, успешность самореализации в профессиональной деятельности менеджеров можно свести к нескольким личностным характеристикам, а именно: «Ориентация во времени», «Потребность в познании», «Креативность» и «Контактность». Перечисленные характеристики взаимосвязаны с определенными копинг-стратегиями поведения и отражаются на успешности и развитии деятельности менеджера.

При анализе корреляционных связей для всей выборки, обнаружена прямо пропорциональная зависимость между условием самореализации «Ориентация во времени» и копинг-стратегией поведения «Осторожные действия» ($r = 0,4$). Выявленная связь демонстрирует ориентацию на решение профессиональных задач. В свою очередь, это дает возможность прогнозировать события и принимать адекватные решения в профессиональной сфере, действуя осторожно, с учетом имеющегося профессионального опыта. Используя данную стратегию поведения в совокупности с другими копинг-стратегиями в нестабильной ситуации, менеджер получает возможность профессионального саморазвития. Это подтверждается в некоторых отечественных исследованиях (Водопьянова, 1998). Далее обнаружена высокосignифицирующая отрицательная связь между условием самореализации «Ориентация во времени» и копинг-стратегией поведения «Эмоции» ($r = -0,4$). Это свидетельствует об отсутствии ярких эмоциональных реакций в профессиональной деятельности менеджеров по продажам с высоким уровнем самореализации. Личность готова менять эмоциональное отношение к объекту в стрессовой ситуации, что позволяет контролировать рабочий процесс. Затем обнаружена положительная, значимая корреляционная связь между условием самореализации «Ориентация во времени» и копинг-стратегией поведения «Сотрудничество» ($r = 0,4$). Являясь конструктивной стратегией поведения, «Сотрудничество» предполагает наличие активности менеджера, что способствует решению профессиональной задачи только в том случае, если личность ориентируется на настоящие цели организации. Выявлена высокосignифицирующая корреляционная связь, между стратегией поведения



«Сотрудничество» и личностной характеристикой, способствующей развитию в деятельности «Потребность в познании» ($r = 0,5$). Данная потребность характерна для самоактуализирующейся личности и поэтому подразумевает выбор стратегии, которая обеспечит максимальную эффективность в профессиональной деятельности. В своей деятельности успешный менеджер осознанно стремится к развитию профессиональных знаний и, попадая в ситуации стресса, использует различные манипулятивные приемы для получения нужной информации, что подтверждается наличием корреляционной связи между личностной характеристикой «Потребность в познании» и копинг-стратегией поведения «Непрямые действия» ($r = 0,3$).

Обязательным условием успешно самореализующегося менеджера по продажам является хорошо развитое креативное мышление. Обладая им, менеджер иначе справляется с ситуациями стресса, демонстрируя умение избегать стандартных подходов к решению профессиональной проблемы. В данной плоскости это подтверждается значимой корреляционной связью между условием профессиональной самореализации «Креативность» и копинг-стратегией поведения в стрессовых ситуациях «Избегание» ($r = 0,4$). Нами определена значимая отрицательная связь между условием профессиональной самореализации «Креативность» и копинг-стратегией поведения в стрессовых ситуациях «Ассертивные действия» ($r = -0,3$). Учитывая, что деятельность менеджера по продажам требует специфической реакции в конкретных стрессовых ситуациях, для достижения целей организации возникает потребность в манипулятивной модели поведения. Именно поэтому отрицательная связь и говорит об использовании успешным менеджером нескольких путей решения проблемы, в том числе и нестандартных. В свою очередь, условие профессиональной самореализации «Контактность» взаимосвязано с копинг-стратегией поведения «Решение задачи» ($r = 0,3$). Успех организации зависит от совместной деятельности, как внутри компании, так и с ее внешней средой, поэтому эффективно используя коммуникативные и организаторские склонности, менеджер по продажам решает профессиональные задачи и одновременно развивает профессиональные умения, способствующие его личностному развитию. Затем нами выявлена отрицательная связь между условием профессиональной самореализации «Контактность» и просоциальной стратегией совладающего поведения «Вступление в социальный контакт» ($r = -0,4$). Это свидетельствует о направленности менеджера по продажам на удовлетворение своих потребностей, а также требований организации, в которой он трудится. Просоциальная стратегия поведения понимается нами как комплекс реакций индивида, характеризующий поступки, совершаемые в пользу своей личности. Полученные нами эмпирические данные являются достоверными ($p = 0,000001$). По другим показателям значимых взаимосвязей в группе не обнаружено.

Итак, успешно самореализующиеся менеджеры по продажам используют в своей профессиональной деятельности комплекс адекватных стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях. Профессиональные трудности успешные менеджеры воспринимают как полезный опыт, стремясь к развитию



собственной карьеры. Предпочтение конструктивных стратегий поведения способствует развитию личности в профессиональной среде и повышает уровень профессиональной самореализации в целом. Рассмотренные нами личностные особенности менеджеров («Ориентация во времени», «Потребность в познании», «Креативность» и «Контактность») во многом определяют выбор стратегий совладающего поведения, способствующих эффективной деятельности организации.

Результаты эмпирического исследования особенностей совладающего поведения успешно самореализующихся менеджеров целесообразно использовать на всех этапах отбора персонала. Полученные данные могут использоваться при обучении, развитии и мотивации менеджеров по продажам.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991. – С. 270–278.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Монография. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова – Студия оперативной полиграфии, Авантитул, 2004.
3. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – Вып. 2.
4. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
5. Самыгин С. И. Психология управления. – Ростов-н/Д., 1997.
6. Селезнева Е. В. Общая акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – С. 30
7. Сирота Н. А., Ялтонский В. М., Профилактика наркомании и алкоголизма. – М.: Академия, 2003. – С. 24.
8. Naan N. Coping and defending. Process of self – environment organization. – New York Francisco-London: Academic Press, 1977. – P. 3.
9. Lazarus R. S., & Folkman S. Stress, appraisal and coping. – New York, Springer, 1984.
10. Moos R. H. Coping with life crises: An integrated approach. – New York: Plenum Press, 1986.

**Есипова М.Е.**

Особенности субъективных причин, затрудняющих
конструктивное разрешение конфликта, у сотрудников с
различным восприятием организационной культуры

В статье обосновывается актуальность изучения конфликтной компетентности в рамках организационной культуры; подчеркивается поликультурный характер организации и роль восприятия организационной культуры; отмечается роль ценностно-смысловых образований в восприятии организационной культуры. Рассмотрено содержание рефлексивного компонента конфликтной компетентности. Выделена типология субъективных причин, затрудняющих конструктивное разрешение конфликта: «Взаимодействие», «Обида», «Эмоции». Показана взаимосвязь выделенных причин и восприятия организационной культуры.

Ключевые слова: субъективные причины, затрудняющие конструктивное разрешение конфликта, рефлексия, конфликтная компетентность, восприятие организационной культуры.

Эффективность профессиональной деятельности специалиста зависит от многих факторов, среди которых значительное место принадлежит умению конструктивно разрешать конфликты. Поэтому в настоящее время интерес многих исследователей вызывает конфликтная компетентность. Однако, несмотря на имеющиеся в науке исследования (Г.С. Бережная, А.А. Деркач, Л.А. Петровская, Т.И. Привалихина, Б.И. Хасан и др.), посвященные рассмотрению этого понятия, конфликтная компетентность изучена все же недостаточно глубоко и всесторонне.

Л.А. Петровская определяет конфликтную компетентность как сложное интегральное образование личности в составе компетентности в общении, включающее в себя компетентность человека в собственном «Я» («Я-компетентность»), субъектную позицию, рефлексивную культуру, владение широким спектром стратегий поведения в конфликте, а также культуру саморегуляции, прежде всего, эмоциональной [4]. В общем виде конфликтная компетентность представляется Б.И. Хасаном как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению [5].

В данной статье мы рассмотрим особенности рефлексии причин, затрудняющих конструктивное разрешение конфликта. Ряд авторов отмечает важную роль рефлексии в механизмах развития деятельности и регуляции взаимодействий человека в мире. Выход человека из своей прежней позиции деятельности и переход в новую позицию, внешнюю по отношению к прежней, определяется Г.П. Щедровицким как «рефлексивный выход», а новая позиция, характеризующаяся относительно прежней позиции – «рефлексивная позиция» [6]. А.С. Шаров отмечает, что в рефлексивной обращенности на себя человек имеет возможность выйти за пределы наличной ситуации, извлекая опыт не только из конкретных



взаимодействий, но и из обобщенного собственного опыта и опыта других людей [7]. Именно поэтому многие исследователи говорят о способности к рефлексии как показателе конфликтной компетентности (Е.Е. Ефимова, 2001; А.А. Кузина, 2007; Т.Е. Майорова, 2009; А.Б. Немкова, 2008; Л.А. Петровская, 1997). Так, Л.А. Петровская в качестве показателя конфликтной компетентности выделяет рефлексивную культуру, которая проявляется в способности человека стать посредником самому себе в конфликте, а также в умении реконструировать компоненты психологического облика оппонентов и конфликтных ситуаций в целом [4]. Другие авторы отдельно выделяют рефлексивный компонент в составе конфликтной компетентности (О.А. Андрусевич, 2009; О.И. Денисов, 2001; Е.М. Сгонникова, 2008; Т.В. Скутина, 2008), а также говорят о рефлексивной функции конфликтной компетентности (М.В. Башкин, 2009; Г.С. Бережная, 2009; Е.Е. Ефимова, 2001; А.Б. Немкова, 2008; Е.М. Сгонникова, 2008). Некоторые исследователи указывают на рефлексивность как механизм развития конфликтной компетентности (О.И. Денисов, 2001; Е.Е. Ефимова, 2001; Л.Р. Комалова, 2009; Т.И. Привалихина, 2004). Другие исследователи выделяют отдельный этап в развитии конфликтной компетентности предполагающий рефлексивность собственной конфликтной компетентности, собственной деятельности и качеств, что является стимулом повышения компетентности (Е.Е. Ефимова, 2001; О.И. Денисов, 2001).

Изучение особенностей конфликтной компетентности в рамках организации становится особенно востребованным сегодня, так как конфликтогенность организационной среды носит объективный характер. К настоящему моменту есть исследования конфликтной компетентности как важной составляющей профессионализма (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003), как фактора эффективности управленческой деятельности (В.Ф. Картель, 2007), особенностей ее развития у руководителей (О.И. Денисов, 2001). Конфликты в управленческих системах подробно рассмотрены в работах А.Я. Анцупова, А.Л. Журавлева, В.Г. Зазыкина, Д.Л. Моисеева, В.Н. Князева, А.В. Филиппова, А.И. Шипилова, Л.Н. Цой и др. Существуют отдельные исследования взаимосвязи организационной культуры и конфликта (Е.И. Павлова, 2004; М.А. Самсонова, 2008; Е.В. Тишина, 2007 и др.). Однако исследований, направленных на изучение особенностей конфликтной компетентности в контексте организационной культуры, ранее не проводилось.

Ряд авторов отмечает поликультурный характер современных организаций (О.С. Виханский, А.И. Наумов, 2006; М.М. Елфимова, 2007; Э.Х. Шейн, 2002). Причиной поликультурного характера современных организаций могут быть особенности социального познания организационной культуры сотрудниками (О.С. Виханский, А.И. Наумов, 2006; М.М. Елфимова, 2007; С.А. Липатов, 1999). Как отмечает С.А. Липатов, «с помощью положений психологии социального познания проблема организационной культуры может быть проинтерпретирована как проблема восприятия и интерпретации членами организации своего окружения, в результате чего образуются предположения, верования, установки, которые в дальнейшем выступают в качестве регуляторов организационного поведения» [3, с. 112].



В результате восприятия организационной культуры у сотрудника возникает ее образ (Д.А. Боровиков, 2006; М.В. Крымчанинова, 2004; С.А. Липатов, 1999). Образ культуры организации кроме предположений, верований, установок включает в себя и представления о способах разрешения конфликтов, а также отношение к конфликту в данной конкретной организации, что оказывает существенное влияние на непосредственное поведение в конфликте, на формирование и реализацию конфликтной компетентности.

Современные организации характеризуются неоднородностью представлений сотрудников об организационной культуре (А.В. Аверин, 2006; М.М. Елфимова, 2007; Т.Н. Персикова, 2007). М.М. Елфимова отмечает, что специфика восприятия организационного образа детерминирована ценностными ориентациями сотрудников [2]. Автор в диссертационном исследовании показывает, что организационно-культурные представления сотрудников обуславливают психологические особенности условных групп, образованных по критерию восприятия организационной культуры. Это позволяет нам сделать предположение о том, что группы с различным восприятием культуры организации могут иметь различные психологические особенности, влияющие, в том числе, и на представления о способах разрешения конфликтов и отношение к конфликту.

В связи с тем, что современная организация характеризуется неоднородностью представлений сотрудников об организационной культуре, детерминированных ценностно-смысловыми образованиями, актуальными, с нашей точки зрения, будут являться типологии организационных культур, в основании которых положены базовые смысловые системы. Такому требованию соответствует предложенная Л.Н. Аксеновской ордерная модель организационной культуры [1]. Используя метафоры, исследовательница выделяет следующие типы организационной культуры: «Семья», «Армия», «Церковь». В основе каждого типа организационной культуры лежит своя этико-смысловая система, обуславливающая цели организации и способы их достижения на уровне норм и правил взаимодействия.

Итак, теоретический анализ показывает, что организационная культура выступает фактором формирования и реализации конфликтной компетентности. Образ восприятия организационной культуры влияет на поведение сотрудника, в том числе и в ситуациях конфликтного взаимодействия.

Целью нашего исследования явилось выявление и описание субъективных причин, затрудняющих конструктивное разрешение конфликта, у сотрудников с различным воспринимаемым типом организационной культуры. Эмпирические задачи: 1) выявить и описать субъективные причины, затрудняющие конструктивное разрешение конфликта; 2) выявить взаимосвязь между субъективными причинами, затрудняющими разрешение конфликта и воспринимаемым типом организационной культуры.

Объект исследования – конфликтная компетентность. Предмет – субъективные причины, затрудняющие конструктивное разрешение конфликта, у сотрудников с различным восприятием организационной культуры.



Гипотеза исследования: субъективные причины, затрудняющие конструктивное разрешение конфликта, могут быть взаимосвязаны с воспринимаемым типом организационной культурой.

Для достижения поставленных целей были использованы следующие методы: полуструктурированное интервью, направленное на выявление причин, затрудняющих конструктивное разрешение конфликта; опросник на выявление типа организационной культуры Л.Н. Аксеновской.

В исследовании приняли участие 222 человека – сотрудники девяти торговых предприятий малого бизнеса г. Ростова-на-Дону со стажем работы в компании не менее года. Среди них 155 женщин и 67 мужчин в возрасте от 20 до 50 лет.

С целью выявления особенностей осознания участниками исследования субъективных причин, затрудняющих разрешение конфликта, респондентам в личной беседе задавались следующие вопросы: что вам мешает разрешить конфликт конструктивно; что вы хотели бы в себе изменить или какое качество развить, чтобы повысить свою способность разрешать конфликты. Беседа была построена таким образом, чтобы респондентам удалось совершить рефлексивный выход, занять рефлексивную позицию по отношению к себе и своим действиям, осознать субъективные трудности конструктивного разрешения конфликтов. Полученные ответы подверглись качественной обработке и были сведены в классификацию.

Первый тип субъективных причин, затрудняющих конструктивное разрешение конфликтов, получил название «Взаимодействие». Респонденты данной группы сосредотачивались на трудностях взаимодействия с оппонентом. Среди отрефлексированных причин, затрудняющих разрешение конфликта, назывались следующие: неспособность раскрыть свою точку зрения оппоненту, невозможность поддерживать зрительный контакт, неумение взаимодействовать с авторитарным, либо скрытым оппонентом, неспособность прояснить и услышать позицию оппонента, высокие ожидания от собеседника. В связи с названными причинами респонденты данной группы для повышения способности конструктивного разрешения конфликта желали бы развить в себе следующие навыки: конструктивной критики, установления контакта, точного восприятия партнера, техники активного слушания, способности к децентрации, способности корректно выражать свою точку зрения.

Второй тип субъективных причин, затрудняющих конструктивное разрешение конфликтов, получил название «Обида». Респонденты данной группы концентрировали свое внимание на своих глубинных личностных переживаниях, сопровождающих конфликт. Среди причин этой группы назывались следующие: обидчивость, жалостливость, принятие всего «слишком близко к сердцу», чрезмерная чувствительность, неспособность воспринимать критику, принятие всего «на себя лично», мнительность, гиперответственность. Респонденты, указывающие вышеперечисленные причины, затруднялись в формулировании ответа на вопрос о том, что они хотели бы изменить или развить в себе, чтобы разрешать конфликты наиболее конструктивно. Чаще всего их ответ включал в себя частицу «не»: «хочу



НЕ принимать все близко к сердцу», «я хотела бы стать НЕ такой обидчивой», «НЕ воспринимать все на себя лично».

Третий тип субъективных причин, затрудняющих разрешение конфликтов, получил название «Эмоции». Респонденты данной группы при ответе на вопрос, что им мешает конструктивно разрешать конфликт, акцентировали внимание на своих эмоциональных состояниях. Среди отрефлектированных причин данной группы выделяются следующие: чрезмерная эмоциональность, вспыльчивость, сильные переживания, возбужденность, гнев, раздражительность, повышение голоса и переход на крик, ощущение сильного внутреннего дискомфорта, сопровождающиеся головные боли. Респонденты данной группы единогласны во мнении, что для конструктивного разрешения конфликта им необходимо развить в себе следующие способности: способность контролировать и управлять своими эмоциями, умение адекватно выражать внутренние состояния, способность работать с эмоциями оппонента.

Для изучения взаимосвязи выделенных причин, затрудняющих разрешение конфликта, и воспринимаемым типом организационной культуры, все участники исследования были разделены на три условных группы по критерию восприятия типа организационной культуры: «Семья» – 46 человек, «Армия» – 92 человека, «Церковь» – 53 человек. Группа из 29 человек, воспринимающая организационную культуру как смешанную, в исследовании анализу не подвергалась.

В результате частотного анализа типов субъективных причин, затрудняющих разрешение конфликта, среди респондентов с различным восприятием организационной культуры были получены следующие данные. Среди респондентов, воспринимающих организационную культуру как «Семью», 20 % видят причины, затрудняющие разрешение конфликта, типа «Взаимодействие», 53,3 % – типа «Обида» и 26,7 % – типа «Эмоции». Среди респондентов, воспринимающих организационную культуру как «Армию» 38,1 % видят причины, затрудняющие разрешение конфликта, типа «Взаимодействие», 14,3 % – типа «Обида» и 47,6 % – типа «Эмоции». Среди респондентов, воспринимающих организационную культуру как «Церковь», 50 % видят причины, затрудняющие разрешение конфликта, типа «Взаимодействие», 25 % – типа «Обида» и 25 % – типа «Эмоции».

Таким образом, среди респондентов, воспринимающих организационную культуру как «Семью», наиболее часто встречаются респонденты, видящие причины затруднения разрешения конфликта типа «Обида»; среди респондентов, воспринимающих организационную культуру как «Армию», наиболее часто встречаются респонденты, видящие причины затруднения разрешения конфликта типа «Эмоция»; среди респондентов, воспринимающих организационную культуру как «Церковь» – типа «Взаимодействие».

Полученные результаты можно объяснить, опираясь на базовые модели управленческого взаимодействия, лежащие в основе выделенных типов организационной культуры. Так, для «Семьи» характерна «родительская» модель управленческого взаимодействия, которая предполагает эмоциональную близость сотрудников, что



может обуславливать появление обид и принятие формальных взаимоотношений «на себя лично». Для «Армии» характерна «командирская» модель управленческого взаимодействия, в которой нет места эмоциям, но есть четкая рациональная постановка задач, контроль их выполнения. Именно поэтому возникновение эмоций, а также неспособность их адекватно выражать и контролировать может приводить к затруднениям в разрешении конфликта. Для «Церкви» характерна «пастырская» модель управленческого взаимодействия, важное место в которой отводится взаимодействию между лидером—«пастырем» и сотрудниками—«паствой», в ходе которого достигается «праведность», т. е. совпадение личности и идеи, жизни и идеала. Именно поэтому сотрудники, воспринимающие организационную культуру как «Церковь», видят причины, затрудняющие конструктивное разрешение конфликта, типа «Взаимодействие».

Таким образом, была выявлена взаимосвязь между причинами, затрудняющими конструктивное разрешение конфликта и восприятием типа организационной культуры. Так, для «Семьи» характерны обиды и глубокие острые переживания огорчения, восприятие конфликтных ситуаций «на себя лично»; для «Армии» характерны эмоциональные взрывы, вспыльчивость, низкие способности контролировать и управлять своими эмоциями, корректно их выражать; для «Церкви» причины, затрудняющие конструктивное разрешение конфликта, видятся в сбое взаимодействия с оппонентом, нехватке навыков взаимодействия с другой стороной конфликта.

Литература

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры: монография. – М.: Академический проект, 2007.
2. Елфимова М.М. Психологические особенности восприятия организационной культуры сотрудниками образовательного учреждения (вуза) и индустриальной организации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2007.
3. Липатов С.А. Организационная культура: социальное познание в организационном контексте // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 106–112.
4. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник московского университета. – Серия 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 41–45.
5. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003.
6. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1. – № 1. – С. 47–54.
7. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В.Е. Лепского. – М.: Когито-Центр, 2009. – С. 112–132.



Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитур шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2011

ТОМ 8 № 4



Сдано в набор 08.09. 11. Подписано в печать 22. 09. 11.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 9,68. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 98/11.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru