

**К.И. ШИШКИНА**

**М.В. ЖУКОВА**

**Е.В. ФРОЛОВА**



**СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебно-методическое пособие

Челябинск, 2019

УДК 151.8 (076)

ББК 88.5я7

Ш 65

Шишкина, К.И. Социально-психологические аспекты сопровождения образования [Текст]: учебно-методическое пособие / К.И. Шишкина, М.В. Жукова, Е.В. Фролова; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский гос. гуманитарно-педагогический университет – Челябинск: научн. центр РАО, 2019. – 210 с.

ISBN 978-5-6042146-7-1

*Учебно-методическое пособие предназначено для студентов и магистрантов очной и заочной формы обучения, обучающихся по направлениям психолого-педагогическое и педагогическое образование, а также педагогов. В пособии представлены конспекты лекций, методические материалы, включающие пакет игр, упражнений и тренингов, терминологический минимум.*

***Рецензенты:***

**Р.А. Литвак** – д-р пед. наук, профессор;

**А.В. Ворожейкина** – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии

ISBN 978-5-6042146-7-1

© Шишкина К.И., Жукова М.В., Фролова Е.В., 2019

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	5
I. КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ.....	6
Тема 1. Современные представления о предмете социальной психологии.....	6
1.1 Место социальной психологии в системе научного знания.....	6
1.2 Дискуссия о предмете социальной психологии.....	12
1.3 Современные представления о предмете социальной психологии.....	19
Тема 2. История формирования социально-психологических идей.....	29
Тема 3. Методологические проблемы социально-психологического исследования.....	43
3.1 Значение методологических проблем в современной науке.....	43
3.2. Специфика научного исследования в социальной психологии.....	46
3.3 Общая характеристика методов социально-психологического исследования.....	49
Тема 4. Место общения в жизни общества.....	51
4.1 Общение в системе межличностных и общественных отношений.....	51
4.2 Понятие об общении: виды, функции.....	54
4.4 Единство общения и деятельности.....	58
Тема 5. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения).....	71
5.1. Специфика обмена информацией в коммуникативном процессе.....	71
5.2 Средства коммуникации: вербальные и невербальные.....	72
5.3 Зоны общения в работе учителя.....	77
Тема 6. Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения).....	82
6.1. Место взаимодействия в структуре общения.....	82
6.2. Типы взаимодействий.....	85
6.3. Взаимодействие как организация совместной деятельности.....	87
Тема 7. Общение как восприятие людьми друг друга (перцептивная сторона общения).....	88
7.1. Понятие социальной перцепции.....	88
7.2 Механизмы взаимопонимания в процессе общения.....	89
7.3 Содержание и эффекты межличностного восприятия.....	92
7.4 Барьеры в педагогическом общении.....	94
Тема 8. Конфликт как социально-психологическое явление.....	103
8.1. Понятие конфликта. Виды конфликтов.....	103
8.2. Функции конфликтов.....	105
8.3. Причины возникновения конфликтов.....	105

8.4. Стратегии поведения в конфликтной ситуации .....	107
<i>Тема 9. Понятие и классификация групп в социальной психологии</i> .....	112
9.1. Специфика социально-психологического подхода .....	112
9.2. Основные характеристики группы .....	114
9.3 Классификация групп .....	115
<i>Тема 10. Общие проблемы малой группы в социальной психологии</i> .....	116
10.1. Понятие малой группы и ее границы .....	116
10.2. Классификация малых групп .....	118
10.3. Основные направления исследования малых групп.....	120
в социальной психологии .....	120
10.4. Общая характеристика динамических процессов в малой группе.....	121
10.5. Лидерство и руководство в малых группах.....	125
<i>Тема 11. Психология больших социальных групп</i> .....	128
11.1 Содержание и структура психологии большой социальной группы .....	128
11.2 Особенности психологии социальных классов.....	130
11.3 Психологические особенности этнических групп .....	132
<i>Тема 12. Психология массовидных явлений</i> .....	135
12.1 Стихийные группы и массовые движения.....	135
12.2 Социальные движения.....	140
12.3 Массовая коммуникация – общение больших социальных групп.....	142
<i>Тема 13. Социально-психологические проблемы исследования личности</i> .....	145
13.1 Проблема личности в социальной психологии .....	145
13.2 Характеристика психологических типов личности .....	149
13.3 Социализация личности.....	153
13.4 Социализация личности ученика.....	158
13.4 Ценностно-нормативная система личности .....	161
13.5 Гендерные роли .....	164
13.6 Социальные установки .....	165
<b>II. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ</b> .....	168
<b>III. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ</b> .....	246

## ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происшедшие в нашей стране за последние годы, трудное, болезненное, но настойчивое продвижение общества к рыночной экономике и демократическому устройству повысили степень свободы, расширили поле проявления инициативы и свободного выбора, серьёзно изменили цели, содержание и функции образования. В значительной мере расширяются и видоизменяются функции образования как важного фактора социальной стабильности, преемственности культуры, сохранения нравственного, физического и психического здоровья молодёжи, воспитания творческой, свободной, активной и ответственной личности. Достижение этой цели требует освоения новых функций и нового содержания образования.

Социальная психология – одна из базовых дисциплин профессиональной подготовки по специальности многим специальностям. Содержание курса «Социальная психология» является научной и методологической базой для целого ряда специальных курсов и дисциплин специализации, читаемых студентам. Качественное и глубокое усвоение содержания этой базовой дисциплины создает необходимые предпосылки для усвоения содержания таких курсов как «Психология управления», «Конфликтология» и др. Кроме того, рассматриваемые здесь вопросы и феномены делают эту дисциплину актуальной для всех специалистов, работающих в сфере «человек – человек». Какую бы сферу своей профессиональной самореализации не избрал впоследствии человек, знакомый с основами социальной психологии, он всегда будет иметь хотя бы потенциальную возможность использовать ее закономерности в своей практической деятельности.

# **I. КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ**

## **Тема 1. Современные представления о предмете социальной психологии**

### **1.1 Место социальной психологии в системе научного знания**

Само сочетание слов «социальная психология» указывает на специфическое место, которое занимает эта дисциплина в системе научного знания. Возникнув на стыке наук – психологии и социологии, социальная психология до сих пор сохраняет свой особый статус. Это приводит к тому, что каждая из «родительских» дисциплин довольно охотно включает ее в себя в качестве составной части. Такая неоднозначность положения научной дисциплины имеет много различных причин. Главной из них является объективное существование такого класса фактов общественной жизни, которые сами по себе могут быть исследованы лишь при помощи объединенных усилий двух наук: психологии и социологии. С одной стороны, любое общественное явление имеет свой «психологический» аспект, поскольку общественные закономерности проявляются не иначе как через деятельность людей, а люди действуют, будучи наделенными сознанием и волей. С другой стороны, в ситуациях совместной деятельности людей возникают совершенно особые типы связей между ними, связей общения и взаимодействия, и анализ их невозможен вне системы психологического знания.

Другой причиной двойственного положения социальной психологии является история становления этой дисциплины, которая вызревала в недрах одновременно и психологического, и социологического знания и в полном смысле слова родилась «на перекрестке» этих двух наук. Все это создает немалые трудности как в определении предмета социальной психологии, так и в выявлении круга ее проблем.

В истории существования советской социальной психологии как самостоятельной науки был довольно длительный перерыв и новый этап бурного оживления социально-психологических исследований начался лишь в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в.

Социальная психология по своему существу является наукой, стоящей весьма близко к острым социальным и политическим проблемам, а потому принципиально возможно использование ее результатов различными общественными силами. Социальная психология на Западе имеет весьма солидную историю, которая также убедительно подтверждает эту истину.

Таким образом, для социальной психологии, как, может быть, ни для какой другой науки, актуально одновременное решение двух задач: и выработка практических рекомендаций, полученных в ходе прикладных исследований, столь необходимых практике, и «доставление» своего собственного здания как целостной системы научного знания с уточнением своего предмета, разработка специальных теорий и специальной методологии исследований.

Очертим круг проблем социальной психологии, чтобы более строго определить задачи, которые могут быть решены средствами этой дисциплины. Г.М. Андреева исходит при этом из принятия той точки зрения, что, несмотря на пограничный характер, социальная психология является частью психологии (хотя существуют и другие точки зрения, например, отнесение социальной психологии к социологии). Следовательно, определение круга ее проблем будет означать выделение из психологической проблематики тех вопросов, которые относятся к компетенции именно социальной психологии. Поскольку психологическая наука в нашей стране в определении своего предмета исходит из принципа деятельности, можно условно обозначить специфику социальной психологии как изучение закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных включением их в социальные группы, а также психологических характеристик самих этих групп.

Таким образом, социальная психология рассматривается как наука, изучающая и массовые психические процессы, и положение личности в группе. В этом случае проблематика социальной психологии представлялась достаточно широкой, практически весь круг вопросов, рассматриваемых в различных школах социальной психологии, включался тем самым в ее предмет.

Наиболее широкий перечень содержит схема, предложенная Б.Д. Парыгиным, по мнению которого социальная психология изучает: социальную психологию личности, социальную психологию общностей и общения, социальные отношения, формы духовной деятельности. Согласно В.Н. Мясищеву, социальная психология исследует: изменения психической деятельности людей в группе под влиянием взаимодействия, особенности групп, психическую сторону процессов общества.

Важно, что при всех частных расхождениях предложенных схем основная идея была общей: предмет социальной психологии достаточно широк, и можно с двух сторон двигаться к его определению как со стороны личности, так и со стороны массовых психических явлений.

Можно убедиться, что предложенное вначале рабочее определение дано в рамках данного подхода. Но согласие в понимании круга задач, решаемых социальной психологией, еще не означает согласия в понимании ее соотношения с психологией и социологией. Поэтому относительно самостоятельно дискутируется вопрос о «границах» социальной психологии. Здесь выделяется четыре позиции: социальная психология есть часть социологии, социальная психология есть часть психологии, социальная психология есть наука «на стыке» психологии и социологии, причем сам «стык» понимается двояко: социальная психология отторгает определенную часть психологии и определенную часть социологии, она захватывает «ничью землю» – область, не принадлежащую ни к социологии, ни к психологии.

Несмотря на довольно существенные различия, все предложенные подходы останавливаются перед одной и той же проблемой: какая же «граница» отделяет социальную психологию от психологии, с одной стороны, и от социологии – с другой. Ведь где ни «помещать» социальную психологию, она все равно при всех условиях граничит с этими двумя дисциплинами. Если она часть психологии, то где граница именно социально-психологических исследований внутри психологии? Социология, если она даже при таком рассмотрении оказалась за пределами социальной психологии, тоже граничит с



ней в силу специфики предмета той и другой дисциплины. Такое же рассуждение можно привести и относительно положения социальной психологии внутри социологии. Но в какой части стыкуются психология и социология? Или она является самостоятельной дисциплиной или берет какие-то части у психологии и социологии, или имеет какие-то абсолютно самостоятельные области, не захватываемые ни психологией, ни социологией?

Сфера собственных интересов социальной психологии просматривается довольно четко, что и позволяет отграничить ее как от проблем социологии, так и от проблем общей психологии. Это, однако, не прибавляет аргументации в пользу более точного выявления статуса социальной психологии между двумя указанными дисциплинами, хотя и дает основания для определения областей исследования. Что же касается статуса, то споры о нем идут до сих пор и в западной социальной психологии. Французские исследователи Г. Пэнто и Н. Гравитц так объясняют основную линию этой полемики. До возникновения социальной психологии были две линии развития проблематики личности и общества: психология анализировала природу человека, социология анализировала природу общества. Затем возникла самостоятельная наука – социальная психология, которая анализирует отношение человека к обществу. Эта схема возможна лишь относительно такой психологии, которая анализирует природу человека в отрыве от природы общества. Но теперь уже трудно отыскать такого рода психологические теории, хотя многие из них, признавая факт «влияния» общества на человека, не находят корректного решения проблемы о способах этого влияния. Понимание предмета социальной психологии и ее статуса в системе наук зависит от понимания предмета как психологии, так и социологии.

Весьма важной и существенной чертой социально-психологического знания является его включенность (в большей мере, чем других областей психологии) в социальную и политическую проблематику общества. Конечно, это касается в особой степени таких проблем социальной психологии, как психологические характеристики больших социальных групп, массовых

движений и т.д. Но и традиционные для социальной психологии исследования малых групп, социализации или социальных установок личности связаны с теми конкретными задачами, которые решаются обществом определенного типа. В теоретической части социально-психологического знания непосредственно влияние конкретных социальных условий, традиций культуры. В определенном смысле слова можно сказать, что социальная психология является частью культуры. Отсюда возникают, по крайней мере, две задачи для исследователей.

*1. Задача* корректного отношения к зарубежной социальной психологии, прежде всего, к содержанию ее теоретических концепций, а также методов и результатов исследований. Как об этом свидетельствуют многочисленные западные работы, большинство практически ориентированных исследований в социальной психологии вызвано к жизни совершенно конкретными потребностями практики. Следовательно, ориентация этих исследований должна быть внимательно изучена под углом зрения задач, в свое время поставленных практикой. Современные научные исследования не могут осуществляться без определенной системы их финансирования, а система эта диктует и цель, и определенную «окраску» основного направления работы. Поэтому вопрос об отношении к традиции социальной психологии любой другой страны не имеет однозначного решения. Отрицание чужого опыта здесь столь же неуместно, сколь и простое копирование идей и исследований. Не случайно в современной социальной психологии введено понятие социального контекста, т.е. привязанности исследования к определенной социальной практике.

*2. Задача* тщательной отработки проблемы прикладных исследований в социальной психологии. Исследования, проводимые непосредственно в различных звеньях общественного организма, требуют не только высокого профессионального мастерства, но и гражданской ответственности исследователя. Направленность практических рекомендаций – это та сфера, где социальная психология непосредственно «вторгается» в общественную жизнь.

Следовательно, для социального психолога весьма остро стоит не только вопрос о профессиональной этике, но и о формулировании своей социальной позиции.

В современном обществе раскрываются многочисленные сферы приложения социально-психологических знаний. Специфика социальной психологии, сложившейся в нашей стране в конкретных исторических условиях, а именно, в период существования социалистического строя, естественно, породила и новую проблематику. Конечно, многие из открытых в традиционной социальной психологии явлений имеют место в любом типе общества: межличностные отношения, коммуникативные процессы, лидерство, сплоченность – все это явления, присущие любому типу общественной организации. Однако, констатируя этот факт, нужно иметь в виду два обстоятельства:

– даже эти, описанные в традиционной социальной психологии, явления приобретают в различных социальных условиях порой совершенно иное содержание. Формально процессы остаются теми же: люди общаются друг с другом, у них формируются определенные социальные установки и т.д., но каково содержание различных форм их взаимодействия, какого рода установки возникают по отношению к определенным общественным явлениям, – все это определяется содержанием конкретных общественных отношений. Значит, анализ всех традиционных проблем приобретает новые грани. Методологический принцип включения именно содержательного рассмотрения социально-психологических проблем продиктован, в том числе, и общественными потребностями.

– новая социальная реальность рождает порой и необходимость новых акцентов при исследовании традиционных для данного общества проблем. Так, период радикальных экономических и политических преобразований, происходящих сегодня в России, требует особого внимания, например, к проблемам этнической психологии (особенно в связи с обострением межнациональных конфликтов), психологии предпринимательства (в связи со

становлением новых форм собственности) и др. Идея о том, что общество диктует проблемы социальной психологии, должна быть дополнена идеей, что долг социального психолога – уметь выявить эти проблемы.

Кроме задач общетеоретического плана, общество ставит перед социальной психологией и конкретные прикладные задачи. Прикладные исследования не могут ожидать решения теоретических вопросов, они выдвигаются из всех сфер общественной жизни. Ряд важнейших направлений прикладных исследований определяется сегодня задачами, связанными с теми изменениями в массовом сознании, которые обусловлены именно радикализмом социальных преобразований. Здесь же коренятся и новые возможности для деятельности социального психолога-практика.

## **1.2 Дискуссия о предмете социальной психологии**

В истории советской социальной психологии можно выделить два этапа: 20-е гг. и конец 50-х – начало 60-х гг. XX в. Оба эти этапа имеют не только исторический интерес, но и помогают более глубоко понять место социальной психологии в системе научного знания и способствуют выработке более точного определения ее предмета.

В первые годы правления Советской власти дискуссия о предмете социальной психологии стимулирована двумя обстоятельствами. С одной стороны, жизнь в условиях послереволюционного общества выдвинула задачу разработки социально-психологической проблематики. С другой стороны, идейная борьба тех лет неизбежно захватила и область социально-психологического знания. Как известно, эта идейная борьба развернулась в те годы между материалистической и идеалистической психологией, когда вся психология как наука переживала период острой ломки своих философских, методологических оснований. Для судьбы социальной психологии особое значение имела точка зрения Г.И. Челпанова, который, защищая позиции идеалистической психологии, предложил разделить психологию на две части:

социальную и собственно психологию. Социальная психология, по его мнению, должна разрабатываться в рамках марксизма, а собственно психология должна остаться эмпирической наукой, не зависимой от мировоззрения вообще и от марксизма в частности. Такая точка зрения формально была за признание права социальной психологии на существование, однако ценой отлучения от марксистских философских основ другой части психологии.

Позиция Г.И. Челпанова оказалась неприемлемой для тех психологов, которые принимали идею перестройки философских оснований всей психологии, включения ее в систему марксистского знания. Возражения Г. И. Челпанову приняла различные формы.

Прежде всего, была высказана идея о том, что, поскольку, будучи интерпретирована с точки зрения марксистской философии, вся психология становится социальной, нет необходимости выделять еще какую-то специальную социальную психологию: просто единая психология должна быть подразделена на психологию индивида и психологию коллектива. Эта точка зрения получила свое отражение в работах В.А. Артемова. Другой подход был предложен с точки зрения реактологии, получившей в те годы популярность. Здесь, также вопреки Челпанову, предлагалось сохранение единства психологии, но в данном случае путем распространения на поведение человека в коллективе метода реактологии. Конкретно это означало, что коллектив понимался лишь как единая реакция его членов на единый раздражитель, а задачей социальной психологии было измерение скорости, силы и динамизма этих коллективных реакций. Методология реактологии была развита К.Н. Корниловым, соответственно, ему же принадлежит и реактологический подход к социальной психологии.

Своеобразное опровержение точки зрения Г.И. Челпанова предложено и видным психологом П.П. Блонским, который одним из первых поставил вопрос о необходимости анализа роли социальной среды при характеристике психики человека. Для него социальность рассматривалась как особая деятельность людей, связанная с другими людьми. Под такое понимание социальности

подходила и деятельность животных. Поэтому предложение П.П. Блонского заключалось в том, чтобы включить психологию как биологическую науку в круг социальных проблем. Противоречие между социальной и какой-либо другой психологией также снималось.

Еще одно возражение Г.И. Челпанову исходило от выдающегося советского физиолога В.М. Бехтерева. Как известно, он выступал с предложением создать особую науку – рефлексологию. Определенную отрасль ее он предложил использовать для решения социально-психологических проблем. Эту отрасль В.М. Бехтерев назвал «коллективной рефлексологией» и считал, что ее предмет – это поведение коллективов, поведение личности в коллективе, условия возникновения социальных объединений, особенности их деятельности, взаимоотношения их членов. Для В. М. Бехтерева такое понимание коллективной рефлексологии представлялось преодолением субъективистской социальной психологии. Это преодоление он видел в том, что все проблемы коллективов толковались как соотношение внешних влияний с двигательными и мимико-соматическими реакциями их членов. Социально-психологический подход должен быть обеспечен соединением принципов рефлексологии (механизмы объединения людей в коллективы) и социологии (особенности коллективов и их отношения с условиями жизни и классовой борьбы в обществе). В конечном итоге предмет коллективной рефлексологии определялся следующим образом: «изучение возникновения, развития и деятельности собраний и сборищ, проявляющих свою соборную соотносительную деятельность как целое, благодаря взаимному общению друг с другом входящих в них индивидов».

Хотя в таком подходе и содержалась полезная идея, утверждающая, что коллектив есть нечто целое, в котором возникают новые качества и свойства, возможные лишь при взаимодействии людей, общая методологическая платформа оказывалась весьма уязвимой. Вопреки замыслу эти особые качества и свойства интерпретировались как развивающиеся по тем же законам, что и качества индивидов. Это было данью механицизму, который пронизывал

всю систему рефлексологии: хотя личность и объявлялась продуктом общества, но при конкретном ее рассмотрении в основу были положены ее биологические особенности и, прежде всего, социальные инстинкты. Более того, при анализе социальных связей личности для их объяснения по существу допускались законы неорганического мира (закон тяготения, закон сохранения энергии), хотя сама идея такой редукции и подверглась критике. Поэтому, несмотря на отдельные, имеющие большое значение для развития социальной психологии находки, в целом рефлексологическая концепция В.М. Бехтерева не стала основой подлинно научной социальной психологии.

Особенно радикальными оказались те предложения, которые были высказаны относительно перестройки социальной психологии в связи с дискуссией, развернувшейся в те годы по поводу понимания идеологии. М.А. Рейснер, например, предлагал построить марксистскую социальную психологию путем прямого соотнесения с историческим материализмом ряда психологических и физиологических теорий. Но поскольку сама психология должна строиться на учении об условных рефлексах, в социально-психологической сфере допускалось прямое отождествление условных рефлексов, например, с надстройкой, а безусловных – с системой производственных отношений. В конечном счете социальная психология объявлялась наукой о социальных раздражителях разных видов и типов.

Таким образом, несмотря на субъективное желание многих психологов создать марксистскую социальную психологию, такая задача в 20-е гг. не была выполнена. Хотя отпор точке зрения Г.И. Челпанова и был сделан достаточно решительно, ключевые методологические проблемы психологии не были решены. Стремясь противостоять идеалистическому подходу, исследователи сплошь и рядом оказывались в плену позитивистской философии, конкретным и специфическим проявлением которой явился механицизм. Кроме того, не было четкости и относительно предмета социальной психологии: по существу, были смешаны две проблемы, или два различных понимания предмета социальной психологии. С одной стороны, социальная психология

отождествлялась с учением о социальной детерминации психических процессов; с другой стороны, предполагалось исследование особого класса явлений, порождаемых совместной деятельностью людей и прежде всего явлений, связанных с коллективом. Те, которые принимали первую трактовку (и только ее), справедливо утверждали, что результатом перестройки всей психологии на марксистской материалистической основе должно быть превращение всей психологии в социальную. Тогда никакая особая социальная психология не требуется. Это решение хорошо согласовывалось и с критикой позиции Г.И. Челпанова. Те же, кто видел вторую задачу социальной психологии в исследовании поведения личности в коллективе и самих коллективов, не смогли предложить адекватное решение проблем, используя в качестве методологических основ марксистскую философию.

Результатом этой борьбы мнений явился тот факт, что лишь первая из обозначенных трактовок предмета социальной психологии получила права гражданства – как учение о социальной детерминации психики. Поскольку в этом понимании никакого самостоятельного статуса для социальной психологии не предполагалось, попытки построения ее как особой дисциплины (или хотя бы как особой части психологической науки) прекратились на довольно длительный срок. Социология в эти годы вообще оказалась под ударом, поэтому о существовании социальной психологии в ее рамках вопрос не поднимался. Более того, тот факт, что социальная психология в то же время продолжала развиваться на Западе, в рамках немарксистской традиции, привел некоторых психологов к отождествлению социальной психологии лишь с ее «буржуазным» вариантом, исключив саму возможность существования социальной психологии в нашей стране. Само понятие «социальная психология» стало интерпретироваться как синоним реакционной дисциплины, как атрибут лишь буржуазного мировоззрения.

Именно в этом смысле и говорят о наступившем на длительный период «перерыве» в развитии социальной психологии. Однако термин этот может быть употреблен лишь в относительном значении. Действительно, имел место



перерыв в самостоятельном существовании социальной психологии в нашей стране, что не исключало реального существования отдельных исследований, являющихся по своему предмету строго социально-психологическими. Эти исследования были продиктованы потребностями общественной практики, прежде всего педагогической. Так, изучение вопросов коллектива сконцентрировано в сфере педагогической науки, где работы А.С. Макаренко имели отнюдь не только чисто педагогическое значение. Точно так же ряд проблем социальной психологии продолжал разрабатываться в рамках философии, в частности проблемы общественной психологии классов и групп. Особо следует сказать и о том, как развивалась социально-психологическая мысль в рамках психологической науки.

Можно выделить два круга вопросов в работах Л.С. Выготского, которые имеют непосредственное отношение к развитию социальной психологии.

С одной стороны, это учение Л.С. Выготского о высших психических функциях, которое в значительной степени решало задачу выявления социальной детерминации психики (т.е., выражаясь языком дискуссии 20-х гг., «делало всю психологию социальной»). Доказав, что высшие психические функции (произвольное запоминание, активное внимание, отвлеченное мышление, волевое действие) нельзя понять как непосредственные функции мозга, Л.С. Выготский пришел к выводу, что для понимания сущности этих функций необходимо выйти за пределы организма и искать корни их в общественных условиях жизни. Усвоение общественного опыта изменяет не только содержание психической жизни, но и создает новые формы психических процессов, которые принимают вид высших психических функций, отличающих человека от животных. Таким образом, конкретные формы общественно-исторической деятельности становятся решающими для научного понимания формирования психических процессов, естественные законы работы мозга приобретают новые свойства, включаясь в систему общественно-исторических отношений. Начав с идеи об историческом происхождении высших психических функций, Л.С. Выготский развил далее мысль о

культурно-исторической детерминации самого процесса развития всех психических процессов. Две известные гипотезы Л.С. Выготского (об опосредованном характере психических функций человека и о происхождении внутренних психических процессов их деятельности, первоначально «интерпсихической») позволяли сделать вывод, что главный механизм развития психики – это механизм усвоения социально-исторических форм деятельности. Такая трактовка проблем общей психологии давала солидную основу для решения собственно социально-психологических проблем.

С другой стороны, в работах Л.С. Выготского решались и в более непосредственной форме социально-психологические вопросы, в частности высказывалось специфическое понимание предмета социальной психологии. Оно исходило из критики того понимания, которое было свойственно В. Вундту, развивавшему концепцию «психологии народов». Социальная психология или «психология народов», как ее понимал В. Вундт, рассматривала в качестве своего предмета язык, мифы, обычаи, искусство, религию, которые Л.С. Выготский назвал «сгустками идеологии», «кристаллами». По его мнению, задача психолога заключается не в том, чтобы изучать эти «кристаллы», а в том, чтобы изучить сам «раствор». Но «раствор» нельзя изучить так, как предлагает В.М. Бехтерев, т.е. вывести коллективную психику из индивидуальной. Л.С. Выготский не соглашается с той точкой зрения, что дело социальной психологии – изучение психики собирательной личности. Психика отдельного лица тоже социальна, поэтому она и составляет предмет социальной психологии. В этом смысле социальная психология отличается от коллективной психологии: «предмет социальной психологии – психика отдельного человека, а коллективной – личная психология в условиях коллективного проявления (например, войска, церкви)».

На первый взгляд, кажется, что эта позиция сильно отличается от современного взгляда на социальную психологию, как она была нами условно определена. Но в действительности отличие здесь чисто терминологическое: Л.С. Выготский сравнивает не «общую» и «социальную» психологию (как это

обычно делается сейчас), а «социальную» и «коллективную». Но легко видеть, что «социальная» психология для него – это та самая общая психология, которая усвоила идею культурно-исторической детерминации психики (в терминологии 20-х гг. – это такая общая психология, которая «вся стала социальной»). Термином же «коллективная психология» Л.С. Выготский обозначает тот самый второй аспект понимания социальной психологии, который не сумели увидеть многие другие психологи 20-х гг. или относительно которой они не сумели найти подлинно научной методологии исследования.

Поэтому можно по праву утверждать, что идеи Л.С. Выготского, высказанные им в 20-е гг. и позже, в 30-е гг. явились необходимой предпосылкой, сформировавшейся внутри психологической науки, для того чтобы впоследствии наиболее точно определить предмет социальной психологии.

### **1.3 Современные представления о предмете социальной психологии**

В конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. развернулся второй этап дискуссии о предмете социальной психологии. Два обстоятельства способствовали новому обсуждению этой проблемы.

Во-первых, все расширяющиеся запросы практики. Решение основных экономических, социальных и политических проблем позволило более пристально анализировать психологическую сторону различных проявлений общественной жизни. Активное обратное воздействие на ход объективных процессов должно быть особенно детально исследовано в современных условиях, когда психологический, «человеческий» фактор приобретает столь значительную роль. Механизмы конкретного взаимодействия общества и личности в этих условиях должны быть исследованы не только на социологическом, но и на социально-психологическом уровне.

Во-вторых, к моменту, когда все эти проблемы с особой остротой были поставлены жизнью, произошли серьезные изменения и в области самой

психологической науки. Советская психология, осуществляя свою радикальную перестройку на базе марксистской философии, превратилась к этому времени в развитую дисциплину, располагающую и солидными теоретическими работами, и широко разветвленной практикой экспериментальных исследований. Значительно возросла квалификация исследователей как в профессиональном, так и в методологическом плане. К этому же времени произошли изменения в общей духовной жизни общества, что было связано с некоторым смягчением идеологического пресса и начавшейся «оттепелью» и позволило обсуждать судьбу социальной психологии не в качестве «буржуазной науки». Таким образом, были созданы и необходимые субъективные предпосылки для нового обсуждения вопроса о судьбах социальной психологии, о ее предмете, задачах, методах, а также о ее месте в системе наук. Обсуждение этих вопросов на новом уровне становилось не только необходимым, но и возможным.

Дискуссия началась в 1959 г. статьей А.Г. Ковалева, опубликованной в журнале «Вестник ЛГУ» (А.Г. Ковалев, 1959 г.), после чего была продолжена на Втором Всесоюзном съезде психологов в 1963 г., а также на страницах журнала «Вопросы философии» (1962 г., N 2, 5). Основная полемика касалась двух вопросов: понимания предмета социальной психологии и соответственно круга ее задач; соотношения социальной психологии с психологией, с одной стороны, и с социологией, с другой. Несмотря на обилие нюансов различных точек зрения, все они могут быть сгруппированы в несколько основных подходов.

Так, по вопросу о предмете социальной психологии сложились три подхода. Первый из них, получивший преимущественное распространение среди социологов, понимал социальную психологию как науку о «массовидных явлениях психики». В рамках этого подхода разные исследователи выделяли разные явления, подходящие под это определение; иногда больший акцент делался на изучение психологии классов, других больших социальных общностей и в этой связи на таких отдельных элементах, сторонах

общественной психологии групп, как традиции, нравы, обычаи и пр. В других случаях большее внимание уделялось формированию общественного мнения, таким специфическим массовым явлениям, как мода и пр. Наконец, внутри этого подхода почти все единодушно говорили о необходимости изучения коллективов. Большинство социологов определенно трактовали предмет социальной психологии как исследование общественной психологии (соответственно, были разведены термины «общественная психология» – уровень общественного сознания, характерный для отдельных социальных групп, прежде всего классов, и «социальная психология» – наука об этой общественной психологии).

Второй подход, напротив, видит главным предметом исследования социальной психологии личность. Оттенки здесь проявлялись лишь в том, в каком контексте предполагалось исследование личности. С одной стороны, больший акцент делался на психологические черты, особенности личности, типологию личностей. С другой стороны, выделялись положение личности в группе, межличностные отношения, вся система общения. Позднее, с точки зрения этого подхода, дискуссионным оказался вопрос о месте «психологии личности» в системе психологического знания (есть ли это раздел общей психологии, эквивалент социальной психологии или вообще самостоятельная область исследований). Часто в защиту описанного подхода приводился такой аргумент, что он гораздо более «психологичен», что лишь на этом пути можно представить социальную психологию как органическую часть психологии, как разновидность именно психологического знания. Логично, что подобный подход в большей степени оказался популярным среди психологов.

Наконец, в ходе дискуссии обозначился и третий подход к вопросу. В каком-то смысле с его помощью пытались синтезировать два предыдущих. Социальная психология рассмотрена здесь как наука, изучающая и массовые психические процессы, и положение личности в группе. В этом случае, естественно, проблематика социальной психологии представлялась достаточно широкой, практически весь круг вопросов, рассматриваемых в различных

школах социальной психологии, включался тем самым в ее предмет. Были предприняты попытки дать полную схему изучаемых проблем в рамках этого подхода. Наиболее широкий перечень содержала схема, предложенная Б.Д. Парыгиным, по мнению которого социальная психология изучает: социальную психологию личности; социальную психологию общностей и общения; социальные отношения; формы духовной деятельности (Б.Д. Парыгин, 1971 г.). Согласно В.Н. Мясищеву, социальная психология исследует: изменения психической деятельности людей в группе под влиянием взаимодействия, особенности групп, психическую сторону процессов общества (В.Н. Мясищев, 1949 г.).

Важно, что при всех частных расхождениях предложенных схем основная идея была общей – предмет социальной психологии достаточно широк, и можно с двух сторон двигаться к его определению – как со стороны личности, так и со стороны массовых психических явлений. По-видимому, такое понимание более всего отвечало реально складывающейся практике исследований, а значит, и практическим запросам общества; именно поэтому оно и оказалось если не единогласно принятым, то, во всяком случае, наиболее укоренившимся.

Но согласие в понимании круга задач, решаемых социальной психологией, еще не означает согласия в понимании ее соотношения с психологией и социологией. Поэтому относительно самостоятельно дискутируется вопрос о «границах» социальной психологии. Здесь можно выделить четыре позиции: социальная психология есть часть социологии; социальная психология есть часть психологии; социальная психология есть наука «на стыке» психологии и социологии, причем сам «стык» понимается двояко: социальная психология отторгает определенную часть психологии и определенную часть социологии; она захватывает «ничью землю» – область, не принадлежащую ни к социологии, ни к психологии.

Несмотря на кажущиеся довольно существенные различия, все предложенные подходы по существу останавливаются перед одной и той же

проблемой: какая же «граница» отделяет социальную психологию от психологии, с одной стороны, и от социологии – с другой.

Попробуем рассмотреть эти «границы» с двух сторон в отдельности. Что касается социологии, то ее современная структура обычно характеризуется при помощи выделения трех уровней: общей социологической теории, специальных социологических теорий, конкретных социологических исследований. Следовательно, в системе теоретического знания имеются два уровня, каждый из которых соприкасается непосредственно с проблемами социальной психологии. На уровне общей теории исследуются, например, проблемы соотношения общества и личности, общественного сознания и социальных институтов, власти и справедливости и т.п. Но именно эти же проблемы представляют интерес и для социальной психологии. Следовательно, здесь проходит одна из границ. В области специальных социологических теорий можно найти несколько таких, где очевидны и социально-психологические подходы, например социология массовых коммуникаций, общественного мнения, социология личности. Пожалуй, именно в этой сфере особенно трудны разграничения, и само понятие «границы» весьма условно. Можно сказать, что по предмету различий часто обнаружить не удастся, они прослеживаются лишь при помощи выделения специфических аспектов исследования, специфического угла зрения на ту же самую проблему.

Относительно «границы» между общей психологией и социальной психологией вопрос еще более сложен. Специфическая проблематика социальной психологии ближе всего к той части общей психологии, которая обозначается как психология личности. Упрощенно было бы думать, что в общей психологии исследуется личность вне ее социальной детерминации, а лишь социальная психология изучает эту детерминацию. Весь смысл постановки проблемы личности, в частности в отечественной школе психологии, в том и заключается, что личность с самого начала рассматривается как «заданная» обществом. А.Н. Леонтьев отмечает, что деятельность конкретных индивидов может протекать в двух формах: в условиях открытой коллективности или с глазу на глаз с

окружающим предметным миром. Но «в каких бы, однако, условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества». С этой точки зрения в общей психологии исследуется структура потребностей, мотивов личности и т.д. И, тем не менее, остается класс специфических задач для социальной психологии. Не говоря уже о тех задачах, которые просто не решаются общей психологией (динамика развития межличностных отношений в группах, сама природа совместной деятельности людей в группах и формы складывающегося общения и взаимодействия), даже относительно личности у социальной психологии есть своя собственная точка зрения: как конкретно действует личность в различных реальных социальных группах – это проблема социальной психологии. Она должна не просто ответить на вопрос о том, как формируются мотивы, потребности, установки личности, но почему именно такие, а не иные мотивы, потребности, установки сформировались у данной личности, в какой мере все это зависит от группы, в условиях которой эта личность действует и т.д.

Таким образом, сфера собственных интересов социальной психологии просматривается довольно четко, что и позволяет отграничить ее как от проблем социологии, так и от проблем общей психологии.

Что же касается статуса, то споры о нем идут до сих пор и в западной социальной психологии. Французские исследователи Г. Пэнто и Н. Гравитц так объясняют основную линию этой полемики. До возникновения социальной психологии были две линии развития проблематики личности и общества: психология анализировала природу человека, социология анализировала природу общества. Затем возникла самостоятельная наука — социальная психология, которая анализирует отношение человека к обществу. Эта схема возможна лишь относительно такой психологии, которая анализирует природу человека в отрыве от природы общества. Но теперь уже трудно отыскать такого рода психологические теории, хотя многие из них, признавая факт «влияния» общества



на человека, не находят корректного решения проблемы о способах этого влияния.

Такая широкая дискуссия по поводу предмета социальной психологии – участь большинства наук, которые возникают на стыке различных дисциплин. Точно так же и итоги дискуссий во всех этих случаях не обязательно приводят к выработке точной дефиниции. Однако они все равно крайне необходимы потому, что, во-первых, помогают очертить круг задач, решаемых этой наукой, и, во-вторых, ставят нерешенные проблемы более четко, заставляя попутно осознавать свои собственные возможности и средства. Так, дискуссия о предмете социальной психологии не может считаться вполне законченной, хотя база достигнутого согласия вполне достаточна, чтобы проводить исследования. Вместе с тем остается несомненным, что не все точки над «і» поставлены. Как известный компромисс сложилось такое положение, что практически в нашей стране сейчас существуют две социальные психологии: одна, связанная преимущественно с более «социологической», другая – преимущественно с «психологической» проблематикой. В этом смысле ситуация оказалась сходной с той, которая сложилась и в ряде других стран. Так, например, в США социальная психология официально существует «дважды»: ее секция есть внутри Американской социологической ассоциации и внутри Американской психологической ассоциации; в предисловиях к учебникам обычно указывается, является ли автор социологом или психологом по образованию. В 1954 г. в США по предложению известного социального психолога Т. Ньюкома в одном из университетов был поставлен любопытный эксперимент: курс социальной психологии читался половине студентов одного курса в первом семестре лектором-социологом, второй половине во втором семестре – лектором-психологом. После окончания курсов студентам было предложено провести дискуссию по проблемам социальной психологии, но она не получилась, так как студенты были в полной уверенности, что прослушали совершенно различные курсы по совершенно различным дисциплинам. Изданный в США в 1985 г. учебник К. Стефан и В. Стефан так и называется «Две социальные психологии». Конечно, такая

двойственность вызывает ряд неудобств. Она может быть допустима лишь на каком-то этапе развития науки, польза от дискуссий о ее предмете должна заключаться, между прочим, и в том, чтобы способствовать однозначному решению вопроса.

Острота проблем социальной психологии диктуется, однако, не только некоторой неопределенностью ее положения в системе наук и даже не преимущественно этой ее особенностью. Весьма важной и существенной чертой социально-психологического знания является его включенность (в большей мере, чем других областей психологии) в социальную и политическую проблематику общества. Конечно, это касается в особой степени таких проблем социальной психологии, как психологические характеристики больших социальных групп, массовых движений и т.д. Но и традиционные для социальной психологии исследования малых групп, социализации или социальных установок личности связаны с теми конкретными задачами, которые решаются обществом определенного типа. В теоретической части социально-психологического знания непосредственно влияние конкретных социальных условий, традиций культуры. В определенном смысле слова можно сказать, что социальная психология сама является частью культуры. Отсюда возникают, по крайней мере, две задачи для исследователей.

Во-первых, задача корректного отношения к зарубежной социальной психологии, прежде всего к содержанию ее теоретических концепций, а также методов и результатов исследований. Как об этом свидетельствуют многочисленные западные работы, большинство практически ориентированных исследований в социальной психологии вызвано к жизни совершенно конкретными потребностями практики. Следовательно, сама ориентация этих исследований должна быть внимательно изучена под углом зрения задач, в свое время поставленных практикой. Современные научные исследования не могут осуществляться без определенной системы их финансирования, а система эта сама по себе диктует и цель, и определенную «окраску» основного направления работы. Поэтому вопрос об отношении к традиции социальной психологии

любой другой страны не имеет однозначного решения: нигилистическое отрицание чужого опыта здесь столь же неуместно, сколь и простое копирование идей и исследований. Не случайно в современной социальной психологии введено понятие «социального контекста», т.е. привязанности исследования к определенной социальной практике.

Во-вторых, задача тщательной отработки проблемы прикладного исследования в социальной психологии. Исследования, проводимые непосредственно в различных звеньях общественного организма, требуют не только высокого профессионального мастерства, но и гражданской ответственности исследователя. Направленность практических рекомендаций и есть та сфера, где социальная психология непосредственно «вторгается» в общественную жизнь. Следовательно, для социального психолога весьма остро стоит не только вопрос о профессиональной этике, но и о формулировании своей социальной позиции. Французский социальный психолог С. Московией справедливо заметил, что задачи для социальной психологии задает именно общество, оно диктует ей проблемы. Но это означает, что социальный психолог должен понимать эти проблемы общества, уметь чутко улавливать их, осознавать, в какой мере и в каком направлении он может способствовать решению этих проблем. «Академизм» и «профессионализм» в социальной психологии должны органически включать в себя и известную социальную чуткость, понимание сущности социальной «ангажированности» этой научной дисциплины.

В современном обществе раскрываются многочисленные сферы приложения социально-психологических знаний.

Специфика социальной психологии, сложившейся в нашей стране в конкретных исторических условиях, а именно в период существования социалистического строя, естественно, породила и новую проблематику. Конечно, многие из открытых в традиционной социальной психологии явлений имеют место в любом типе общества: межличностные отношения, коммуникативные процессы, лидерство, сплоченность – все это явления,

присущие любому типу общественной организации. Однако, констатируя этот факт, нужно иметь в виду два обстоятельства. Во-первых, даже и эти, описанные в традиционной социальной психологии, явления приобретают в различных социальных условиях порой совершенно иное содержание. Формально процессы остаются теми же: люди общаются друг с другом, у них формируются определенные социальные установки и т.д., но каково содержание различных форм их взаимодействия, какого рода установки возникают по отношению к определенным общественным явлениям – все это определяется содержанием конкретных общественных отношений. Значит, анализ всех традиционных проблем приобретает новые грани. Методологический принцип включения именно содержательного рассмотрения социально-психологических проблем продиктован в том числе и общественными потребностями.

Во-вторых, новая социальная реальность рождает порой и необходимость новых акцентов при исследовании традиционных для данного общества проблем. Так, период радикальных экономических и политических преобразований, происходящих сегодня в России, требует особого внимания, например, к проблемам этнической психологии (особенно в связи с обострением межнациональных конфликтов), психологии предпринимательства (в связи со становлением новых форм собственности) и др. Идея о том, что общество диктует проблемы социальной психологии, должна быть дополнена идеей о том, что долг социального психолога – уметь выявить эти проблемы.

Кроме задач общетеоретического плана, общество ставит перед социальной психологией и конкретные прикладные задачи. Прикладные исследования не могут ожидать решения теоретических вопросов, они выдвигаются буквально из всех сфер общественной жизни. Ряд важнейших направлений прикладных исследований определяется сегодня задачами, связанными с теми изменениями в массовом сознании, которые обусловлены

именно радикализмом социальных преобразований. Здесь же коренятся и новые возможности для деятельности социального психолога-практика.

## **Тема 2. История формирования социально-психологических идей**

Изучение истории социально-психологической мысли имеет большое значение не только с точки зрения повышения эрудиции психолога или социолога, но и для более углубленного и четкого представления о существе науки, ее проблематике и, наконец, о ее предмете. История социальной психологии как науки значительно «моложе» истории того, что можно назвать «социально-психологическим мышлением». Потребность осознать характер совместной деятельности, форм общения, складывающихся в ней, по-видимому, так же стара, как и сама эта совместная деятельность людей. История первобытного общества свидетельствует, что люди уже на заре человечества сталкивались с социально-психологическими явлениями и каким-то образом пытались использовать их. Так, например, в различных системах древних религий использовались такие формы массовых настроений, как подверженность психологическому заражению, приводящему к воздействию толпы на индивида. Из поколения в поколение передавались обряды, табу, и это выступало своего рода нравственным регулятором человеческого общения. Определенные секреты воздействия на публику были известны и древним ораторам. В таких своеобразных формах «социально-психологическое мышление» насчитывает тысячелетия, в то время как история социальной психологии как научной дисциплины – относительно молодая отрасль знания.

Трудность создания научной истории социальной психологии заключается в том, что дисциплина эта формировалась из многих источников, и сложно определить, на каких рубежах внутри той или другой науки обособились элементы социально-психологического знания. Но еще большую трудность представляет тот факт, что в период, когда социальная психология наиболее определенно заявила о себе как о самостоятельной дисциплине, сразу

же сложились различные традиции в ее развитии, опирающиеся на различные философские школы, в том числе марксистская традиция, которая предлагала специфическое решение ряда проблем. Следовательно, история социальной психологии должна включать в себя рассмотрение всех этих традиций, равным образом как и выявление коренных методологических и теоретических различий в их современных формах.

При возникновении социальной психологии как самостоятельной отрасли знаний, как и при возникновении любой другой научной дисциплины, сыграли свою роль причины двоякого рода: как социальные, так и чисто теоретические. Анализ теоретических причин требует разделить вопрос на две части. Первая часть касается того, каким образом социально-психологические идеи вызревали в «недрах» других отраслей знания и лишь подготовили самостоятельную фазу в развитии данной науки. По выражению Б.Д. Парыгина, здесь должны быть проанализированы работы «предшественников» социальной психологии, в отличие от работ ее «зачинателей», т.е. исследователей, впервые попытавшихся создать первые «образцы» собственно социально-психологических концепций.

Процесс создания предпосылок социальной психологии не отличается в целом от процесса развития любой научной дисциплины, его содержание – это зарождение социально-психологических идей первоначально в лоне философии, а затем постепенное отпочкование их от системы философского знания. Правда, отпочкование это осуществлялось не непосредственно, а через отпочкование двух других дисциплин, давших непосредственно жизнь социальной психологии, – психологии и социологии.

Многие исследователи отмечают наличие элементов социально-психологических знаний в лоне самых разных философских концепций. Так, американский исследователь О. Клайнберг считает, что большинство проблем социальной психологии, именно как проблем, зародилось в философских системах древности. Г. Олпорт еще более точно указывает адрес: с его точки зрения, родоначальником этих проблем следует считать Платона. Действительно, через все эпохи развития философского знания можно

проследить, как внутри него разрабатывались идеи социальной психологии. В античной философии – это не только философия Платона, но и философия Аристотеля. В философии нового времени нельзя опустить такие имена, как Г. Гегель, К. Гельвеций, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо. Как видно, социально-психологические идеи присутствовали в системах как идеалистической, так и материалистической философии. В целом они были неразрывно связаны с трактовкой более общих психологических идей и «чисто» социально-психологические аспекты выделить здесь весьма трудно. С другой стороны, идеи эти разбросаны буквально по крупицам, и вряд ли есть смысл приводить простой перечень примеров, тем более что история психологии в недрах философского знания изучена достаточно подробно

К середине XIX в. можно было наблюдать значительный прогресс в развитии целого ряда наук, в том числе имеющих непосредственное отношение к различным процессам общественной жизни. Большое развитие получило языкознание. Остро встала проблема языкового общения и взаимовлияния народов и, соответственно, проблема связи языка с различными компонентами психологии народов. Языкознание не было в состоянии своими средствами решить эти проблемы. Точно так же к этому времени накоплены значительные факты в области антропологии, этнографии и археологии, которые для интерпретации накопленных фактов нуждались в услугах социальной психологии. Английский антрополог Э. Тейлор завершил свои работы о первобытной культуре, американский этнограф и археолог Л. Морган исследует быт индейцев, французский социолог и этнограф Л. Леви-Брюль изучает особенности мышления первобытного человека. Во всех этих исследованиях требовалось принимать в расчет психологические характеристики определенных этнических групп, связь продуктов культуры с традициями и ритуалами и т.д. Успехи, а вместе с тем и затруднения, характеризуют и состояние криминологии: развитие капиталистических общественных отношений породило новые формы противоправного поведения и объяснение причин, его детерминирующих, приходилось искать не только в

сфере социальных отношений, но и с учетом психологических характеристик поведения.

Такая картина позволила американскому социальному психологу Т. Шибутани сделать вывод о том, что социальная психология стала независимой отчасти потому, что специалисты различных областей знания не в состоянии были решить некоторые свои проблемы. Еще более определенно эта потребность проявила себя в развитии тех двух наук, которые считаются непосредственными «родителями» социальной психологии и социологии.

Психология в середине XIX в. характеризовалась тем, что она по преимуществу развивалась как психология индивида.

Психологическое направление в социологии оказалось весьма жизнеспособным, по-видимому, потому, что психологизация общественных отношений легко и органично согласуется с любыми попытками более углубленного истолкования общественной жизни. Психологизм прочно обосновался в социологии, что в дальнейшем в значительной степени запутало вопрос о специфике социально-психологического знания: чрезвычайно легко оказалось смешать психологическое направление в социологии и социальную психологию. Поэтому наряду с интересными находками, касающимися отдельных характеристик психологической стороны социальных явлений, психологическое направление социологии принесло много вреда становлению социальной психологии как науки. Однако дело выглядело таким образом, что внутри социологии был зафиксирован большой интерес к развитию социально-психологического знания. Таким образом, в развитии психологии и социологии наметилось «встречное движение», которое должно было закончиться формулированием проблем, ставших предметом новой науки.

Из всего многообразия *первых социально-психологических теорий* обычно выделяют три наиболее значительные: психологию народов, психологию масс и теорию инстинктов социального поведения. Принципом или критерием их различения является способ анализа взаимоотношения личности и общества. При решении этой проблемы принципиально возможны



два подхода: признание примата личности или примата общества. Тогда примером первого решения являются психология масс и теория инстинктов социального поведения, а примером второго решения – психология народов. Оба эти решения найдут свое продолжение в истории социальной психологии и последующие этапы ее развития, в связи с чем необходимо рассмотреть процесс формирования этих двух тенденций.

Психология народов как одна из первых форм социально-психологических теорий сложилась в середине XIX в. в Германии. Психология народов предлагала «коллективистическое» решение вопроса о соотношении личности и общества в ней допускалось субстанциональное существование «сверхиндивидуальной души», подчиненной «сверхиндивидуальной целостности», каковой является народ (нация). Процесс образования наций, который осуществлялся в это время в Европе, приобретал в Германии специфическую форму в связи с необходимостью объединения раздробленных феодальных земель. Эта специфика получила отражение в ряде теоретических построений немецкого обществоведения той эпохи. Определенное влияние она оказала и на психологию народов. Ее теоретическими источниками послужили философское учение Г. Гегеля о «народном духе» и идеалистическая психология И. Гербарта, которая, по выражению М.Г. Ярошевского, явилась «гибридом лейбницеvской монадологии и английского ассоцианизма». Психология народов попыталась соединить эти два подхода. Непосредственными создателями теории психологии народов выступили философ М. Лацарус (1824-1903) и языковед Г. Штейнталь (1823-1893). В дальнейшем идеи психологии народов получили развитие во взглядах В. Вундта (1832-1920).

Психология масс представляет собой другую форму первых социально-психологических теорий, ибо она, по предложенному выше критерию, дает решение вопроса о взаимоотношении личности и общества с «индивидуалистических» позиций. Эта теория родилась во Франции во 2-ой пол. XIX в. Истоки ее заложены в концепции подражания Г. Тарда. С точки

зрения Т. Тарда, социальное поведение объясняется идеей подражания. Официальная, интеллектуалистически ориентированная академическая психология пыталась объяснить его, пренебрегая аффективными элементами, и потому потерпела неуспех. Идея подражания учитывает иррациональные моменты в социальном поведении, поэтому и оказывается более продуктивной. Именно эти две идеи Т. Тарда – роль иррациональных моментов в социальном поведении и роль подражания – усвоены непосредственными создателями психологии масс. Это были итальянский юрист С. Сигеле (1868–1913) и французский социолог Г. Лебон (1841-1931).

Третьей концепцией, которая стоит в ряду первых самостоятельных социально-психологических построений, является теория инстинктов социального поведения английского психолога В. Макдугалла (1871-1938), переехавшего в 1920 г. в США и в дальнейшем работавшего там. Работа Макдугалла «Введение в социальную психологию» вышла в 1908 г., и этот год считается годом окончательного утверждения социальной психологии в самостоятельном существовании (в этом же году в США вышла книга социолога Э. Росса «Социальная психология», и, таким образом, достаточно символично, что и психолог, и социолог в один и тот же год издали первый систематический курс по одной и той же дисциплине). Год этот, однако, лишь весьма условно может считаться началом новой эры в социальной психологии, поскольку еще в 1897 г. Дж. Болдуин опубликовал «Исследования по социальной психологии», которые могли бы претендовать тоже на первое систематическое руководство.

Основной тезис теории В. Макдугалла заключается в том, что причиной социального поведения признаются врожденные инстинкты. Эта идея есть реализация более общего принципа, принимаемого В. Макдугаллом, а именно стремления к цели, которое свойственно и животным, и человеку.

Положительное значение первых концепций социальной психологии заключается в том, что были выделены и четко поставлены действительно важные вопросы, подлежащие разрешению: о соотношении сознания индивида

и сознания группы, о движущих силах социального поведения и т.д. Интересно также и то, что в первых социально-психологических теориях с самого начала пытались найти подходы к решению поставленных проблем как бы с двух сторон: со стороны психологии и со стороны социологии. В первом случае неизбежно получалось, что все решения предлагаются с точки зрения индивида, его психики, переход к психологии группы не прорабатывался сколько-нибудь точно. Во втором случае формально пытались идти «от общества», но тогда само «общество» растворялось в психологии, что приводило к психологизации общественных отношений. Наконец, первые социально-психологические концепции оказались слабыми еще и потому, что они не опирались ни на какую исследовательскую практику, они не базировались на исследованиях, но в духе старых философских построений были лишь «рассуждениями» по поводу социально-психологических проблем. Однако важное дело было сделано, и социальная психология «заявлена» как самостоятельная дисциплина, имеющая право на существование.

В дореволюционной России социальной психологии как самостоятельной дисциплины просто не существовало, и ее проблематика разрабатывалась во всем комплексе общественных наук. Самостоятельный статус социальной психологии в мире обозначен лишь с 1908 г. – с момента одновременного выхода книг В. Макдугалла «Введение в социальную психологию» в Европе и Э. Росса «Социальная психология» в Америке.

После революции 1917 г. ситуация радикально изменилась, и на протяжении длительного времени эта область знания в СССР развивалась в русле психологической традиции, что делает понятным тот акцент, который присутствует в изложении истории социальной психологии в нашей стране, тщательная проработка вопросов о ее границах с общей психологией, об адаптации общеметодологических принципов не столько социологического, сколько психологического знания.

Вместе с тем проблематика, позже вошедшая в предмет социальной психологии, на ранних этапах разрабатывалась преимущественно в

социологической традиции, в частности, в некоторых конкретных разделах социологии, а также при создании самых общих представлений о ее предмете, круге ее проблем, понятийном аппарате. Специфика российской социальной психологии, по-видимому, в том, что многие ее проблемы оказывались вкрапленными в идейные построения различных общественных движений и принимались на вооружение разными общественными силами.

Термин «коллективная (социальная) психология» предложен в «Социологии» М.М. Ковалевского (1910), представляющей собой курс лекций, прочитанных в Петербурге в Психоневрологическом институте. Выясняя взаимоотношения социологии с другими науками, автор уделяет специальное внимание ее отношению к психологии. Ковалевский называет и «методы» этой дисциплины: анализ народных сказок, былин, пословиц, поговорок, юридических формул, писанных и неписанных законов.

В рамках социологической традиции социальная психология и ее отдельные проблемы обсуждались в трудах правоведа Л.И. Петражицкого, с точки зрения которого «истинными мотивами – двигателями человеческого поведения» являются эмоции, социально-исторические образования есть лишь их проекции – «эмоциональные фантазмы».

В работе А. Копельмана в 1908 г. была поставлена проблема границ коллективной психологии. По мнению ученого, это психология народного духа, проявляющегося в деятельности и переживаниях групп людей и коллектива.

Наряду с обозначением коллективной психологии в ряду академических дисциплин, ее вопросы начинают активно разрабатываться и в публицистике в связи с идейной борьбой тех лет.

Нельзя полностью отрицать наличие связи нарождающейся социальной психологии с общественными политическими течениями современности и внутри «психологической традиции», но эта связь значительно слабее. Самым крупным явлением в этой области, несомненно, были фундаментальные работы

В.М. Бехтерева «Объективная психология» (1907) и «Внушение и его роль в общественной жизни» (1908). В обеих работах заложены идеи будущей, всесторонне развитой концепции «коллективной рефлексологии», намечено экспериментальное исследование отношений между личностью и коллективом, влияния общения на социальные процессы, зависимости развития личности от организации различных типов коллективов. В.М. Бехтереву принадлежит заслуга прочтения в Психоневрологическом институте первого курса лекций по социологии, в котором поставлены проблемы соотношения социологии и социальной психологии.

В целом социально-психологические идеи дореволюционной России развивались преимущественно не в недрах психологии как таковой, а в рамках более широкого спектра общественных дисциплин. Здесь следует искать корни той трансформации в истории социальной психологии, которая произошла после революции 1917 г. Во всей системе общественных наук в России развернулась широкая дискуссия относительно философских предпосылок научного знания.

В ходе дискуссии 20-х гг. резко обозначилась тенденция к разработке новой материалистической науки, основанной на марксистской философии. Эти поиски не воспринимались однозначно представителями общественности. Особое место в дискуссии занял Г.И. Челпанов. Не возражая против «соединения» марксизма с психологией, он акцентировал необходимость разделения психологии на две части: эмпирическую, выступающую в качестве естественнонаучной дисциплины, и социальную, базирующуюся на социокультурной традиции.

Основания для такого разделения действительно существовали, и Г.И. Челпанов, опираясь на труды Русского Географического общества, видел их, в частности, в том, что в России уже давно сложились предпосылки для построения «коллективной психологии» или «социальной психологии». По свидетельству Г.И. Челпанова, в свое время Спенсер выражал сожаление, что незнание русского языка мешало ему использовать материалы русской

этнографии для целей социальной психологии. Другая же сторона программы Г.И. Челпанова была обусловлена его критическим подходом к необходимости перевода всей психологии на рельсы марксизма. Социальную психологию он признавал той частью психологии, которая обязана базироваться на принципах нового мировоззрения, в то время как эмпирическая психология, оставаясь естественнонаучной дисциплиной, вообще не должна быть связана с каким-либо философским обоснованием сущности человека, в том числе и с марксистским.

Поскольку такая точка зрения формально выражала признание права социальной психологии на самостоятельное существование, но ценой отлучения от марксистской философии другой части психологии, она встретила сопротивление психологов, выступающих за полную перестройку всей системы психологического знания.

Особое место в дискуссии принадлежало В.М. Бехтереву, выдвинувшему идею «коллективной рефлексологии», в предмет которой включаются поведение коллективов, поведение личности в коллективе, условия возникновения социальных объединений, особенности их деятельности, взаимоотношения их членов. В концепции В.М. Бехтерева содержалась весьма полезная идея: коллектив есть нечто целое, в котором возникают новые качества, возможные лишь при взаимодействии людей. Однако эти взаимодействия трактовались достаточно механистически: личность объявлялась продуктом общества, но в основу ее развития были положены биологические особенности и, прежде всего, социальные инстинкты. Тем не менее, заслуга В.М. Бехтерева перед последующим развитием социальной психологии была огромна. В русле же дискуссии 20-х гг. его позиция противостояла позиции Г.И. Челпанова, в том числе и по вопросу о необходимости самостоятельного существования социальной психологии.

Дискуссия развивалась преимущественно в недрах психологии, но участие в ней приняли и представители других общественных дисциплин. Из них, прежде всего, следует назвать М.А. Рейснера, занимавшегося вопросами

государства и права. Следуя призыву видного историка марксизма В.В. Адоратского, обосновать социальной психологией исторический материализм, М.А. Рейснер принимает вызов построить марксистскую социальную психологию. Способ ее построения – прямое соотнесение физиологического учения И.П. Павлова с историческим материализмом – социальная психология должна стать наукой о социальных раздражителях и их соотношениях с действиями человека.

Свой вклад в становление социальной психологии со стороны смежных дисциплин внес и журналист Л.Н. Войтоловский (1925 г.). С его точки зрения, предмет коллективной психологии – психология масс. Он рассматривает ряд психологических механизмов, которые реализуются в толпе и обеспечивают особый тип эмоционального напряжения, возникающего между участниками массового действия.

Итоги дискуссии оказались для социальной психологии достаточно драматичными. Несмотря на субъективное желание ее участников построить марксистскую социальную психологию, эта задача в 20-е гг. выполнена не была, что в значительной мере обусловлено отсутствием четкости в понимании предмета данной науки.

В результате лишь первая трактовка предмета социальной психологии получила права гражданства. Поскольку в этом понимании никакого самостоятельного статуса для социальной психологии не предполагалось, попытки построения ее как особой дисциплины прекратились на довольно длительный срок.

Говоря о дискуссии 20-х гг., следует иметь в виду общий фон развития социальной психологии в мире. После первой мировой войны эта наука на Западе (прежде всего в США) пережила период бурного расцвета и приобрела вид развитой экспериментальной дисциплины. Общая изоляция советской науки от мировой тоже становилась фактом жизни, тем более в отраслях, связанных с идеологией и политикой. Поэтому развитие социальной психологии в мире в этот период было фактически закрыто для отечественных

ученых. Неудача дискуссии вместе с этим обстоятельством способствовала полному прекращению обсуждения статуса социальной психологии, и этот период получил впоследствии название «перерыв».

Тот факт, что социальная психология на Западе продолжала развиваться в немарксистской традиции, привел некоторых ученых к отождествлению ее с «буржуазной» наукой, а само понятие «социальная психология» стало интерпретироваться как синоним реакционной дисциплины, атрибут лишь «буржуазной идеологии».

Сейчас можно точно утверждать, что термин «перерыв» лишь отчасти характеризует развитие отечественной социальной психологии: перерыв действительно был, но лишь в «самостоятельном» существовании этой дисциплины, в то время как отдельные исследования, социально-психологические по своему предмету, продолжали осуществляться, в частности, в рамках философии (Г.В. Плеханов), педагогики, общей психологии. Особое место здесь занимают работы Л.С. Выготского, чья роль в развитии социальной психологии хорошо известна. Начав с идеи об историческом происхождении высших психологических функций, Л.С. Выготский развил далее мысль о культурно-исторической детерминации процесса их развития. Широко известны его гипотезы об опосредованном характере психических функций и о происхождении внутренних психических процессов из деятельности, первоначально «интерпсихической».

В рамках психологии были и другие, довольно неожиданные «приближения» к социально-психологической проблематике. Это, прежде всего, разработка проблем психотехники (С.Г. Геллерштейн, И.Н. Розанов, И.Н. Шпильрейн). Разрабатывая проблемы повышения производительности труда, психологической и физиологической основ трудовой деятельности, психотехники широко использовали арсенал методических приемов, свойственный социальной психологии, тестирование, анкетные опросы и т.д.

Все это позволяет говорить, что абсолютного «перерыва» в развитии социальной психологии в СССР, даже и в годы ее запрета, не было. Что



касается сопутствующей всем этим начинаниям идеологической критики, то она, увы, была достаточно типичной и для других отраслей знания. Предание социальной психологии анафеме (как «буржуазной науки»), к несчастью, разрушило научный потенциал, накапливавшийся в отдельных смежных областях.

В конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. развернулся второй этап дискуссии о предмете социальной психологии и вообще о ее судьбе в советском обществе. Этому способствовало два обстоятельства:

- все расширяющиеся запросы практики. Решение экономических, социальных и политических проблем требовало более пристального анализа их психологической стороны;

- произошли изменения и в общей духовной атмосфере общества. Некоторое смягчение идеологического пресса и начавшаяся «оттепель» позволили снять клеймо «буржуазности» с социальной психологии (также, впрочем, как и с социологии) и обсуждать ее дальнейшую судьбу.

Немаловажно и то, что установились контакты с зарубежной наукой, и это обусловило знакомство ученых с ситуацией в области мировой социальной психологии.

Разброс мнений в дискуссии связан с участием в ней как психологов, так и социологов. Несмотря на недоказанность многих мнений, новая дискуссия имела огромное значение для дальнейшего существования и развития социальной психологии. В целом дискуссия положила начало конструированию социальной психологии как относительно самостоятельной дисциплины. На первых порах она приобрела свое место в составе психологической науки и по целой совокупности причин, стала институционализироваться как психологическая дисциплина и заняла прочное место в структуре научных международных конгрессов по психологии (начиная с 1963 г.).

В 1962 г. в Ленинградском университете открылась первая в стране лаборатория социальной психологии, а в 1968 г. – кафедра с таким же названием

(в МГУ такая кафедра была создана в 1972 г.). Обе кафедры возникли на факультетах психологии по той простой причине, что социологических факультетов тогда не было.

В то же время были организованы многочисленные социально-психологические лаборатории и центры при психологических учреждениях или непосредственно «в практике», например, на промышленных предприятиях.

Поскольку социальная психология «проходила» по рубрике психологических дисциплин, ее взаимоотношения с марксизмом строились по иной модели, чем в социологии. Марксистский подход здесь не выступал как прямой идеологический диктат, но заявлял о себе преимущественно как некоторый философский принцип, преломленный в общепсихологической теории. Это не означало, что идеологические «вкрапления» отсутствуют в проблематике социальной психологии. Наиболее ярко они проявлялись при оценке западных школ социальной психологии, но не как прямые политические обличения, а скорее, как критика «ложной методологии».

Гораздо важнее опосредованное «проникновение» марксизма в социальную психологию через философские основания общей психологии. Психологическая теория деятельности, созданная на основе учения Л.С. Выготского о культурно-исторической детерминации психики и разработанная в трудах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна принята большинством представителей психологической науки в СССР, хотя и в ее различных вариантах.

Принятие деятельности как важнейшего методологического принципа в значительной степени обусловило весь «образ» советской социальной психологии. Во-первых, сделан акцент на исследование не лабораторных, а реальных групп, поскольку лишь в них присутствовали «живые» социальные связи и отношения; во-вторых, определилась логика построения предмета социальной психологии, охватывающего практически все традиционные области этой дисциплины. Ее специфика проявляется лишь в такой трактовке и

последовательности изложения этих проблем, которые продиктованы принятием принципа деятельности.

Таким образом, итогом второго этапа дискуссии о социальной психологии стало полное признание ее права на существование как особой «маргинальной» дисциплины, что уравнило ее статус у нас с тем, который характерен для всего мирового сообщества.

Завершение дискуссий означает новый этап развития социальной психологии в нашей стране, новый этап ее истории. Исследование этого этапа представляется особенно необходимым, ибо он приходится на период радикальных преобразований в России, что не может не высветить новых граней в развитии всех дисциплин, так или иначе связанных с анализом положения человека в обществе.

### **Тема 3. Методологические проблемы социально-психологического исследования**

#### **3.1 Значение методологических проблем в современной науке**

Прежде чем говорить о методологических проблемах в социальной психологии, необходимо уточнить, что понимается под методологией. В современном научном знании термином «методология» обозначаются три различных уровня научного подхода.

1. *Общая методология* – некоторый общий философский подход, общий способ познания, принимаемый исследователем. Общая методология формулирует некоторые наиболее общие принципы, которые осознанно или неосознанно применяются в исследованиях. Так, для социальной психологии необходимо определенное понимание вопроса о соотношении общества и личности, природы человека. В качестве общей методологии различные исследователи принимают различные философские системы.

2. *Частная (или специальная) методология* – совокупность методологических принципов, применяемых в данной области знания. Частная

методология есть реализация философских принципов применительно к специфическому объекту исследования. Это тоже определенный способ познания, но способ, адаптированный для более узкой сферы знания. В социальной психологии в связи с ее двойственным происхождением специальная методология формируется при условии адаптации методологических принципов как психологии, так и социологии. В качестве примера можно рассмотреть принцип деятельности, как он применяется в отечественной социальной психологии. В самом широком смысле слова философский принцип деятельности означает признание деятельности сущностью способа бытия человека. В социологии деятельность интерпретируется как способ существования человеческого общества, как реализация социальных законов, которые и проявляются не иначе как через деятельность людей. Деятельность и производит, и изменяет конкретные условия существования индивидов, а также общества в целом. Именно через деятельность личность включается в систему общественных отношений. Деятельность предстает как процесс, в ходе которого развивается человеческая личность.

Социальная психология, принимая принцип деятельности как один из принципов своей специальной методологии, адаптирует его к основному предмету исследования – группе, и поэтому в социальной психологии важнейшее содержание принципа деятельности раскрывается в следующих положениях: а) понимание деятельности как совместной социальной деятельности людей, в ходе которой возникают совершенно особые связи, например, коммуникативные; б) понимание в качестве субъекта деятельности не только индивида, но и группы, общества, т.е. введение идеи коллективного субъекта деятельности; это позволяет исследовать реальные социальные группы как определенные системы деятельности; в) при условии понимания группы как субъекта деятельности открывается возможность изучить все соответствующие атрибуты субъекта деятельности – потребности, мотивы, цели группы и т.д.; г) в качестве вывода следует недопустимость сведения любого исследования лишь к эмпирическому описанию, к простой констатации

актов индивидуальной деятельности вне определенного «социального контекста» – данной системы общественных отношений. Принцип деятельности превращается, таким образом, в своего рода норматив социально-психологического исследования, определяет исследовательскую стратегию. А это и есть функция специальной методологии.

3. Методология как совокупность конкретных методических приемов исследования, что чаще в русском языке обозначается термином «методика». Однако в ряде других языков, например, в английском, нет этого термина и под методологией сплошь и рядом понимается методика, а иногда только она. Конкретные методики (или методы, если слово «метод» понимать в узком смысле), применяемые в социально-психологических исследованиях, не являются абсолютно независимыми от более общих методологических соображений.

Но, какие бы эмпирические или экспериментальные методики ни применялись, они не могут рассматриваться изолированно от общей и специальной методологии. Это значит, что любой методический прием (анкета, тест, социометрия) всегда применяется в определенном «методологическом ключе», т.е. при условии решения ряда более принципиальных вопросов исследования. Суть дела заключается также и в том, что философские принципы не могут быть применены в исследованиях каждой науки непосредственно: они преломляются через принципы специальной методологии. Что касается конкретных методических приемов, то они могут быть относительно независимы от методологических принципов и применяться практически в одинаковой форме в рамках различных методологических ориентации, хотя общий набор методик, генеральная стратегия их применения, конечно, несут методологическую нагрузку.

Теперь необходимо уточнить, что понимается в современной логике и методологии науки под выражением «научное исследование». Называют следующие черты научного исследования:

- оно имеет дело с конкретными объектами, иными словами, с

обозримым объемом эмпирических данных, которые можно собрать средствами, имеющимися в распоряжении науки;

- в нем дифференцированно решаются эмпирические (выделение фактов, разработка методов измерения), логические (выведение одних положений из других, установление связи между ними) и теоретические (поиск причин, выявление принципов, формулирование гипотез или законов) познавательные задачи;

- для него характерно четкое разграничение между установленными фактами и гипотетическими предположениями, поскольку отработаны процедуры проверки гипотез;

- его цель не только объяснение фактов и процессов, но и предсказание их. Если кратко суммировать эти отличительные черты, их можно свести к трем: получение тщательно собранных данных, объединение их в принципы, проверка и использование этих принципов в предсказаниях.

### **3.2. Специфика научного исследования в социальной психологии**

Каждая из названных черт научного исследования имеет специфику в социальной психологии. Необходимо сказать о специфических проблемах, касающихся каждой из названных черт.

1. Проблема эмпирических данных. Данными в социальной психологии могут быть либо данные об открытом поведении индивидов в группах, либо данные, характеризующие какие-то характеристики сознания этих индивидов, либо психологические характеристики самой группы. По вопросу о том, «допускать» ли в исследование данные этих двух видов, в социальной психологии идет ожесточенная дискуссия: в различных теоретических ориентациях этот вопрос решается по-разному.

Так, в бихевиористской социальной психологии за данные принимаются лишь факты открытого поведения; когнитивизм, напротив, делает акцент на данные, характеризующие лишь когнитивный мир индивида: образы, ценности,

установки и др. В других традициях данные социально-психологического исследования могут быть представлены обоими их видами. Но это сразу выдвигает определенные требования и к методам их сбора. Источником любых данных в социальной психологии является человек, но один ряд методов пригоден для регистрации актов его поведения, другой – для фиксации его когнитивных образований. Признание в качестве полноправных данных и того, и другого родов требует признания и многообразия методов.

Проблема данных имеет еще и другую сторону: каков должен быть их объем? Соответственно тому, какой объем данных присутствует в социально-психологическом исследовании, все они делятся на два типа: корреляционные, основанные на большом массиве данных, среди которых устанавливаются различного рода корреляции; экспериментальные, где исследователь работает с ограниченным объемом данных и где смысл работы заключается в произвольном введении исследователем новых переменных и контроле за ними. И в этом вопросе весьма значима теоретическая позиция исследователя: какие объекты, с его точки зрения, вообще «допустимы» в социальной психологии (предположим, включаются ли в число объектов большие группы или нет).

2. Интеграция данных в принципы, построение гипотез и теорий. Как и в других гуманитарных науках, теории в социальной психологии не носят дедуктивного характера, т.е. не представляют собой такой организованной связи между положениями, чтобы можно было из одного вывести любое другое. В социально-психологических теориях отсутствует строгость такого порядка, как, например, в теориях математики или логики. В таких условиях особенно важное место в исследовании начинает занимать гипотеза, которая представляет в социально-психологическом исследовании теоретическую форму знания. Отсюда важнейшее звено социально-психологического исследования – формулирование гипотез.

С другой стороны, как бы ни сложно было построение теорий в социальной психологии, более или менее полное знание и здесь не может развиваться при отсутствии теоретических обобщений. Поэтому даже хорошая

гипотеза в исследовании не есть достаточный уровень включения теории в исследовательскую практику: уровень обобщений, полученных на основании проверки гипотезы и на основании ее подтверждения, есть еще только самая первичная форма «организации» данных. Следующий шаг – переход к обобщениям более высокого уровня, к обобщениям теоретическим – разработка так называемых специальных теорий, которые охватывают более узкую сферу – какие-то отдельные стороны социально-психологической реальности. К таким теориям можно, например, отнести теорию групповой сплоченности, теорию группового принятия решений, теорию лидерства и т.д. Подобно тому, как важнейшей задачей социальной психологии является задача разработки специальной методологии, также крайне актуально здесь и создание специальных теорий. Без этого накапливаемый эмпирический материал не может представлять собой ценности для построения прогнозов социального поведения, т.е. для решения главной задачи социальной психологии.

3. Обязательная проверяемость гипотез и построение на этой базе обоснованных предсказаний. Проверка гипотез, естественно, – необходимый элемент научного исследования: без этого элемента, строго говоря, исследование вообще лишается смысла. Однако социальная психология испытывает целый ряд трудностей, связанных с ее двойственным статусом.

В качестве экспериментальной дисциплины социальная психология подчиняется тем нормативам проверки гипотез, которые существуют для любых экспериментальных наук, где давно разработаны различные модели проверки гипотез. Но в социальной психологии существуют такие предметные области, как область исследования психологических характеристик больших групп, массовых процессов, где необходимо применение совсем иных методов, и на том основании, что верификация здесь невозможна, области эти не могут быть исключены из проблематики науки; здесь нужна разработка иных способов проверки выдвигаемых гипотез. В этой части социальная психология сходна с большинством гуманитарных наук и, подобно им, должна утвердить право на существование своей глубокой специфики. Иными словами, здесь



приходится вводить и другие критерии научности, кроме тех, которые разработаны лишь на материале точных наук.

Таким образом, все три требования к научному исследованию оказываются применимыми в социальной психологии с оговорками, что преумножает методологические трудности.

### **3.3 Общая характеристика методов социально-психологического исследования**

Весь набор методов можно разделить на *две* группы: методы исследования и методы воздействия. Последние относятся к специфической области социальной психологии, к так называемой «психологии воздействия», и будут рассмотрены в главе о практических приложениях социальной психологии. Здесь анализируются методы исследования, в которых, в свою очередь, различаются методы сбора информации и методы ее обработки. Существует много других классификаций методов социально-психологического исследования. Например, методы эмпирического исследования, методы моделирования, управленческо-воспитательные методы. При этом в первую группу попадают те, о которых пойдет речь и в настоящей главе. Что касается второй и третьей групп методов, они не обладают какой-либо особой спецификой именно в социальной психологии. Методы обработки данных часто просто не выделяются в специальный блок, поскольку большинство из них также не является специфичными для социально-психологического исследования, а использует некоторые общенаучные приемы. С этим можно согласиться, но, тем не менее, для полного представления обо всем методическом вооружении социальной психологии следует упомянуть о существовании этой второй группы методов.

Среди методов сбора информации – наблюдение, изучение документов (в частности, контент-анализ), разного рода опросы (анкеты, интервью), различного рода тесты (социометрический и др.), эксперимент (как лабораторный, так и естественный).

Наблюдение является «старым» методом социальной психологии и иногда противопоставляется эксперименту как несовершенный. Вместе с тем, далеко не все возможности метода наблюдения сегодня исчерпаны в социальной психологии, в случае получения данных об открытом поведении, действиях индивидов метод наблюдения играет весьма важную роль. Существует много различных предложений для организации так называемого структурирования данных наблюдения, т.е. выделения заранее некоторых классов, например, взаимодействий личностей в группе с последующей фиксацией количества, частоты проявления этих взаимодействий и т.д.

Изучение документов имеет большое значение, поскольку при помощи этого метода возможен анализ продуктов человеческой деятельности. Особая проблема возникает здесь в связи с тем, что интерпретирует документ – исследователь, т. е. тоже человек со своими собственными, присущими ему индивидуальными психологическими особенностями. Важнейшую роль при изучении документа играет способность к пониманию текста. Проблема понимания – особая проблема психологии, но здесь она включается в процесс применения методики, следовательно, не может не приниматься во внимание.

Опросы – весьма распространенный прием в психологических исследованиях, вызывают наибольшее число нареканий. Среди многочисленных разновидностей опросов наибольшее распространение получили интервью и анкеты (особенно при исследованиях больших групп).

Главные методологические проблемы, которые возникают при применении этих методов, заключаются в конструировании вопросника. Первое требование здесь – логика его построения, предусмотрение того, чтобы вопросник достал именно ту информацию, которая требуется по гипотезе, и того, чтобы информация эта была максимально надежной. Существуют многочисленные правила построения каждого вопроса, расположения их в определенном порядке в отдельные блоки и т.д.

Отдельная проблема – применение, поскольку имеет место взаимодействие респондента (т.е. человека, отвечающего на вопросы), которое

само по себе есть некоторое социально-психологическое явление. В ходе интервью проявляются все известные в социальной психологии способы воздействия одного человека на другого, действуют все законы восприятия людьми друг друга, нормы их общения. Все это влияет на качество информации.

Тесты не являются специфически психологическим методом, они широко применяются в различных областях психологии. Тест – это особого рода испытание, в ходе которого испытуемый выполняет специально разработанное задание или отвечает на вопросы, отличающиеся от вопросов анкет или интервью. Вопросы в тестах носят косвенный характер.

Эксперимент выступает в качестве одного из основных методов в социальной психологии. В социальной психологии различают два основных вида эксперимента: лабораторный и естественный. Для обоих видов существуют общие правила, выражающие именно произвольное введение в структуру эксперимента независимых переменных и контроль за ними, а также за изменениями зависимых переменных.

## **Тема 4. Место общения в жизни общества**

### **4.1 Общение в системе межличностных и общественных отношений**

В социально-психологической литературе высказываются различные точки зрения на вопрос о том, где «расположены» межличностные отношения, прежде всего, относительно системы общественных отношений.

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важнейшая специфическая черта – эмоциональная основа. Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического «климата» группы. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. В отечественной школе психологии

различаются три вида и уровня эмоциональных проявлений личности: аффекты, эмоции и чувства. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды этих эмоциональных проявлений. Однако в социальной психологии обычно характеризуется именно третий компонент этой схемы – чувства, причем термин употребляется не в самом строгом смысле. Естественно, что «набор» этих чувств безграничен. Однако все их можно свести в группы:

- конъюнктивные: разного рода чувства, сближающие людей, объединяющие их чувства. В каждом случае такого отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, к совместным действиям и т.д.;

- дизъюнктивные: чувства, разъединяющие людей, когда другая сторона выступает как неприемлемая, может быть, даже как фрустрирующий объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству и т.д. Интенсивность того и другого родов чувств может быть весьма различной. Конкретный уровень их развития, естественно, не может быть безразличным для деятельности групп.

Вместе с тем анализ лишь этих межличностных отношений не может считаться достаточным для характеристики группы: практически отношения между людьми не складываются лишь на основе непосредственных эмоциональных контактов. Сама деятельность задает и другой ряд отношений, опосредованных ею, в связи с чем и является чрезвычайно важной и трудной задачей социальной психологии одновременный анализ двух рядов отношений в группе: как межличностных, так и опосредованных совместной деятельностью, т.е. в конечном счете, стоящих за ними общественных отношений.

Все это ставит остро вопрос о методических средствах такого анализа. Традиционная социальная психология обращала преимущественно внимание на межличностные отношения, поэтому относительно их изучения значительно раньше и полнее разработан арсенал методических средств. Главным из таких

средств является широко известный в социальной психологии метод социометрии, предложенный американским исследователем Дж. Морено, для которого она есть приложение к его особой теоретической позиции. Хотя несостоятельность этой концепции давно подвергнута критике, методика, разработанная в рамках этой теоретической схемы, оказалась весьма популярной.

Сущность методики сводится к выявлению системы «симпатий» и «антипатий» между членами группы, т. е. иными словами, к выявлению системы эмоциональных отношений в группе путем осуществления каждым из членов группы определенных «выборов» из всего состава группы по заданному критерию. Все данные о таких «выборах» заносятся в особую таблицу – социометрическую матрицу или представляются в виде особой диаграммы – социограммы, после чего рассчитываются различного рода «социометрические индексы», как индивидуальные, так и групповые. При помощи данных социометрии можно рассчитать позицию каждого члена группы в системе ее межличностных отношений. Суть дела сводится к тому, что социометрия широко применяется для фиксации своеобразной «фотографии» межличностных отношений в группе, уровня развития позитивных или негативных эмоциональных отношений в ней. В этом качестве социометрия, безусловно, имеет право на существование. Проблема заключается лишь в том, чтобы не приписывать социометрии и не требовать от нее больше, чем она может. Иными словами, диагноз группы, данный при помощи социометрической методики, ни в коей мере не может считаться полным: при помощи социометрии схватывается лишь одна сторона групповой действительности, выявляется лишь непосредственный слой отношений.

Возвращаясь к предложенной схеме о взаимодействии межличностных и общественных отношений, можно сказать, что социометрия никак не схватывает ту связь, которая существует между системой межличностных отношений в группе и общественными отношениями, в системе которых функционирует данная группа. Для одной стороны дела методика пригодна, но

в целом для диагностики группы она оказывается недостаточной и ограниченной (не говоря уж о других ее ограниченностях, например, о неспособности устанавливать мотивы совершаемых выборов и т. д.).

#### **4.2 Понятие об общении: виды, функции**

*Общение* – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее – реципиентом. В общении можно выделить содержание, цель и средства.

Содержание общения – информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа другому. Это могут быть сведения о внутреннем (эмоциональном и т.д.) состоянии субъекта, об обстановке во внешней среде. Наиболее разнообразно содержание информации в том случае, если субъектами общения являются люди.

Цель общения отвечает на вопрос: «ради чего существо вступает в акт общения?». Здесь имеет место тот же принцип, что уже упоминался в пункте о содержании общения. У животных цели общения не выходят обычно за рамки актуальных для них биологических потребностей. У человека же эти цели могут быть весьма и весьма разнообразными и представлять собой средства удовлетворения социальных, культурных, творческих, познавательных, эстетических и многих других потребностей.

Средства общения – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного существа к другому. Кодирование информации – это способ ее передачи. Информация между людьми может передаваться с помощью органов чувств,

речи и других знаковых систем, письменности, технических средств записи и хранения информации.

*Процесс общения.* Во-первых, он состоит непосредственно из самого акта общения, в котором участвуют сами коммуниканты. Причем в нормальном случае их должно быть не менее двух. Во-вторых, коммуниканты должны совершать само действие, которое мы и называем общением, т.е. делать нечто (говорить, жестиковать, позволять «считывать» со своих лиц определенное выражение, свидетельствующее, например, об эмоциях, переживаемых в связи с тем, что сообщается). В-третьих, необходимо, определить в каждом конкретном коммуникативном акте канал связи. При разговоре по телефону таким каналом являются органы речи и слуха, в таком случае говорят об аудио-вербальном (слухо-словесном) канале, проще – о слуховом канале. Форма и содержание письма воспринимаются по зрительному (визуально-вербальному) каналу. Рукопожатие – способ передачи дружеского приветствия по кинестико-тактильному (двигательно-осознательному) каналу. Если мы по костюму узнаем, что наш собеседник, допустим, доктор, то сообщение о его профессиональной принадлежности пришло к нам по визуальному каналу (зрительному), но не по визуально-вербальному, поскольку словесно (вербально) никто ничего не сообщал.

Виды общения. В зависимости от содержания, целей и средств общение можно разделить на несколько видов.

По *содержанию* оно может быть:

- материальное (обмен предметами и продуктами деятельности);
- когнитивное (обмен знаниями);
- кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями);
- мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями);
- деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками).

По *целям* общение делится на:

- биологическое (необходимое для поддержания, сохранения и развития организма);

- социальное (преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида).

По *средствам* общение может быть:

- непосредственное (осуществляемое с помощью естественных органов, данных живому существу – руки, голова, туловище, голосовые связки и т.д.);

- опосредованное (связанное с использованием специальных средств и орудий);

- прямое (предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения);

- косвенное (осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди).

Общение как взаимодействие предполагает, что люди устанавливают контакт друг с другом, обмениваются определенной информацией для того чтобы строить совместную деятельность, сотрудничество. Чтобы общение как взаимодействие происходило без проблем, оно должно состоять из следующих этапов:

1. Установка контакта (знакомство). Предполагает понимание другого человека, представление себя другому человеку.

2. Ориентировка в ситуации общения, осмысление происходящего, выдержка паузы.

3. Обсуждение интересующей проблемы.

4. Решение проблемы.

5. Завершение контакта (выход из него).

К *структуре* общения можно подойти по-разному, в данном случае будет охарактеризована структура путем выделения в общении трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.



*Коммуникативная* сторона общения (или коммуникация в узком смысле слова) состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. *Интерактивная* сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами (обмен действиями).

*Перцептивная* сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

В общении выделяют три функции: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную.

### **4.3 Структура общения**

Г. М. Андреева предлагает характеризовать структуру общения путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Коммуникативная сторона общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Все эти термины весьма условны. Иногда в более или менее аналогичном смысле употребляются и другие. Например, в общении выделяются три функции: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная. Задача заключается в том, чтобы тщательно проанализировать, в том числе на экспериментальном уровне, содержание каждой из этих сторон или функций. В реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от двух других и выделение их возможно лишь для анализа, в частности для построения системы экспериментальных исследований. Все обозначенные стороны общения

выявляются в малых группах, т.е. в условиях непосредственного контакта между людьми. Отдельно следует рассмотреть вопрос о средствах и механизмах воздействия людей друг на друга и в условиях их совместных массовых действий, что должно быть предметом специального анализа, в частности при изучении психологии больших групп и массовых движений.

#### **4.4 Единство общения и деятельности**

В ряде психологических концепций существует тенденция к противопоставлению общения и деятельности. Так, например, к такой постановке проблемы, в конечном счете, пришел Э. Дюркгейм, когда, полемизируя с Г. Тардом, он обращал особое внимание не на динамику общественных явлений, а на их статику. Общество выглядело у него не как динамическая система действующих групп и индивидов, а как совокупность находящихся в статике форм общения. Фактор общения в детерминации поведения был подчеркнут, но при этом была недооценена роль преобразовательной деятельности, сам общественный процесс сводился к процессу духовного речевого общения. Это дало основание А.Н. Леонтьеву заметить, что при таком подходе индивид предстает скорее, «как общающееся, чем практически действующее общественное существо».

В противовес этому в отечественной психологии принимается идея единства общения и деятельности. Такой вывод логически вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений, предполагающего, что любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, по поводу нее. Таким образом, общается всегда деятельный человек: его деятельность неизбежно пересекается с деятельностью других людей. Но именно это пересечение деятельностей и создает определенные отношения деятельного человека не только к предмету своей деятельности, но

и к другим людям. Именно общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность. Таким образом, факт связи общения с деятельностью констатируется, так или иначе, всеми исследователями.

Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека, его образа жизни. В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности, оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения. Наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности. Внутри этой точки зрения выделяются две ее разновидности, в одной из которых общение понимается как коммуникативная деятельность, выступающая самостоятельно на определенном этапе онтогенеза, например, у дошкольников и особенно в подростковом возрасте. В другой – общение в общем плане понимается как один из видов деятельности (имеется в виду, прежде всего, речевая деятельность), и относительно нее отыскиваются все элементы, свойственные деятельности вообще: действия, операции, мотивы и пр.

Ни одна из этих точек зрения не отрицает несомненной связи между деятельностью и общением, все признают недопустимость их отрыва друг от друга при анализе. Тем более что расхождение позиций гораздо более очевидно на уровне теоретического и общеметодологического анализа. Что касается экспериментальной практики, то в ней у всех исследователей гораздо больше общего, чем различного. Этим общим и являются признание факта единства общения и деятельности и попытки зафиксировать это единство. На наш взгляд, целесообразно наиболее широкое понимание связи деятельности и общения, когда общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват. Такое широкое понимание связи общения и деятельности соответствует широкому пониманию самого общения: как важнейшего условия присвоения индивидом достижений

исторического развития человечества, будь то на микроуровне, в непосредственном окружении, или на макроуровне, во всей системе социальных связей.

Принятие тезиса об органической связи общения с деятельностью диктует некоторые вполне определенные нормативы изучения общения, в частности на уровне экспериментального исследования. Один из таких нормативов состоит в требовании исследовать общение не только и не столько с точки зрения его формы, сколько с точки зрения его содержания. Это требование расходится с принципом исследования коммуникативного процесса, типичным для традиционной социальной психологии. Как правило, коммуникация изучается здесь преимущественно при посредстве лабораторного эксперимента – именно с точки зрения формы, когда анализу подвергаются либо средства коммуникации, либо тип контакта, либо его частота, либо структура как единого коммуникативного акта, так и коммуникативных сетей.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что принцип связи и органического единства общения с деятельностью, разработанный в отечественной социальной психологии, открывает действительно новые перспективы в изучении этого явления.

#### **4.6 Общение в деятельности педагога**

В общении складывается важная система воспитательных взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения. В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из общечеловеческих аспектов перерастают в профессионально-творческие компоненты.

Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого. Педагогическое общение – целостная система (приемы и навыки) социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Кроме обычных функций, специфика педагогического общения порождает еще одну функцию – организаторскую – и выступает как средство решения учебных задач.

Можно выделить следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности:

- общая сложившаяся система общения педагога и учащихся (определенный стиль общения);
- система общения, характерная для конкретного этапа педагогической деятельности;
- ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической и коммуникативной задачи.

#### *Виды педагогического общения*

Существует несколько видов общения:

1. В зависимости *от числа общающихся людей* различают три вида общения:

- социально ориентированное общение (лекция, доклад, телевизионное выступление). В этом случае лектор выступает как представитель общества (какой-либо социальной группы), и решаемая им задача является социальной.
- групповое предметно ориентированное общение – общение, включенное в коллективный труд, помогающее коллективу решить стоящую перед ним задачу. На первом месте стоят производственные отношения. Решаемая задача также является социальной; предмет и цель такого общения – организация коллективного взаимодействия в процессе труда.

- лично ориентированное общение – общение одного человека с другим. Это общение также может быть различным: это может быть как деловое общение, так и простое «выяснение отношений».

2. По *содержанию и целям* выделяют деловое (происходит в официальной обстановке) и неделовое (общение в свободное от учебной деятельности время) общение. Деловое общение может быть необходимым, желательным и нейтральным, когда межличностные контакты не способствуют, но и не мешают решению педагогических задач; или нежелательным, затрудняющим достижение поставленной педагогом цели.

3. По *продолжительности* общение может быть кратковременным и длительным.

4. По *использованию знаковой системы*: вербальное - словесное общение и невербальное – жесты, мимика, пантомимика.

5. Общение может быть внешним – передача информации партнерами по общению и внутренним – общение с самим собой.

В учебном процессе педагогическое общение занимает особое место, поскольку недостаточное внимание к личности школьника в процессе обучения, применение методов обучения в ущерб личности учащихся – все это может привести к возникновению серьезных педагогических проблем.

Культура педагогического общения основывается на совокупном положительном опыте, полученном в теории и практике общения, что позволяет наиболее успешно решать педагогические задачи. Высокий уровень овладения педагогом технологией общения характеризуется культурой его речи и педагогическим тактом. Основными показателями культуры речи служат ее правильность, чистота и точность, доступность, уместность и выразительность.

*Педагогический такт* – это чувство меры использования педагогически целесообразных средств воздействия на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения, не вызывающий у них ощущения обиды и унижения достоинства.

### *Стили и типы педагогического общения*

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения учитель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стил ь общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

На уроке педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на данном этапе. Все это требует от учителя умения одновременно решать две проблемы:

- конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т. е. стиль общения;
- конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия. Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога с учащимися.

Под *стилем общения* мы понимаем индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива.

Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми - категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе

социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя. Первое экспериментальное исследование стилей общения было проведено в 1938 году немецким психологом К. Левином.

Выделяют следующие стили педагогического общения:

*1. Авторитарный.* При авторитарном стиле характерная тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль выражается в том, что преподаватель значительно чаще своих коллег прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. Бросается в глаза обилие нетактичных выпадов в адрес одних членов группы и неаргументированное восхваление других. Авторитарный преподаватель не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто с кем будет работать, и т. д. Задания и способы его выполнения даются преподавателем поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностную мотивацию, поскольку человек не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет впереди. Следует также заметить, что в социально-перцептивном отношении, как и в плане межличностных установок, поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии преподавателя в позитивные возможности учащихся. Во всяком случае, в его глазах учащиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая инициатива рассматривается авторитарным преподавателем как проявление нежелательного самоволия. Исследования показали, что такое поведение руководителя объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность: "Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел". Кроме того, авторитарный лидер, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности исполнителя. При автократическом стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив.



Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты автократического. Но учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение, в конечном счете, всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

2. *Попустительский.* Главной особенностью попустительского стиля руководства по сути дела является самоустранение руководителя из учебно-производственного процесса, снятие с себя ответственности за происходящее. Попустительский стиль оказывается наименее предпочтительным среди перечисленных. Результаты его апробации - наименьший объем выполненной работы и ее наихудшее качество. Важно отметить, что ученики не бывают удовлетворены работой в подобной группе, хотя на них и не лежит никакой ответственности, а работа, скорее, напоминает безответственную игру. При попустительском стиле руководства учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации. Непоследовательный стиль характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

3. *Демократический.* При использовании данного стиля, в первую очередь, оцениваются факты, а не личность. При этом главной особенностью демократического стиля оказывается то, что группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у учеников развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях. Если при

авторитарном стиле между членами группы царил вражда, особенно заметная на фоне покорности руководителю и даже заискивания перед ним, то при демократическом управлении учащиеся не только проявляют интерес к работе, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, но сближаются между собой в личностном отношении. При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива учитель старается занять позицию "первого среди равных". Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует учитель.

*4. Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.* В основе этого стиля - единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом. Театральный педагог М.О. Кнебель заметила, что педагогическое чувство "гонит тебя к молодежи, заставляет находить пути к ней..." Такой стиль общения отличал деятельность В.А.Сухомлинского. На этой основе сформировал систему взаимоотношений с детьми В.Ф.Шаталов. Этот стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. Увлеченность общим делом – источник дружелюбности и одновременно дружелюбность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск. Говоря о системе взаимоотношений педагога с воспитанниками, А.С.Макаренко утверждал, что педагог, с одной стороны, должен быть старшим товарищем и наставником, а с другой - соучастником совместной деятельности. Необходимо формировать дружелюбность как определенный тон в отношениях педагога с коллективом.

Размышляя о вариантах взаимоотношений воспитателя с детьми, А.С.Макаренко отмечал: "Во всяком случае, никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т. п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми". Подчеркивая плодотворность такого стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер, вызывающий к жизни высшую форму педагогического общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, необходимо отметить, что дружелюбность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Зачастую молодые педагоги превращают дружелюбность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений). Дружелюбность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

5. *Общение-дистанция.* Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофированные дистанции ведет к формализации всей системы социально - психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете. Превращение "дистанционного показателя" в доминанту педагогического общения резко снижает общий

творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который, в конечном счете, отрицательно сказывается на результатах деятельности. А.В.Петровский и В.В. Шпалинский отмечают, что "в классах, где преподают учителя с преобладанием авторитарных методов руководства, обычно бывает неплохая дисциплина и успеваемость, однако за внешним благополучием могут скрываться значительные изъяны работы учителя по нравственному формированию личности школьника".

В чем популярность этого стиля общения? Начинающие учителя нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу утвердить себя как педагога, в связи с чем используют этот стиль в известной мере как средство самоутверждения в ученической, да и в педагогической среде. Но в большинстве случаев использование этого стиля ведет к педагогическим неудачам. Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку. Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме, как общение-устрашение.

*б. Общение-устрашение.* Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении.

В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно: оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает

педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

*7. Заигрывание.* Характерно в основном для молодых учителей и связано с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности. А.С.Макаренко резко осуждал такую "погоню за любовью". Он говорил: "Я уважал своих помощников, а у меня были просто гении в воспитательной работе, но я их убеждал, что меньше всего нужно быть любимым воспитателем. Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом для собственного удовольствия, является преступлением... Это кокетничанье, эта погоня за любовью, эта хвастливость любовью приносит большой вред воспитателю и воспитанию. Я убедил себя и своих товарищей, что этого привеска... не должно быть в нашей жизни... Пусть любовь придет незаметно, без ваших усилий. Но если человек видит цель в любви, то это только вред...".

Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате: а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач; б) отсутствия навыков общения; в) боязни общения с классом и одновременно желания наладить контакт с учениками.

В чистом виде стили не существуют. Да и перечисленные варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем.

При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности.

*В.А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:*

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: "За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!" Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношение "учитель – ученики". Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

*Профессионально-важные качества педагогического общения:*

1) интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умений общения, общительность, коммуникативные качества;

2) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;

3) гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;

4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;

5) умение управлять собой, управлять своими психическими состояниями, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;

6) способность к спонтанности (неподготовленной) коммуникации;

7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;

8) хорошие вербальные способности культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

9) владение искусством педагогических переживаний, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

10) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применением различных приемов воздействия, "приспособлений" и "пристроек").

## **Тема 5. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения)**

### **5.1. Специфика обмена информацией в коммуникативном процессе**

Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то, прежде всего, имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр.

Суть коммуникативного процесса – не просто взаимное информирование, а совместное постижение предмета. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение и познание. В акт общения входят сами коммуниканты, осуществляющие коммуникативные действия. Сообщения характеризуются содержанием.

*Схема коммуникативного акта:*

К – С – Р (коммуникатор – сообщение – реципиент).

Для коммуникатора (говорящего) смысл информации предшествует процессу кодирования (высказыванию), т.к. он сначала имеет определенный замысел, а затем воплощает его в систему знаков. Для реципиента смысл принимаемого сообщения раскрывается одновременно с декодированием.

Общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включает:

- обмен информацией между участниками.
- обмен в процессе речи действиями и поступками.
- восприятие общающихся друг другом.

## **5.2 Средства коммуникации: вербальные и невербальные**

Передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее, знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе, соответственно им можно построить классификацию коммуникативных процессов. При грубом делении различают вербальную и невербальную коммуникации, использующие различные знаковые системы. Соответственно возникает и многообразие видов коммуникативного процесса. Каждый из них необходимо рассмотреть в отдельности.

*Вербальная коммуникация* использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, т.е. систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический. Речь



является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. Правда, этому должна сопутствовать высокая степень общности понимания ситуации всеми участниками коммуникативного процесса.

Вообще относительно использования речи как некоторой знаковой системы в процессе коммуникации справедливо все то, что говорилось о сущности коммуникации в целом. В частности, и при характеристике диалога важно все время иметь в виду, что его ведут между собой личности, обладающие определенными намерениями (интенциями), т.е. диалог представляет собой «активный, двусторонний характер взаимодействия партнеров». Именно это предопределяет необходимость внимания к собеседнику, согласованность, скоординированность с ним речи. В противном случае будет нарушено важнейшее условие успешности вербальной коммуникации – понимания смысла того, что говорит другой, в конечном счете – понимания, познания другой личности.

Это означает, что посредством речи не просто «движется информация», но участники коммуникации особым способом воздействуют друг на друга, ориентируют друг друга, убеждают друг друга, т.е. стремятся достичь определенного изменения поведения.

В социальной психологии существует большое количество экспериментальных исследований, выясняющих условия и способы повышения эффекта речевого воздействия, достаточно подробно исследованы как формы различных коммуникативных барьеров, так и способы их преодоления.

Совокупность определенных мер, направленных на повышение эффективности речевого воздействия, получила название «убеждающей коммуникации», на основе которой разрабатывается так называемая экспериментальная риторика – искусство убеждения посредством речи. Для учета всех переменных, включенных в процесс речевой коммуникации, К. Ховландом предложена «матрица убеждающей коммуникации», которая представляет собой своего рода модель речевого коммуникативного процесса с

обозначением его отдельных звеньев. Это можно показать на простейшей модели, предложенной американским журналистом Г. Лассуэллом для изучения убеждающего воздействия средств массовой информации (в частности, газет). Модель коммуникативного процесса, по Г. Лассуэллу, включает пять элементов:

1. Кто? (передает сообщение) – Коммуникатор.
2. Что? (передается) – Сообщение (текст).
3. Как? (осуществляется передача) – Канал.
4. Кому? (направлено сообщение) – Аудитория.
5. С каким эффектом? – Эффективность.

Также всесторонне исследованы способы повышения воздействия текста сообщения. Именно в этой области применяется методика контент-анализа, устанавливающая определенные пропорции в соотношении различных частей текста. Особое значение имеют работы по изучению аудитории. Результаты исследования в этой области опровергли традиционный для XIX в. взгляд, что логически и фактически обоснованная информация автоматически изменяет поведение аудитории. В экспериментах Д. Клаппера выяснилось, что никакого автоматизма в данном случае нет: в действительности, наиболее важным фактором оказалось взаимодействие информации и установок аудитории. Это обстоятельство дало жизнь целой серии исследований относительно роли установок аудитории в восприятии информации.

Для того чтобы полностью описать процесс взаимовлияния, недостаточно только знать структуру коммуникативного акта, необходимо еще проанализировать и мотивы общающихся, их цели, установки и пр. Для этого нужно обратиться к тем знаковым системам, которые включены в речевое общение помимо речи. Хотя речь и является универсальным средством общения, она приобретает значение только при условии включения в систему деятельности, а включение это обязательно дополняется употреблением других – неречевых – знаковых систем.

*Невербальная коммуникация* – другой вид коммуникации – включает следующие основные знаковые системы: 1) оптико-кинетическую, 2) пара- и экстралингвистическую, 3) организацию пространства и времени коммуникативного процесса, 4) визуальный контакт. Совокупность этих средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу.

*Оптико-кинетическая* система знаков включает в себя жесты, мимику, пантомимику. В целом оптико-кинетическая система предстает как более или менее отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела (рук, и тогда мы имеем жестикуляцию; лица, и тогда мы имеем мимику; позы, и тогда мы имеем пантомимику). Общая моторика различных частей тела отображает эмоциональные реакции человека, поэтому включение оптико-кинетической системы знаков в ситуацию коммуникации придает общению нюансы. Эти нюансы оказываются неоднозначными при употреблении одних и тех же жестов, например, в различных национальных культурах.

*Паралингвистическая и экстралингвистическая* – это система вокализации, т.е. качество голоса, его диапазон, тональность. Экстралингвистическая система – включение в речь пауз, других вкраплений, например, покашливания, плача, смеха, наконец, сам темп речи. Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» приемами.

*Организация пространства и времени* коммуникативного процесса выступает также особой знаковой системой, несет смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации. Так, например, размещение партнеров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему, в то время как окрик в спину также может иметь определенное значение отрицательного порядка.

Точно так же некоторые нормативы, разработанные в различных субкультурах, относительно временных характеристик общения выступают как своего рода дополнения к семантически значимой информации. Приход своевременно к началу дипломатических переговоров символизирует вежливость по отношению к собеседнику, напротив, опоздание истолковывается как проявление неуважения. В некоторых специальных сферах (дипломатии и др.) разработаны в деталях различные возможные допуски опозданий с их соответствующими значениями.

Проксемика как специальная область, занимающаяся нормами пространственной и временной организации общения, располагает в настоящее время большим экспериментальным материалом. В случае человеческой коммуникации предложена особая методика оценки интимности общения на основе изучения организации его пространства. Так, Д. Холл зафиксировал, например, нормы приближения человека к партнеру по общению, свойственные американской культуре: интимное расстояние (0 – 45 см); персональное расстояние (45 – 120 см), социальное расстояние (120 – 400 см); публичное расстояние (400 – 750 см). Каждое из них свойственно особым ситуациям общения. Эти исследования имеют большое прикладное значение, прежде всего при анализе успешности деятельности различных дискуссионных групп.

*«Контакт глаз».* К нему относятся частота обмена взглядами, их длительность, смена статики и динамики взгляда, его избегание и т.д. «Контакт глаз», на первый взгляд, кажется такой знаковой системой, значение которой весьма ограничено, например, пределами сугубо интимного общения. Как и все невербальные средства, контакт глаз имеет значение дополнения к вербальной коммуникации, т.е. сообщает о готовности поддержать коммуникацию или прекратить ее, поощряет партнера к продолжению диалога, наконец, способствует тому, чтобы обнаружить полнее свое «Я», или, напротив, скрыть его.

Таким образом, все системы невербальной коммуникации играют большую вспомогательную (а иногда самостоятельную) роль в коммуникативном процессе. Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как намерения его участников. Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

### 5.3 Зоны общения в работе учителя

В социальной психологии существуют следующие зоны дистанции в контакте, происходящие между людьми:

1) *интимная зона* (15–45 см); в эту зону допускаются лишь близкие, хорошо знакомые люди. Для этой зоны характерны доверительность, негромкий голос в общении, тактильный контакт, прикосновения. Исследования показывают, что нарушение интимной зоны влечет определенные изменения в организме: учащение биения сердца, прилив крови к голове и пр. Преждевременное вторжение в интимную зону воспринимается как покушение на неприкосновенность;

2) *личная, или персональная, зона* (45–120 см) для обыденной беседы с друзьями и коллегами предполагает только визуальный зрительный контакт между партнерами, поддерживающими разговор;

3) *социальная зона* (120–400 см) обычно соблюдается во время официальных встреч в кабинетах, преподавательских и других служебных помещениях, как правило, с теми, которых не очень хорошо знают;

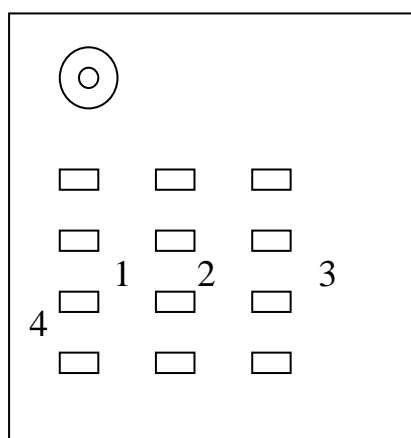
4) *публичная зона* (свыше 400 см) подразумевает общение с большой группой людей в лекционной аудитории, на митинге и пр.

Выбор зоны зависит от взаимоотношений между людьми (как правило, люди стоят ближе к тем, кому они симпатизируют) и от индивидуальных

особенностей человека (например, интроверты плохо переносят слишком близкую дистанцию). В процессе общения нам стоит стараться принимать и учитывать уникальность и различия друг друга, изменчивость и многовариантность нашего окружающего мира. Уметь сначала по-настоящему услышать и понять другого человека, увидеть и прочувствовать ситуацию «из его глаз», из него самого, и только потом стремиться быть понятым им, уважать человеческое право не соответствовать ничьим ожиданиям и быть самим собой.

Вспомним обычный учебный класс, где в течение всего урока ученики видят затылки друг друга и только одно лицо учителя. Трудно устанавливать и поддерживать контакты в такой обстановке. Между тем любая ситуация общения должна подкрепляться мимикой, жестами участников диалога. Даже удаленность участников общения друг от друга влияет на успешность коммуникации.

Рассмотрим каждую из них применительно к ситуации учебного общения.



#### Зоны общения учителя на уроке:

- 1 – интимная зона общения;
- 2 – личная зона;
- 3 – социальная зона;
- 4 – публичная зона.

**Интимная зона (1)** пространственно определяется окружностью, которую очерчивает рука человека. Эту окружность можно назвать **зоной доверия**: туда допущены родные и близкие люди, в то время как от других контактов она оберегается.

В школе можно часто наблюдать такую картину: на перемене учитель, беседуя с учеником, подвигается к нему все ближе и ближе (вокруг шумно, и приходится повышать голос), а ученик каждый раз немного отступает, потому что педагог (при всем уважении к нему) не вхож в круг доверительного

общения. Или другой пример: помните, как наши школьники бьются за место на парте со своим соседом? Вымеряют расстояние, чертят разделительные линии, с негодованием сталкиваются чужой локоть, учебник, карандаш. Понятно, почему это происходит: эти двое постоянно вторгаются в интимные чужие пространства, не будучи при этом близкими людьми, – отсюда вечное раздражение и недовольство друг другом. Избежать подобных конфликтов (с точки зрения психологии) не так уж сложно: дайте возможность детям самим выбирать себе партнера по пространству. Хотя тут же могут возникнуть проблемы педагогического характера: как только на уроке станет скучновато, дети предпочтут общаться друг с другом.

**Личная зона (2)** – ее радиус включает до полутора метров. Границы этого пространства подвижны, зависят от особенностей индивида: у более замкнутого человека граница приближена к интимной зоне, тогда как у более открытого – к социальной. Личная зона тоже достаточно благоприятна для близких знакомых, соратников, единомышленников и пр. Именно ее имеют в виду, когда говорят об «общении в тесном кругу».

Проследим проекцию личной зоны общения педагога на пространство класса. Нетрудно заметить, что за ближайшей к учительскому столу партой часто сидят спокойные, благополучные в отношении учебы дети. Таким образом, учитель укрепляет комфортную атмосферу своей личной зоны. Чуть дальше могут располагаться места школьников, нуждающихся в постоянном педагогическом контроле (Начал писать вместе со всеми? Раскрыл ли учебник?). Но личная зона должна давать учителю ощущение уверенности в своих силах, в собственной компетенции. Если такой уверенности нет, учитель может прийти в состояние крайнего раздражения, стукнуть учебником по ближайшей парте. В лучшем случае педагог замыкается, психологически отгораживается от класса и проводит целый урок, не вставая со своего места. Это проявление пассивной позиции учителя, но в таком случае оправдано ли ждать активной учебной деятельности со стороны учащихся?

**Социальная зона (3)** – до трех с половиной метров, в нее попадает большинство учащихся класса. В целом психологи определяют эту зону как благоприятную для обучения: информация свободно циркулирует внутри этого круга без излишнего давления на конкретных учеников. Кстати, и сами учащиеся считают эту зону относительно комфортной, поскольку она оказывается достаточно удаленной от различных педагогических (как позитивных, так и негативных) воздействий, и в то же время школьники в этой зоне не обделены вниманием учителя.

**Публичная зона (4).** К сожалению, учительский стол часто расположен не в центре, а в углу класса, и поэтому из зоны педагогического влияния выпадает «камчатка» – те, кто сидит за последними партами в классе. Как правило, в этой зоне больше препятствий для контактов, нежели конструктивных взаимодействий. В таком отдалении «вязнет» большинство учительских установок. Не случайно в этой зоне оказываются или двоечники (с которыми педагог отчаялся справиться), или отличников, которые и без учительской подсказки сделают все как нужно и даже лучше.

Учитель, продумывая свое поведение на уроке, должен прилагать максимум усилий к тому, чтобы избежать статичности на уроке – педагог должен двигаться по классу. Тогда изменяются границы его зон общения, и в интимную, личную и социальную сферы педагогического влияния будут включаться все учащиеся, а не только избранные.

Не менее важным компонентом педагогического воздействия, чем мимика, является контакт глаз. Благодаря взгляду обеспечивается обратная связь между учителем и учеником, определяется степень вовлеченности ребенка в коммуникацию. Взгляд является сигналом в обмене репликами, выражает интимность общения и регулирует дистанцию. Взглядом учитель или родитель может выразить свое отношение к ребенку, к его поведению, задать вопрос, дать ответ и т. д. Могут быть самые различные оттенки выражения глаз. Взгляд глаза в глаза, взгляд косой, прямой, сверху вниз, блуждающий, застывший. В моменты диалога взгляд необходим, причем глаза в глаза.



Однако слишком пристальный взгляд учителя во время замечания или внушения может оказаться чересчур тяжелым для ребенка. Не стоит применять и скользкий, безразличный взгляд: ребенок не может понять, видит его взрослый или смотрит “сквозь”. Воздействие взгляда учителя зависит от дистанции общения. Чтобы увидеть всех учеников сразу, учитель нередко смотрит издали, сверху вниз. Но такой взгляд не дает возможности взглянуть в каждого ребенка в отдельности. Наиболее оптимален такой ритм обмена взглядами, когда индивидуальный зрительный контакт учитель чередует с охватом глазами всего класса. Это создает рабочий круг внимания. При ответе ученика учитель должен внимательно и доброжелательно смотреть на ребенка, давая тем самым понять, что он слышит ответ (этим поддерживается обратная связь) и в то же время периодически переводит взгляд на класс, привлекая внимание всех остальных ребят к отвечающему, а заодно и следя за дисциплиной.

Важным фактором педагогического воздействия является пространственная организация общения. Если два человека размещаются рядом, то это способствует совместной работе или сотрудничеству, если позиция лицом к лицу через стол (особенно длинный), то усиливается напряженность, если по диагонали через угол стола, то это способствует непринужденности беседы.

Увеличение или уменьшение дистанции между общающимися должно быть всегда мотивировано. Пространственную близость можно использовать для установления более доверительных отношений с ребенком. Но пользоваться этим нужно крайне осторожно, чтобы это не воспринималось ребенком как фамильярность или посягательство на личность.

Расстояние до собеседника зависит не только от педагогических задач учителя или родителя, но и от принадлежности собеседников к той или иной национальности, к тому или иному слою общества, от возраста, от общего стиля поведения, от темперамента и от сложившейся ситуации. Давно замечено, что дети, желающие поменьше общаться с учителем, предпочитают

садиться на последние парты. Почему? Оказывается, зона наиболее эффективного контакта учителя с учениками – это первые три парты, которые попадают в личную и интимную (если учитель стоит вплотную к парте) зону на протяжении всего урока.

Часто в начальной школе бывают такие ситуации, когда дети обнимают учителя, целуют его и т.д., нарушая тем самым интимную зону.

К сожалению, в таком возрасте дети не в состоянии понять важности «зон общения», и даже при обладании душевными качествами в большинстве случаев вызывают отнюдь не благоприятное впечатление. Если же пытаться уступить, стараться терпеливо относиться к повышенному проявлению внимания, это ничем хорошим не закончится. Ученые убеждены в том, что нарушение зоны интимного пространства способно повлиять на сокращение жизнедеятельности человека. Принудительная коммуникативная близость влечет появление дискомфорта и неврозов, а они, словно цепная реакция, приводят к куда более серьезным разладам здоровья.

## ***Тема 6. Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения)***

### **6.1. Место взаимодействия в структуре общения**

Интерактивная сторона общения – это условный термин, обозначающий характеристику тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности.

Если коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, то обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Участие одновременно многих людей в этой деятельности означает, что каждый должен внести свой особый вклад в нее, что и позволяет интерпретировать взаимодействие как организацию совместной деятельности.

В ходе ее для участников чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность.

В истории социальной психологии существовало несколько попыток описать структуру взаимодействий. Так, например, большое распространение получила так называемая теория действия, или теория социального действия, в которой в различных вариантах предлагалось описание индивидуального акта действия. К этой идее обращались и социологи: (М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс) и социальные психологи. Примером того, как реализовалась эта идея, может служить теория Т. Парсонса, в которой была предпринята попытка наметить общий категориальный аппарат для описания структуры социального действия. В основе социальной деятельности лежат межличностные взаимодействия, на них строится человеческая деятельность в ее широком проявлении, она результат единичных действий. Единичное действие есть некоторый элементарный акт; из них впоследствии складываются системы действий. Каждый акт берется сам по себе, изолированно, с точки зрения абстрактной схемы, в качестве элементов которой выступают: а) деятель, б) «другой» (объект, на который направлено действие); в) нормы (по которым организуется взаимодействие), г) ценности (которые принимает каждый участник), д) ситуация (в которой совершается действие). Деятель мотивирован тем, что его действие направлено на реализацию установок (потребностей). В отношении «другого» деятель развивает систему ориентации и ожиданий, которые определены как стремление к достижению цели, так и учетом вероятных реакций другого. Может быть выделено пять пар таких ориентации, которые дают классификацию возможных видов взаимодействий. Предполагается, что при помощи этих пяти пар можно описать все виды человеческой деятельности. Эта попытка оказалась неудачной: схема действия была настолько абстрактной, что никакого значения для эмпирического анализа различных видов действий не имела. Другая попытка построить структуру взаимодействия связана с описанием ступеней его развития. При этом

взаимодействие расчленяется не на элементарные акты, а на стадии, которое оно проходит. Такой подход предложен, в частности, польским социологом Я. Щепаньским, для которого центральным при описании социального поведения является понятие социальной связи. Она может быть представлена как последовательное осуществление: а) пространственного контакта, б) психического контакта (по Щепаньскому, это взаимная заинтересованность), в) социального контакта (здесь это – совместная деятельность), г) взаимодействия (что определяется, как «систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера...»), д) социального отношения (взаимно сопряженных систем действий). Хотя все сказанное относится к характеристике «социальной связи», такой ее вид, как «взаимодействие», представлен наиболее полно. Выстраивание в ряд ступеней, предшествующих взаимодействию, не является слишком строгим: пространственный и психический контакты в этой схеме выступают в качестве предпосылок индивидуального акта взаимодействия, и потому схема не снимает погрешностей предшествующей попытки.

Наконец, еще один подход к структурному описанию взаимодействия представлен в транзактном анализе – направлении, предлагающем регулирование действий участников взаимодействия через регулирование их позиций, а также учет характера ситуаций и стиля взаимодействия. С точки зрения транзактного анализа, каждый участник взаимодействия может занимать одну из трех позиций, которые условно обозначим как Родитель, Взрослый, Ребенок (позиция Ребенка может быть определена как позиция «Хочу!», позиция Родителя как «Надо!», позиция Взрослого – объединение «Хочу» и «Надо»). Взаимодействие эффективно тогда, когда транзакции носят «дополнительный» характер, т.е. совпадают: если партнер обращается к другому как Взрослый, то и тот отвечает с такой же позиции. Если один из участников взаимодействия адресует к другому с позиции Взрослого, а тот отвечает ему с позиции Родителя, то взаимодействие нарушается и может вообще прекратиться.

Второй показатель эффективности – адекватное понимание ситуации (как и в случае обмена информацией) и адекватный стиль действия в ней.

Каждая ситуация диктует свой стиль поведения и действий: в каждой из них человек по-разному «подает» себя, а если эта самоподача неадекватна, взаимодействие затруднено. Ритуальный стиль обычно задан некоторой культурой. Например, стиль приветствий, вопросов, задаваемых при встрече, характера ожидаемых ответов. Что касается использования манипулятивного или гуманистического стиля взаимодействия, то это отдельная большая проблема, особенно в практической социальной психологии.

Таким образом, расчленение единого акта взаимодействия на такие компоненты, как позиции участников, ситуация и стиль действий, также способствует более тщательному психологическому анализу этой стороны общения, делая определенную попытку связать ее с содержанием деятельности.

## **6.2. Типы взаимодействий**

Наиболее распространенным является деление всех возможных видов взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция.

*Кооперация*, или *кооперативное взаимодействие*, означает координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил). А.Н. Леонтьев называл две основные черты совместной деятельности: а) разделение единого процесса деятельности между участниками; б) изменение деятельности каждого, т.к. результат деятельности каждого не приводит к удовлетворению его потребности, т.е. «предмет» и «мотив» деятельности не совпадают.

Каким же образом соединяется непосредственный результат деятельности каждого участника с конечным результатом совместной деятельности? Средством такого соединения являются развившиеся в ходе совместной деятельности отношения, которые реализованы, прежде всего, в кооперации. Важным показателем кооперативного взаимодействия является включенность в

него всех участников процесса, поэтому экспериментальные исследования кооперации чаще всего имеют дело с анализом вкладов участников взаимодействия и степени их включенности в него.

*Конкуренция.* Здесь чаще всего анализ сконцентрирован на наиболее яркой ее форме – конфликте. При изучении конфликта социальная психология сосредоточивает свое внимание на двух вопросах: с одной стороны, на анализе вторичных социально-психологических аспектов в каждом конфликте (например, осознание конфликта его участниками); с другой – на выделении частного класса конфликтов, порождаемых специфическими социально-психологическими факторами. Обе эти задачи могут быть успешно решены лишь при наличии адекватной понятийной схемы исследования. Она должна охватить как минимум четыре основные характеристики конфликта: структуру, динамику, функцию и типологию конфликта.

При анализе различных типов взаимодействия принципиально важна проблема содержания деятельности, в рамках которой даны те или иные виды взаимодействия. Так, можно констатировать кооперативную форму взаимодействия не только в условиях производства, но, например, и при осуществлении каких-либо асоциальных, противоправных поступков – совместного ограбления, кражи и т.д. Поэтому кооперация в социально-негативной деятельности не обязательно та форма, которую необходимо стимулировать: напротив, деятельность, конфликтная в условиях асоциальной деятельности может оцениваться позитивно. Кооперация и конкуренция – лишь формы «психологического рисунка» взаимодействия, содержание и в том и в другом случае задается более широкой системой деятельности, куда кооперация или конкуренция включены. Поэтому при исследовании как кооперативных, так и конкурентных форм взаимодействия недопустимо рассматривать их обе вне общего контекста деятельности.

### **6.3. Взаимодействие как организация совместной деятельности**

Содержанием различных форм совместной деятельности является определенное соотношение индивидуальных «вкладов», которые делаются участниками. Так, одна из схем предлагает выделить три возможные формы: 1) каждый участник делает свою часть общей работы независимо от других – «совместно-индивидуальная деятельность» (пример – некоторые производственные бригады, где у каждого члена свое задание); 2) общая задача выполняется последовательно каждым участником – «совместно-последовательная деятельность» (пример – конвейер); 3) имеет место одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными – «совместно-взаимодействующая деятельность» (пример – спортивные команды, научные коллективы или конструкторские бюро).

Присущая системе межличностных отношений эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров, определенным образом «окрашивает» взаимодействие. Но вместе с тем такая эмоциональная (положительная или отрицательная) окраска взаимодействия не может полностью определять факт его наличия или отсутствия: даже в условиях «плохих» межличностных отношений в группах, заданных определенной социальной деятельностью, взаимодействие обязательно существует. В какой мере оно определяется межличностными отношениями и, наоборот, в какой мере оно «подчинено» выполняемой группой деятельности, зависит как от уровня развития данной группы, так и от той системы социальных отношений, в которой эта группа существует. Поэтому рассмотрение вырванного из контекста взаимодействия лишено смысла. Мотивация участников взаимодействия в каждом конкретном акте выявлена быть не может именно потому, что порождается более широкой системой деятельности, в условиях которой оно разворачивается.

При анализе взаимодействия имеет значение и тот факт, как осознается каждым участником его вклад в общую деятельность: именно это осознание

помогает ему корректировать свою стратегию. Только при этом условии может быть вскрыт психологический механизм взаимодействия, возникающий на основе взаимопонимания между его участниками. От меры понимания партнерами друг друга зависит успешность стратегии и тактики совместных действий, чтобы был возможен их «обмен». Причем, если стратегия взаимодействия определена характером тех общественных отношений, которые представлены выполняемой социальной деятельностью, то тактика взаимодействия определяется непосредственным представлением о партнере.

Таким образом, для познания механизма взаимодействия необходимо выяснить, как намерения, мотивы, установки одного индивида «накладываются» на представление о партнере, и как то и другое проявляется в принятии совместного решения.

## **Тема 7. Общение как восприятие людьми друг друга (перцептивная сторона общения)**

### **7.1. Понятие социальной перцепции**

Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения и условно может быть назван перцептивной стороной общения.

Процессы социальной перцепции можно представить в виде схемы. Она включает в себя различные варианты не только объекта, но и субъекта восприятия. Когда субъектом восприятия выступает индивид (И), то он может воспринимать другого индивида, принадлежащего к «своей» группе (1); другого индивида, принадлежащего к «чужой» группе (2); свою собственную группу (3); «чужую» группу (4). Если даже не включать в перечень большие социальные общности, которые так же могут восприниматься, то и в этом случае получаются четыре различных процесса, каждый из которых обладает своими специфическими особенностями.



Целесообразно говорить не вообще о социальной перцепции, а о межличностной перцепции, или межличностном восприятии (или – как вариант – о восприятии человека человеком). Именно эти процессы непосредственно включены в общение в том его значении, в каком оно рассматривается здесь.

В самом общем плане можно сказать, что восприятие другого человека означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и интерпретацию на этой основе его поступков.

## **7.2 Механизмы взаимопонимания в процессе общения**

Механизмы взаимопонимания в общении обычно таковы:

1. *Идентификация* – это способ понимания другого человека через осознанное или бессознательное уподобление его самому себе.

2. *Стереотипизация* – это классификация форм поведения и интерпретация их причин путем отнесения к уже известным или кажущимся известными явлениям, социальным стереотипам.

3. *Рефлексия* – это осмысление субъектом того, какими средствами, почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению.

4. *Обратная связь* – это получение адресантом информации о том, какое воздействие он оказал на адресата, и корректировка на этой основе дальнейшей стратегии общения.

Воздействие, таким образом, складывается из органического единства трех действий: словесного, оптико-кинетического, психотехнического.

Воздействие – это фактическое выражение коммуникативности общения. Его интерактивность обеспечивается пространственно-временными средствами общения:

- дистанцией – расстоянием, причем физическим, между партнерами по общению;
- пристройкой – позицией, выражающей отношение одного партнера к

другому;

- временем, местом и ситуацией – условиями общения, определяющими напряженный или спокойный характер взаимодействия, комфорт или дискомфорт общения.

Общение представляет собой системное образование и может быть рассмотрено с этой позиции как взаимодействие равноправных субъектов. В структуру взаимодействия входят:

- а) субъекты взаимодействия;
- б) взаимная связь;
- в) взаимное воздействие друг на друга;
- г) взаимные изменения субъектов общения.

Взаимодействие представляет собой систематическое устойчивое выполнение действий, которые направлены на то, чтобы вызвать ответную реакцию партнера, причем вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего.

Взаимодействие складывается из действий. Каждое действие определяют:

- действующий субъект;
- объект действия или субъект, на который направлено воздействие;
- средства или орудия действия;
- метод действия или способ использования средств воздействия;

реакция индивида, на которого воздействуют, или результат действия.

Взаимодействие – это процесс, который складывается из:

- физического контакта,
- совместного перемещения в пространстве,
- совместного группового или массового действия,
- духовного вербального контакта,
- невербального информационного контакта.

Взаимодействие как процесс характеризуют:

- совокупная, кооперативная деятельность,
- информационная связь,

- взаимовлияние,
- взаимоотношения,
- взаимопонимание.

Взаимодействия бывают разных типов:

- межличностные,
- личностно-групповые,
- личностно-массовые,
- межгрупповые,
- массово-групповые,
- планетарные, или глобально-массовые.

Как диалектический процесс, общение представляет собой единство двух противоположных тенденций: к сотрудничеству, к интеграции, с одной стороны, и к борьбе, к дифференциации, с другой.

Социальные воздействия могут быть самыми разнообразными (таблица 1).

**Таблица 1 - Виды социальных воздействий по Р.Ф. Бейлслу**

<b>Отношения</b>	<b>Форма отношений</b>
Эмоционально-положительные	1. Солидарность. 2. Ослабление напряжения. 3. Одобрение.
Деловые	4. Предложение. 5. Мнение. 6. Информация. 7.Просьба дать информацию. 8.Просьба высказать мнение. 9. Просьба высказать обращение.
Эмоционально-негативные	10. Отклонение. 11. Напряженность. 12.Антагонизм.

Вся гамма и оттенки отношений, многообразие их проявлений не могут быть исчерпаны представленной классификацией, как и не может быть представлено в кратком, почти конспективном изложении все многообразие подходов к определению сущности и содержания общения как взаимодействия социальных субъектов.

Важно подчеркнуть, что для общения, как взаимодействия социальных субъектов с позиции диалогической методологии, характерны следующие особенности:

- 1) равенство психологических позиций социальных субъектов независимо от социального статуса;
- 2) равное признание активной коммуникативной роли друг друга;
- 3) психологическая поддержка друг друга.

Называя эти три основные особенности, подчеркнем еще раз: субъектность, вступая в общение как систему социального взаимодействия, сохраняет при этом свою автономность и обеспечивает саморегуляцию своих коммуникативных действий.

### **7.3 Содержание и эффекты межличностного восприятия**

Содержание межличностного восприятия зависит от характеристик как субъекта, так и объекта восприятия потому, что они включены в определенное взаимодействие, имеющее две стороны: оценивание друг друга и изменение каких-то характеристик друг друга благодаря самому факту своего присутствия. В первом случае взаимодействие можно констатировать по тому, что каждый из участников, оценивая другого, стремится построить определенную систему интерпретации его поведения, в частности его причин. Интерпретация поведения другого человека может основываться на знании причин этого поведения, и тогда это задача научной психологии. Но в обыденной жизни люди не знают действительных причин поведения другого человека или знают их недостаточно. Тогда, в условиях дефицита информации, они начинают приписывать друг другу как причины поведения, так и образцы поведения или какие-то более общие характеристики. Приписывание осуществляется либо на основе сходства поведения воспринимаемого лица с каким-то другим образом, имевшимся в прошлом опыте субъекта восприятия, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в аналогичной

ситуации (в этом случае может действовать механизм идентификации). Но так или иначе возникает целая система способов такого приписывания (атрибуции).

Принято выделять несколько «эффектов», возникающих при восприятии людьми друг друга. Более всего исследованы три таких «эффекта»: эффект ореола («галлоэффект»), эффект новизны и первичности, а также эффект, или явление, стереотипизации.

Сущность «*эффекта ореола*» заключается в формировании специфической установки на воспринимаемого через направленное приписывание ему определенных качеств: информация, получаемая о каком-то человеке, категоризируется определенным образом, накладывается на тот образ, который уже был создан заранее. Этот образ, ранее существовавший, выполняет роль «ореола», мешающего видеть действительные черты и проявления объекта восприятия. Проявляется при формировании первого впечатления о человеке в том, что общее благоприятное впечатление приводит к позитивным оценкам и неизвестным качествам воспринимаемого и, наоборот, общее неблагоприятное впечатление способствует преобладанию негативных оценок.

Тесно связаны с этим и эффекты «*первичности*» и «*новизны*». Оба они касаются значимости определенного порядка предъявления информации о человеке для составления представления о нем. В одном эксперименте четырем различным группам студентов представлен некий незнакомец, о котором было сказано: в 1-й группе, что он экстраверт; во 2-й группе, что он интроверт; в 3-й группе – сначала, что он экстраверт, а потом, что он интроверт; в 4-й группе – то же, но в обратном порядке. Всем четырем группам было дано задание описать незнакомца в терминах предложенных качеств его личности. В двух первых группах никаких проблем с таким описанием не возникло. В третьей и четвертой группах впечатления о незнакомце точно соответствовали порядку предъявления информации: предъявленная ранее возобладала. Такой эффект получил название «*эффекта первичности*» и был зарегистрирован в тех случаях, когда воспринимается незнакомый человек. Напротив, в ситуациях восприятия

знакомому человека действует «эффект новизны», который заключается в том, что последняя, т.е. более новая, информация оказывается наиболее значимой.

*Явление стереотипизации.* Стереотипы в общении, возникающие, в частности, при познании людьми друг друга, имеют и специфическое происхождение, и специфический смысл. Как правило, стереотип возникает на основе достаточно ограниченного прошлого опыта в результате стремления строить выводы на базе ограниченной информации. Часто стереотип возникает относительно групповой принадлежности человека, например, принадлежности его к какой-то профессии. Тогда ярко выраженные профессиональные черты у встреченных в прошлом представителей этой профессии рассматриваются как черты, присущие всякому представителю этой профессии.

#### **7.4 Барьеры в педагогическом общении**

Психологические барьеры в общении возникают незаметно, и первое время могут не осознаваться учителем. В.А. Кан-Калик выделяет несколько видов барьеров:

- **«барьер» боязни класса**, характерный для начинающих учителей: они неплохо владеют материалом, хорошо подготовились к уроку, но сама мысль о непосредственном контакте с детьми пугает их, сковывает творческую природу;
- **«барьер» отсутствия контакта**: учитель входит в класс и вместо того, чтобы быстро и оперативно организовать взаимодействие с учащимися, начинает действовать «автономно»;
- **«барьер» негативной установки на класс**, которая может сформироваться порой на основе мнений других учителей, работающих в этом коллективе, или в результате собственных педагогических неудач;
- **«барьер» прошлого негативного опыта общения** с данным классом или учеником;

- **«барьер» несовпадения установок** – учитель приходит с замыслом интересного урока, а класс равнодушен, в результате неопытный учитель раздражен;

- **«барьер» боязни педагогических ошибок** (опоздать на урок, не уложиться во времени);

- **«барьер» подражания:** молодой учитель подражает манерам общения, деятельности другого педагога, на которого он ориентируется, но не осознает, что механический перенос чужого стиля общения на свою педагогическую индивидуальность невозможен.

Коммуникативный барьер – это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В общем можно выделить три группы барьеров педагогического общения: личностные, социально-психологические, физические. Эффективность педагогического общения в немалой степени определяется личностными качествами педагога. Среди них можно выделить четыре группы:

- показатели коммуникативного плана;
- показатели индивидуально-личностного плана;
- показатели общего социально-психологического плана;
- показатели морально-этического плана.

Личностно ориентированное взаимодействие – это педагогическое общение субъектов образования (педагогов и обучаемых), которое создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, придает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей и задач образования, способствует развитию обучаемых и позволяет педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал.

В процессе общения учителю необходимо не только донести нужную информацию, но и добиться того, чтобы ученики адекватно ее восприняли и поняли. Интерпретация сообщения, которая поступает от учителя к ученику,

является определенной проблемой в межличностной коммуникации. Во-первых, содержание, а также форма сообщения, во многом зависят от индивидуально-личностных особенностей педагога и учащихся, от их представлений и мнений друг о друге, а также от отношений между ними. Во-вторых, то сообщение, которое передал педагог не может остаться неизменным, оно обязательно будет трансформироваться, изменяться именно под влиянием тех индивидуально-личностных особенностей обучающегося, его отношений к педагогу, а также в ситуации в целом. Именно адекватность восприятия нужной учебной информации зависят от некоторых аспектов, важнейшим из которых является наличие или отсутствие коммуникативных барьеров. Вообще, коммуникативный барьер – это такое психологическое препятствие, которое формируется на пути адекватной передачи информации между участниками педагогического процесса. При возникновении барьера учебная информация либо трансформируется, либо теряет первоначальный смысл. Так, можно выделить несколько групп барьеров педагогического общения: личностные, социально-психологические, физические.

Среди личностных барьеров большую группу формируют барьеры неправильной установки сознания, то есть это стереотипы мышления; предвзятость; неправильное отношение друг к другу; отсутствие внимания и интереса к другому; пренебрежение фактами.

Педагогу в общении следует быть фасилитатором – человеком, облегчающим проявление инициативы и личностное взаимодействие обучаемых, содействующим процессу их психического развития. В. Н. Смирнов указывает, что феномен фасилитации возникает только в том случае, если педагог является авторитетным, референтным, признанным. В. Н. Смирнов подчеркивает необходимость учета следующих подходов для создания на занятиях среды, оптимальной для решения образовательной задачи на основе лично ориентированного взаимодействия педагога с учащимися: - интерактивного, основанного на свободе обучающегося, решающего образовательную задачу, на обратной связи в системе «преподаватель –



ученик», непрерывном общении преподавателя и учащихся, учете реакций обучаемых и оптимизации образовательной среды для повышения эффективности процесса обучения.

К интерактивным методам обучения относятся, в частности, направленная дискуссия и разнообразные по форме ролевые и имитационные игры, моделирующие ситуации, появляющиеся в процессе решения проблем; - фасилитационного, предполагающего создание на занятиях среды, оптимальной для решения образовательной задачи на основе сотрудничества педагога с учащимися, их принятия и постоянной поддержки, веры в их способности, взаимоуважения и доверия.

Фасилитационный подход содействует развитию активной личностной позиции, наиболее полному удовлетворению познавательных и творческих потребностей, а, следовательно, и самореализации учащихся. Реализация личностно ориентированного общения в профессионально-образовательном процессе обуславливает применение технологий педагогической фасилитации, максимально учитывающих психологические особенности всех сторон межличностного общения.

Основными *принципами отбора* таких технологий являются:

- обеспечение сотрудничества всех субъектов образования;
- построение общения на паритетных началах;
- признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение;
- признание каждого субъекта общения индивидуальной и уникальной личностью;
- открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний;
- фасилитационная организация пространства общения.

Приведем технологические приемы обучения и воспитания, адекватные этим принципам.

1. Педагог реагирует не на поверхностные эмоциональные реакции обучаемых, а на их скрытые чувства, помогая тем самым осознать, почему обучаемые испытывают такие чувства и переживания. Эмоциональный компонент личностно ориентированного общения способствует развитию гуманистической концентрации педагога на личность обучаемого.

2. Безусловное уважение и позитивное принятие обучаемого как личности, способной к самоизменению и саморазвитию. Этот прием проявляется в избегании негативных оценочных суждений, доверии, оптимистической гипотезе о потенциальных возможностях обучаемого.

3. В процессе общения важно проявление педагогического такта на основе соотнесения задач, условий и возможностей участников общения. Такт есть выбор и осуществление такой меры педагогического воздействия, которая основана на отношении к личности собеседника как к главной ценности: это тонкая грань между отдельными воздействиями, это естественность, простота обращения без фамильярности, искренность без фальши, доверие без попустительства, просьба без упрощения, рекомендации и советы без навязчивости, воздействия в форме предупреждения, внушения и требования без подавления самостоятельности, серьезность без натянутости, юмор без насмешки, требовательность без придирки, настойчивость без упрямства, деловой тон без сухости.

4. Конгруэнтное (искреннее) сопровождение педагогом своей деятельности дает искреннюю эмоциональную реакцию на протекание педагогического общения на вербальном и невербальном уровне. Эмоционально окрашенные оценки могут быть не только позитивными, но и негативными, при этом последние не носят деструктивного характера.

5. Безусловное (безоценочное) принятие обучаемого выражается во внимании к нему, поддержке, одобрении. Недопустимо отрицательное

отношение к обучаемому в зависимости от его неуспеваемости, невыполнения поручений.

6. Важным приемом является использование техник фасилитационного общения:

- обращение к обучаемому по имени. Из всех слов родного языка самое приятное для человека – его имя. Суть приема предельно проста и ясна: как можно чаще обращаться к партнеру по имени-отчеству;

- прием «улыбка». Добрая улыбка - приветственная, ободряющая, выражающая сопереживание. Если это получится, ваше внутреннее позитивное и уважительное отношение к человеку, который находится перед вами, будет выражено невербально: мимикой, взглядом, позой, наклоном головы, тональностью речи. Этот прием снимает сопротивление раздраженного партнера, на невербальном (подсознательном) уровне ставит его перед необходимостью действовать подобным образом по отношению к вам, вызывает положительные эмоции;

- прием раппорт означает «отражение», «зеркало отношений» (или отзеркаливания). Проникнуться симпатией к партнеру, настроиться с ним на одну волну (аналогично приемнику и передатчику). Невербальный раппорт есть настройка на собеседника: на его позу, дыхание, тон голоса, наклон головы, жестикуляцию, дистанцию, положение относительно друг друга (психологи рекомендуют, чтобы в данном случае оно было на одном уровне). Вербальный раппорт есть использование в речи тех же оборотов, слов, темпа речи, что и у человека, с которым вы общаетесь.

Психологическая сущность данного приема состоит в том, что из независимых относительно друг друга систем (вы – он) появляется одна (мы), что помогает понять и ощутить внутреннее состояние вашего партнера и в некотором смысле изменять его. Многочисленные опыты использования показывают, что оно дает возможность решить следующие задачи: настраивает на взаимную симпатию, доверие и положительные эмоции; создает чувство надежности, желание открыться и ответить взаимностью; гасит агрессию;

создает неосознанное желание пойти на уступки. Названный прием заключается в том, чтобы подкреплять словесными репликами любые позитивные изменения в позиции собеседника. Использование приема формирует у партнера симпатию к вам, настраивает его на согласие и сотрудничество, а также закрепляет положительные сдвиги и подсознательно настраивает на продолжение движения в этом направлении.

7. Эффективным фасилитационным приемом является самопрезентация педагога, самораскрытие им своего жизненного и педагогического опыта. Использование этого приема способствует принятию обучаемыми личности педагога и тем самым позволяет снять психологические барьеры отчужденности между всеми субъектами личностно ориентированного педагогического общения. Настоящий педагог подобен восточному мудрецу, который может учить только посредством примеров, дабы его ученик самостоятельно дошел до правильного ответа на свой вопрос. Здесь есть два момента: первый – никогда не отвечайте на незаданный вопрос, и второе – не требуйте, чтобы вам верили, это если вы учите кого-то. Если же вы сами учитесь, то, соответственно, не давайте ответов на то, о чем вас не спрашивают, и не доказывайте ничего, не требуйте веры вам, ведь это означает, что вы лишаете человека возможности думать и осознавать. Применение технологических приемов придает обучению характер сотрудничества, создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, обеспечивает достижение целей и задач образования.

Для преодоления этих барьеров необходимо встать на путь выработки собственного индивидуального стиля педагогической деятельности, расширения знаний об индивидуальных особенностях учеников и учета их в реальном процессе обучения, а также овладения специальными приемами и техниками педагогического общения. Многие приходят с опытом стихийно, но часто требуется специальная рефлексия и последующая корректировка собственной педагогической деятельности. Приведем некоторые рекомендации

из книги А.А. Реана и Я.Л. Коломинского, касающиеся правил и техники конструктивного общения:

- *старайтесь говорить на языке партнера*, вернее, на языке, понятном всем партнерам по общению. Для этого следует избегать узкопрофессиональных терминов, избытка иностранных слов и т.п. при общении не с коллегами, а со студентами младших курсов, школьниками, при чтении популярных лекций;

- *постоянно проявляйте уважение к партнеру*, подчеркивайте его значимость;

- *максимально демонстрируйте разнообразные формы общности с партнерами по общению* (общность интересов, целей, задач, точек зрения и даже индивидуальных особенностей);

- *проявляйте искренний интерес к проблемам партнера по общению* и, по крайней мере, давайте ему возможность высказаться до конца, прежде чем сформулируете свою точку зрения;

- иногда полезно прибегать к *вербализации своего эмоционального состояния или состояния партнера*. Например: «То, что вы сказали сейчас, меня очень расстроило, и я даже не знаю, что делать дальше»; «Мне кажется, вы напряжены» и т.п.;

- при возникновении конфликтной ситуации *предлагайте конкретные меры по ее урегулированию*, не ограничиваясь формулированием абстрактных требований;

- по возможности *избегайте «подчиняющих позиций»*, когда педагог подчеркивает свое превосходство, право на навязывание решения и т.п.;

- *чаще используйте приемы активного слушания*. Выделяется три уровня: простое подтверждение факта восприятия информации («ага», «понятно», «согласен» и т.п.); переформулирование идеи, высказанной партнером по общению (насколько я понял; вы утверждаете, что...); развитие идеи, высказанной партнером;

- *негативный ответ лучше начинать не со слова – «нет» с последующим объяснением, почему «нет», а со слов «да, но...».* Обычно после слова «нет» партнер по общению резко теряет интерес к тому, что вы скажете дальше;

- *во время дискуссии старайтесь сначала зафиксировать все пункты, по которым у вас с партнером есть согласие* (даже если это вполне тривиальные и общепринятые позиции). После ряда ответов «да, согласен» партнер с большей вероятностью ответит «да» и на вопрос, по которому у него нет полного согласия с вами;

- в случае несогласия с тезисом партнера *начните с положительной оценки этого тезиса*, а уже затем переходите к обоснованию невозможности принятия его в данных (конкретных) условиях. Этим готовится почва для обоснования предлагаемого вами решения;

- *давая негативную оценку идеи, поступка или действия партнера по общению, никогда не переносите ее на личность человека.*

Процесс преодоления психологических барьеров строго индивидуален, но в нем существуют общие моменты:

- *попытайтесь зафиксировать*, нет ли у вас перечисленных выше барьеров в общении с учащимися. Затем проанализируйте те стороны вашего общения со школьниками, которые, по вашему мнению, больше всего импонируют им, а также те, которые вызывают неудовлетворенность;

- *в процессе общения старайтесь уходить от стереотипов*, явно мешающих успешному взаимодействию (манерность, высокомерие, надменность, дистанционность);

- *попытайтесь ответить на вопрос: «каким видят меня школьники?»* Стремитесь, чтобы этот анализ был наиболее адекватен реальному положению дел;

- *старайтесь не выяснять отношения с детьми*, а тщательно анализировать, как они развиваются; устраняйте нежелательные элементы, ведущие к образованию барьеров.

Необходимо учитывать, что детей учат не наставления взрослого (педагога), а стиль взаимодействия. Личность педагога, его профессиональное общение, его успех служат ключом к успеху обучения и воспитания детей, а отношения, строящиеся на основе взаимного уважения, равенства, соучастия, веры в способности, дают возможность самореализации и личностного развития каждого из участников процесса общения.

## **Тема 8. Конфликт как социально-психологическое явление**

### **8.1. Понятие конфликта. Виды конфликтов**

Каждый человек выполняет определенную роль в обществе. Множественность ролевых позиций нередко порождает их столкновение – ролевые конфликты. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающий наличие взаимоисключающих ценностей, задач и целей, что иногда оборачивается межличностным конфликтом.

В деятельности причины конфликта – предметно-деловые разногласия, расхождения личностных интересов. Причина возникновения конфликта – не преодоленные смысловые барьеры в общении.

Конфликт – это предельный случай обострения противоречий. Это явление закономерное – им можно и нужно управлять.

Существуют различные определения конфликта, но все они подчеркивают наличие противоречия, которое принимает форму разногласий, если речь идет о взаимодействии людей. Конфликты могут быть скрытыми или явными, но в основе их лежит отсутствие согласия. Поэтому определим конфликт как отсутствие согласия между двумя или более сторонами – лицами или группами.

Отсутствие согласия обусловлено наличием разнообразных мнений, взглядов, идей, интересов, точек зрения и т.д. Однако оно не всегда выражается в форме явного столкновения, конфликта. Это происходит только тогда, когда существующие противоречия; разногласия нарушают нормальное

взаимодействие людей, препятствуют достижению поставленных целей. В этом случае люди просто вынуждены каким-либо образом преодолеть разногласия и вступают в открытое конфликтное взаимодействие, в процессе которого его участники получают возможность выражать различные мнения, выявлять больше альтернатив при принятии решения. Именно в этом заключается важный позитивный смысл конфликта. Сказанное, конечно, не означает, что конфликт всегда носит положительный характер.

#### *Виды конфликтов*

*Внутриличностный* – человеку предъявляются противоречивые требования по поводу того, каким должен быть он, результат его деятельности или, например, когда производственные требования не согласуются с личными потребностями или ценностями.

*Межличностный* – конфликт между отдельно взятыми людьми, отстаивающими свою точку зрения.

*Конфликт между личностью и группой* – если эта личность займет позицию, отличающуюся от позиции группы. Данная личность рассматривается как источник конфликта, потому что он идет против мнения группы.

#### *По направленности:*

- «горизонтальные» (такие конфликты, в которых не задействованы лица, находящиеся в подчинении друг другу);
- «вертикальные» (те, в которых участвуют лица, находящиеся в подчинении один у другого);
- и «смешанные» (представлены и «вертикальные», и «горизонтальные» составляющие).

#### *По характеру причин:*

- объективные (порождены объективными причинами);
- субъективные (порождены субъективными причинами).

Деление конфликтов на виды достаточно условно, жесткой границы между различными видами не существует, и на практике возникают



конфликты: организационные вертикальные межличностные, горизонтальные открытые межгрупповые и т.д. Рассмотренные конфликты могут выполнять самые разные функции, как позитивные, так и негативные.

## 8.2. Функции конфликтов

Позитивные конфликты	Негативные конфликты
Разрядка напряженности между конфликтующими сторонами	Большие эмоциональные, материальные затраты на участие в конфликте
Получение новой информации об оппоненте	Увольнение сотрудников, снижение дисциплины, ухудшение социально-психологического климата в коллективе
Сплочение коллектива организации при противоборстве с внешним врагом.	Представление о побежденных группах, как о враге
Стимулирование к изменениям и развитию	Чрезмерное увлечение процессом конфликтного взаимодействия в ущерб работе
Снятие синдрома покорности у подчиненных	После завершения конфликта – уменьшение степени сотрудничества между частью сотрудников
Диагностика возможностей оппонентов	Сложное восстановление деловых отношений («шлейф конфликта»)

## 8.3. Причины возникновения конфликтов

У всех конфликтов есть несколько *причин*, основными из которых являются ограниченность ресурсов, которые надо делить; различия в целях, представлениях и ценностях, в манере поведения, уровне образования и т.п.

*Распределение ресурсов.* Даже в самых крупных организациях ресурсы всегда ограничены. Руководство может решить, как распределить материалы, людей, финансы, чтобы наиболее эффективным образом достигнуть целей

организации. Не имеет значения, чего конкретно касается это решение – люди всегда хотят получать больше, а не меньше. Таким образом, необходимость делить ресурсы почти неизбежно ведет к различным видам конфликта.

*Взаимозависимость задач.* Возможность конфликта существует везде, где один человек или группа зависят в выполнении задач от другого человека или группы. Определённые типы организационных структур увеличивают возможность конфликта. Такая возможность возрастает, например, при матричной структуре организации, где умышленно нарушается принцип единоначалия.

*Различия в целях.* Возможность конфликта растет по мере того, как организации становятся более специализированными и разбиваются на подразделения. Это происходит потому, что подразделения могут сами формулировать свои цели и большее внимание уделять их достижению, нежели достижению целей организации. Например, отдел сбыта может настаивать на производстве как можно более разнообразной продукции и её разновидностей, потому что это повышает конкурентоспособность и увеличивает объем сбыта. Однако цели производственного подразделения, выраженные в категориях затраты – эффективность, выполнить легче, если номенклатура продукции менее разнообразна.

*Различия в представлениях и ценностях.* Представление о какой-то ситуации зависит от желания достигнуть определенной цели. Вместо того чтобы объективно оценить ситуацию, люди могут рассматривать только те взгляды, альтернативы и аспекты ситуации, которые, по их мнению, благоприятны для группы или личных потребностей. Различия в ценностях – весьма распространённая причина конфликта. Например, подчинённый может считать, что всегда имеет право на выражение своего мнения, в то время как руководитель может полагать, что подчинённый может высказать своё мнение только тогда, когда его спрашивают, и беспрекословно выполнять то, что ему говорят.

*Различия в манере поведения и жизненном опыте.* Эти различия также могут увеличить возможность возникновения конфликта. Нередко встречаются люди, которые постоянно проявляют агрессивность и враждебность и которые готовы оспаривать каждое слово. Такие личности часто создают вокруг себя атмосферу, чреватую конфликтом.

*Неудовлетворительные коммуникации.* Плохая передача информации может быть как причиной, так и следствием конфликта. Она может действовать как катализатор конфликта, мешая отдельным работникам или группе понять ситуацию или точки зрения других. Например, если руководство не может донести до сведения рабочих, что новая схема оплаты труда, увязанная с производительностью, призвана не «выжимать соки» из рабочих, а увеличить прибыль компании и улучшить её положение среди конкурентов, подчиненные могут отреагировать так, что темп работы замедлится. Другие распространённые проблемы передачи информации, вызывающие конфликт – неоднозначные критерии качества, неспособность точно определить должностные обязанности и функции всех сотрудников и подразделений, а также предъявление взаимоисключающих требований к работе. Эти проблемы могут возникнуть или усугубиться из-за неспособности руководителей разработать и довести до сведения подчинённых точное описание должностных обязанностей.

#### **8.4. Стратегии поведения в конфликтной ситуации**

К.У. Томасом и Р.Х. Килменном разработаны наиболее приемлемые стратегии поведения в конфликтной ситуации. Они указывают, что существуют пять основных стилей поведения при конфликте: приспособление, компромисс, сотрудничество, игнорирование, соперничество или конкуренция. Стиль поведения в конкретном конфликте, указывают они, определяется той мерой, в которой вы хотите удовлетворить собственные интересы, действуя при этом

пассивно или активно, и интересы другой стороны, действуя совместно или индивидуально.

Приведем рекомендации по наиболее целесообразному использованию того или иного стиля в зависимости от конкретной ситуации и характера личности человека.

*Стиль конкуренции, соперничества* может использовать человек, обладающий сильной волей, достаточным авторитетом, властью, не очень заинтересованный в сотрудничестве, с другой стороной, и стремящийся, в первую очередь, удовлетворить собственные интересы. Его можно использовать, если:

- исход конфликта важен для вас, и вы делаете большую ставку на свое решение возникшей проблемы;
- обладаете достаточной властью и авторитетом, и вам представляется очевидным, что предлагаемое вами решение наилучшее;
- чувствуете, что у вас нет иного выбора и вам нечего терять;
- должны принять непопулярное решение и у вас достаточно полномочий для выбора этого шага;
- взаимодействуете с подчиненными, предпочитающими авторитарный стиль.

Однако следует иметь в виду, что это не тот стиль, который можно использовать в близких личных отношениях, так как кроме чувства отчуждения, он ничего больше не сможет вызвать. Его также нецелесообразно использовать в ситуации, когда вы не обладаете достаточной властью, а ваша точка зрения по какому-то вопросу расходится с точкой зрения начальника.

*Стиль сотрудничества* можно использовать, если, отставив собственные интересы, вы вынуждены принимать во внимание нужды и желания другой стороны. Этот стиль наиболее труден, так как он требует более продолжительной работы. Цель его применения – разработка долгосрочного взаимовыгодного решения. Такой стиль требует умения объяснять свои желания, выслушивать друг друга, сдерживать свои эмоции. Отсутствие одного

их этих факторов делает этот стиль неэффективным. Для разрешения конфликта этот стиль можно использовать в следующих ситуациях:

- необходимо найти общее решение, если каждый из подходов к проблеме важен и не допускает компромиссных решений;
- у вас длительные, прочные и взаимозависимые отношения с другой стороной;
- основной целью является приобретение совместного опыта работы;
- стороны способны выслушать друг друга и изложить суть своих интересов;
- необходима интеграция точек зрения и усиление личностной вовлеченности сотрудников в деятельность.

*Уклонение.* Этот стиль подразумевает, что человек старается уйти от конфликта. Его позиция – не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий, не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями. Тогда не придётся приходить в возбуждённое состояние, пусть даже и занимаясь решением проблемы.

*Сглаживание.* При таком стиле человек убежден, что не стоит сердиться, потому что «мы все – одна счастливая команда, и не следует раскачивать лодку». Такой «сглаживатель» старается не выпустить наружу признаки конфликта, апеллируя к потребности в солидарности. Но при этом можно забыть о проблеме, лежащей в основе конфликта. В результате может наступить мир и покой, но проблема останется, и в конечном итоге произойдет «взрыв».

*Принуждение.* В рамках этого стиля превалируют попытки заставить принять свою точку зрения любой ценой. Тот, кто пытается это сделать, не интересуется мнением других, обычно ведет себя агрессивно, для влияния на других пользуется властью путем принуждения. Такой стиль может быть эффективен там, где руководитель имеет большую власть над подчинёнными, но он может подавить инициативу подчинённых, создаёт большую вероятность того, что будет принято неверное решение, так как представлена только одна

точка зрения. Он может вызвать возмущение, особенно у более молодого и более образованного персонала.

*Компромисс.* Этот стиль характеризуется принятием точки зрения другой стороны, но лишь до некоторой степени. Способность к компромиссу высоко ценится в управленческих ситуациях, так как это сводит к минимуму недоброжелательность, что часто даёт возможность быстро разрешить конфликт к удовлетворению обеих сторон. Однако использование компромисса на ранней стадии конфликта, возникшего по важной проблеме, может сократить время поиска альтернатив.

*Решение проблемы.* Данный стиль – признание различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для всех сторон. Тот, кто использует такой стиль, не старается добиться своей цели за счет других, а скорее, ищет наилучший вариант решения. Данный стиль является наиболее эффективным в решении проблем организации.

*Стиль компромисса.* Суть его заключается в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках. В этом плане он напоминает стиль сотрудничества, однако осуществляется на более поверхностном уровне, так как стороны в чем-то уступают друг другу. Этот стиль наиболее эффективен, обе стороны хотят одного и того же, но знают, что одновременно это невыполнимо. Например, стремление занять одну и ту же должность или одно и то же помещение для работы. При использовании этого стиля акцент делается не на решении, которое удовлетворяет интересы обеих сторон, а на варианте, который можно выразить словами. «Мы не можем полностью выполнить свои желания, следовательно, необходимо прийти к решению, с которым каждый из нас мог бы согласиться».

Такой подход к разрешению конфликта можно использовать в следующих ситуациях:

- обе стороны имеют одинаково убедительные аргументы и обладают одинаковой властью;

- удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение;
- вас может устроить временное решение, так как нет возможности для выработки другого, или же другие подходы к решению проблемы оказались неэффективными,
- компромисс позволит вам хоть что-то получить, чем все потерять.

*Стиль уклонения* реализуется обычно, когда затрагиваемая проблема не столь важна для вас, вы не отстаиваете свои права, не сотрудничаете ни с кем для выработки решения и не хотите тратить время и силы на ее решение. Этот стиль рекомендуется также в тех случаях, когда одна из сторон обладает большей властью или чувствует, что не права, или считает, что нет серьезных оснований для продолжения контактов.

Стиль уклонения можно рекомендовать к применению в следующих ситуациях:

- источник разногласий тривиален и несущественен для вас по сравнению с другими более важными задачами, а потому вы считаете, что не стоит тратить на него силы;
- знаете, что не можете или даже не хотите решить вопрос в свою пользу;
- у вас мало власти для решения проблемы желательным для вас способом;
- хотите выиграть время, чтобы изучить ситуацию и получить дополнительную информацию, прежде чем принять какое-либо решение;
- пытаться решить проблему немедленно опасно, так как вскрытие и открытое обсуждение конфликта могут только ухудшить ситуацию;
- подчиненные сами могут успешно урегулировать конфликт;
- у вас был трудный день, а решение этой проблемы может принести дополнительные неприятности.

Не следует думать, что этот стиль является бегством от проблемы или уклонением от ответственности. В действительности уход или отсрочка может

быть вполне подходящей реакцией на конфликтную ситуацию, так как за это время она может разрешиться сама собой, или вы сможете заняться ею позже, когда будете обладать достаточной информацией и желанием разрешить ее.

*Стиль приспособления* означает, что вы действуете совместно с другой стороной, но при этом не пытаетесь отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы и восстановления нормальной рабочей атмосферы. Б. Томас и Т. Килменн считают, что этот стиль наиболее эффективен, когда исход дела чрезвычайно важен для другой стороны и не очень существен для вас или когда вы жертвуете собственными интересами в пользу другой стороны.

Стиль приспособления может быть применен в следующих наиболее характерных ситуациях:

- важная задача – восстановление спокойствия и стабильности, а не разрешение конфликта;
- предмет разногласия не важен для вас или вас не особенно волнует случившееся;
- считаете, что лучше сохранить хорошие отношения с другими людьми, чем отстаивать собственную точку зрения;
- осознаете, что правда не на вашей стороне;
- чувствуете, что у вас недостаточно власти или шансов победить.

Точно так же, как ни один стиль руководства не может быть эффективным во всех без исключения ситуациях, так и ни один из рассмотренных стилей разрешения конфликта не может быть выделен как самый лучший. Надо научиться эффективно использовать каждый из них и сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства.

## **Тема 9. Понятие и классификация групп в социальной психологии**

### **9.1. Специфика социально-психологического подхода**

Под группой понимается реально существующее образование, в котором люди собраны вместе, объединены каким-то общим признаком,



разновидностью совместной деятельности или помещены в какие-то идентичные условия, обстоятельства (также в реальном процессе их жизнедеятельности), определенным образом осознают свою принадлежность к этому образованию (хотя мера и степень осознания могут быть весьма различны).

Необходимо обозначить отличие социально-психологического подхода от социологического.

С точки зрения социологического подхода, различия групп можно видеть и в религиозных, и в этнических, и в политических характеристиках. Для каждой системы социологического знания важно принять какой-то критерий в качестве основного. С точки зрения этого объективного критерия, социология и анализирует каждую социальную группу, ее соотношение с обществом, с личностями, в нее входящими.

Для социально-психологического подхода характерен другой угол зрения. Выполняя различные социальные функции, человек является членом многочисленных социальных групп, является точкой, в которой скрещиваются различные групповые влияния. Это имеет для личности два важных следствия: с одной стороны, определяет объективное место личности в системе социальной деятельности, с другой – сказывается на формировании сознания личности. Личность оказывается включенной в систему взглядов, представлений, норм, ценностей многочисленных групп. Поэтому крайне важно определить, какова будет та «равнодействующая» этих групповых влияний, которая и определит содержание сознания личности. Но чтобы ответить на этот вопрос, необходимо установить, что значит для человека группа в психологическом плане; какие ее характеристики значимы для личности. Именно здесь социальная психология и сталкивается с необходимостью соотнесения социологического подхода, с которым она не может не считаться, и психологического, который тоже имеет свою традицию рассмотрения групп.

Для социальной психологии недостаточна простая констатация множества людей или даже наличия внутри него каких-то отношений. Стоит задача объединить социологический и «общепсихологический» подход к группе. Значимость группы для личности, прежде всего, в том, что группа – это определенная система деятельности, заданная ее местом в системе общественного разделения труда и потому сама выступает субъектом определенного вида деятельности и через нее включена во всю систему общественных отношений.

## **9.2. Основные характеристики группы**

К элементарным параметрам любой группы относятся: композиция группы (или ее состав), структура группы, групповые процессы, групповые нормы и ценности, система санкций.

Каждый из этих параметров может приобретать совершенно различное значение в зависимости от типа изучаемой группы.

Состав группы может быть описан по-разному в зависимости от того, значимы ли в каждом конкретном случае, например, возрастные, профессиональные или социальные характеристики членов группы.

То же можно сказать и относительно структуры группы. Существует несколько достаточно формальных признаков структуры группы, которые выявлены в основном при изучении малых групп: структура предпочтений, структура «власти», структура коммуникаций.

К групповым процессам относятся такие процессы, которые организуют деятельность группы.

Нормы – определенные правила, которые выработаны группой, приняты ею и которым должно подчиняться поведение ее членов, чтобы их совместная деятельность была возможна. Нормы оказывают существенное влияние потому, что только при условии согласования своих действий с этими нормами отдельная личность может рассчитывать на принадлежность к группе, ее

признание и поддержку. Нормы группы связаны с ценностями, поскольку любые правила могут быть сформулированы только на основании принятия или отвержения каких-то социально значимых явлений. Включают в себя и общезначимые нормы, и специфические, выработанные именно данной группой.

Ценности складываются на основании выработки определенного отношения к социальным явлениям, продиктованного местом данной группы в системе общественных отношений, ее опытом в организации определенной деятельности. Специфика отношения к ценностям общества определяется местом социальной группы в системе общественных отношений.

Механизмы, посредством которых группа "возвращает" своего члена на путь соблюдения норм, называются санкциями.

Санкции могут быть *двух типов*:

- поощрительные и запретительные;
- позитивные и негативные.

### **9.3 Классификация групп**

В истории социальной психологии предпринимались многократные попытки построить классификацию групп. Американский исследователь Е. Юбенк вычленил семь различных принципов, на основании которых строились такие классификации. Эти принципы были самыми разнообразными: уровень культурного развития, тип структуры, задачи и функции, преобладающий тип контактов в группе и др.

Однако общая черта всех предложенных классификаций – формы жизнедеятельности группы. Если же принять принцип рассмотрения реальных социальных групп в качестве субъектов социальной деятельности, то здесь требуется, очевидно, и иной принцип классификации. Её основанием должна служить социологическая классификация групп соответственно их месту в системе общественных отношений.

Прежде всего, для социальной психологии значимо разделение групп на условные и реальные. Она сосредоточивает свое исследование на реальных группах. Но среди этих реальных существуют и такие, которые преимущественно фигурируют в общепсихологических исследованиях – реальные лабораторные группы. В отличие от них существуют реальные естественные группы. Социально-психологический анализ возможен относительно и той, и другой разновидностей реальных групп, однако наибольшее значение имеют реальные естественные группы, выделенные в социологическом анализе. В свою очередь, эти естественные группы подразделяются на так называемые «большие» и «малые». Большие группы также представлены в социальной психологии неравноценно: одни из них имеют солидную традицию исследования (это по преимуществу большие, неорганизованные, стихийно возникшие группы, сам термин «группа» по отношению к которым весьма условен), другие же – организованные, длительно существующие группы (классы, нации) значительно слабее представлены в социальной психологии в качестве объекта исследования.

Точно так же малые группы могут быть подразделены на две разновидности: становящиеся группы, уже заданные внешними социальными требованиями, но еще не сплоченные совместной деятельностью в полном смысле этого слова, и группы более высокого уровня развития, уже сложившиеся.

## ***Тема 10. Общие проблемы малой группы в социальной психологии***

### **10.1. Понятие малой группы и ее границы**

*Малую группу* определяют как малочисленную по своему составу совокупность людей, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в устойчивом личном контакте друг с другом, что является основой для возникновения как эмоциональных отношений в группе (симпатия, антипатия, безразличие), так и особых групповых ценностей и норм поведения.

В науке довольно давно идет дискуссия о нижнем и верхнем пределах малой группы. В большинстве исследований число членов малой группы колебалось между 2 и 7. Этот подсчет совпадает с представлением, имеющим широкое распространение, о том, что наименьшей малой группой является группа из двух человек.

Не менее остро стоит вопрос и о "верхнем" пределе малой группы. Были предложены различные решения этого вопроса. Если обратиться к практике исследований, то там находим самые произвольные числа, определяющие этот верхний предел: 10, 15, 20 человек. В некоторых исследованиях Дж. Морено, автора социометрической методики, рассчитанной именно на применение в малых группах, упоминаются группы и по 30–40 человек, когда речь идет о школьных классах.

Если изучаемая малая группа должна быть, прежде всего, реально существующей и если она рассматривается как субъект деятельности, то логично не устанавливать какой-то жесткий "верхний" ее предел, а принимать за таковой, реально существующий, данный размер исследуемой группы, продиктованный потребностью совместной групповой деятельности. Иными словами, если группа задана в системе общественных отношений в каком-то конкретном размере и если он достаточен для выполнения конкретной деятельности, то именно этот предел и можно принять в исследовании как "верхний".

Таким образом, малая группа представляет собой некоторую единицу совместной деятельности, ее размер определяется эмпирически: при исследовании семьи как малой группы, например, на равных будут исследоваться и семьи, состоящие из трех человек, и семьи, состоящие из двенадцати человек; при анализе рабочих бригад в качестве малой группы может приниматься и бригада из пяти человек, и бригада из сорока человек, если при этом именно она выступает единицей предписанной ей деятельности.

## 10.2. Классификация малых групп

В психологической литературе предлагаются различные подходы к проблеме классификации малых групп – называются разные числа и основания этих классификаций. В настоящее время известно около 50 различных оснований классификаций групп. Наибольшее распространение в западной социальной психологии получило деление малых групп на первичные и вторичные, формальные и неформальные, «группы членства» и «референтные группы».

Деление малых групп на первичные и вторичные связано с наличием или отсутствием непосредственных контактов между членами группы. В первичных группах (семья, группа друзей, команда и т.п.) между людьми существуют непосредственные контакты.

Вторичные группы – это группы, где непосредственных контактов между ее членами нет, а для общения используются различные «посредники», например, в виде средств связи. Если студенческую группу можно рассматривать как первичную, то студенты факультета составляют вторичное объединение.

Деление малых групп на формальные и неформальные соответствует рассмотренной выше типологии социальных объединений. Согласно американскому психологу Э. Мэйо, впервые в психологии предложившему это деление, формальная группа отличается тем, что в ней четко определены статусы ее членов – они предписаны групповыми нормами. Соответственно в формальной группе также строго распределены и роли всех членов группы, система лидерства и подчинения («структура власти»). Примером формальной группы является любая группа, созданная в условиях конкретной деятельности: рабочая бригада, спортивная команда и т.д. При таком понимании сущности формальной группы в ее определении в слове «формальный» не содержится каких-либо негативных оттенков (в частности, не имеется в виду формализм отношений). Точнее сказать, это оформленная группа. В отличие от

формальных групп, Э. Мэйо обнаружил внутри них еще и «неформальные» группы, такие, которые складываются и возникают стихийно, где ни статусы, ни роли не предписаны, где нет заданной системы взаимоотношений по вертикали, т.е. отсутствует строгая структура «власти». Неформальная группа может образоваться внутри формальной, когда, например, в школьном классе возникают более мелкие группировки, состоящие из близких друзей, объединенные каким-то общим интересом. Тогда внутри формальной группы переплетаются две структуры отношений: формальные и неформальные.

Но неформальная группа может возникать и сама по себе, не внутри определенной формальной группы, а вне ее, как самостоятельная. Иногда в рамках таких групп (скажем, в группе туристов, отправившихся в поход), несмотря на их неформальный характер, возникает совместная деятельность и тогда они приобретают некоторые черты формальных групп – в них выделяют определенные, хотя и кратковременные, позиции и роли.

Психологические исследования показывают, что в реальной действительности трудно вычлениить формальные и строго неформальные группы. Особенно это свойственно неформальным группам, которые возникали в рамках формальных. Поэтому в психологии рассматривается структура формальных и неформальных отношений, когда различаются не группы, а тип и характер отношений внутри них.

Различаются также между собой группы членства и референтные группы.

Различение было введено американским психологом Г. Хайменом, который при исследовании студенческой группы установил, что часть ее членов разделяют нормы поведения, принятые не в этой группе, а в какой-то иной, на которую они ориентируются. Такие группы, в которые человек не включен реально, но нормы которой он принимает, Г. Хаймен назвал референтными.

Как отмечает социальный психолог Г.М. Андреева, в настоящее время встречается двойное употребление термина «референтная группа»: иногда – как

группа, противостоящая группе членства, иногда – как группа, возникающая внутри группы членства.

Встречается и более расширенное толкование референтной группы, при котором она может включать в себя индивидов, реально не входящих в одну группу. Например, для подростка референтную группу могут составить отец, близкий друг, кумир, литературный герой и т. п.

### **10.3. Основные направления исследования малых групп в социальной психологии**

К исследованиям малых групп относят: социометрическое, социологическое, школа «групповой динамики».

Социометрическое направление в изучении малых групп связано с именем Дж. Морено, который исходил из идеи о том, что в обществе можно выделить две структуры отношений: макроструктуру (которая для Дж. Морено означала «пространственное» размещение индивидов в различных формах их жизнедеятельности) и микроструктуру, что, иными словами, означает структуру психологических отношений индивида с окружающими его людьми. Согласно Дж. Морено, все напряжения, конфликты, в том числе социальные, обусловлены несовпадением микро- и макроструктур: система симпатий и антипатий, выражающих психологические отношения индивида, часто не вмещается в рамки макроструктуры, а ближайшим окружением оказывается необязательно окружение, состоящее из приемлемых в психологическом отношении людей (см. методические материалы).

Социологическое направление в изучении малых групп связано с традицией, которая заложена в экспериментах Э. Мэйо. Теоретическое значения его открытий состоит в получении нового факта – существования в малой группе двух типов структур, открывшего широкую перспективу для исследований.



Школа «групповой динамики» представляет собой наиболее «психологическое» направление исследований малых групп и связана с именем К. Левина. Отвечая на главный вопрос о том, какие потребности двигают социальным поведением людей, «групповая динамика» пристально исследовала проблему внутригрупповых конфликтов, сопоставляла эффективность групповой деятельности в условиях кооперации и конкуренции, способы вынесения групповых решений. Этот перечень можно было бы продолжить, так как практически весь набор проблем малой группы представлен в работах этого направления.

#### **10.4. Общая характеристика динамических процессов в малой группе**

Важнейшими из таких процессов являются: процесс образования малых групп, причем сюда могут быть отнесены не только непосредственные способы формирования группы, но и такие психологические механизмы, которые делают группу группой, например, феномен группового давления на индивида (который в традиционной социальной психологии к «групповой динамике» не относится); процессы групповой сплоченности, лидерства и принятия групповых решений с той поправкой, что вся совокупность процессов управления группой и руководства ею не исчерпывается лишь феноменом лидерства и принятием группового решения, а включает в себя еще многие механизмы; явления групповой жизни, возникающие в развитии совместной деятельности; процессы образования коллектива.

*Образование малой группы.* Группы существуют в самых различных сферах общественной жизни, способы их образования весьма различны. Чаще всего они определяются внешними по отношению к группе факторами, например, условиями развития какого-либо социального института или организации, в рамках которых возникает малая группа. В более широком смысле можно сказать, что малая группа задается определенной потребностью общественного разделения труда и вообще функционирования общества. Так,

производственная бригада создается в связи с возникновением нового производства, школьный класс – в связи с приходом нового поколения в систему образования, спортивная команда – в связи с развитием спорта в каком-то учреждении, районе и т.д. Во всех этих случаях причины возникновения малой группы лежат вне ее и вне индивидов, ее образующих, в более широкой социальной системе.

Вторая часть вопроса: как внешне заданная группа становится группой в психологическом значении этого слова. На этом пути возникают две возможности для исследований.

Первая, когда исследуется вопрос о принятии уже существующих норм групповой жизни каждым вновь вступающим в нее индивидом. Это не столько проблема образования группы, сколько «подключения» к ней нового члена. В этом случае анализ можно свести к исследованию феномена давления группы на индивида, подчинения его группой.

Вторая, когда изучается процесс становления групповых норм и ценностей при условии одновременного вступления в группу многих индивидов и последующее все более полное принятие этих норм, разделение всеми членами групповых целей. В этом случае анализ можно свести к изучению формирования групповой сплоченности, хотя первая возможность в традиционной социальной психологии была реализована не в рамках групповой динамики, а в отдельной ветви, получившей название исследования конформизма.

То же можно сказать и о групповой сплоченности. Традиционно и она исследовалась не как условие развития реальных социальных групп, а как некоторая общая, абстрактная характеристика всякой, в том числе, лабораторной группы. Оба эти явления необходимо переосмыслить с точки зрения процесса превращения созданной внешними обстоятельствами группы в психологическую общность людей, в рамках которой организуется их деятельность, не просто как внешне предписанная, но как «присвоенная» группой.

*Феномен группового давления.* Этот феномен получил в социальной психологии наименование феномена конформизма.

Конформность констатируется там и тогда, где и когда фиксируется наличие конфликта между мнением индивида и мнением группы и преодоление этого конфликта в пользу группы. Мера конформности – это мера подчинения группе в том случае, когда противопоставление мнений субъективно воспринималось индивидом как конфликт.

Различают внешнюю конформность, когда мнение группы принимается индивидом лишь внешне, а на деле он продолжает ему сопротивляться, и внутреннюю (иногда именно это и называется подлинным конформизмом), когда индивид действительно усваивает мнение большинства. Внутренняя конформность и есть результат преодоления конфликта с группой в ее пользу.

В исследованиях конформности обнаружилась еще одна возможная позиция, которую оказалось доступным зафиксировать на экспериментальном уровне. Это позиция негативизма: когда группа оказывает давление на индивида, а он сопротивляется этому давлению, демонстрируя, на первый взгляд, крайне независимую позицию, во что бы то ни стало отрицая все стандарты группы, то это и есть случай негативизма. Лишь на первый взгляд негативизм выглядит как крайняя форма отрицания конформности. В действительности, как это показано во многих исследованиях, негативизм не есть подлинная независимость. Напротив, можно сказать, что это есть специфический случай конформности: если индивид ставит своей целью любой ценой противостоять мнению группы, то он фактически вновь зависит от группы, ибо ему приходится активно продуцировать антигрупповое поведение, антигрупповую позицию или норму, т.е. быть привязанным к групповому мнению, но лишь с обратным знаком (многочисленные примеры негативизма демонстрирует, например, поведение подростков). Поэтому позицией, противостоящей конформности, является не негативизм, а самостоятельность, независимость.

*Групповая сплоченность.* В данном случае исследуется сам процесс формирования особого типа связей в группе, которые позволяют внешне

заданную структуру превратить в психологическую общность людей, в сложный психологический организм, живущий по своим собственным законам.

Проблема групповой сплоченности опирается на понимание группы, прежде всего, как некоторой системы межличностных отношений, имеющих эмоциональную основу.

Сплоченность группы означает, что данный состав группы не просто возможен, но что он интегрирован наилучшим образом, что в нем достигнута особая степень развития отношений, а именно такая степень, при которой все члены группы в наибольшей мере разделяют цели групповой деятельности и те ценности, которые связаны с этой деятельностью. Это отличие сплоченности от совместимости.

Возникнув благодаря внешним обстоятельствам, малая группа «переживает» длительный процесс своего становления в качестве психологической общности. Важнейшим содержанием этого процесса является развитие групповой сплоченности. В ходе этого развития группа не просто продуцирует некоторые нормы и ценности, а члены ее не просто усваивают их. Осуществляется гораздо более глубокая интеграция, когда ценности о предметной деятельности группы все в большей степени разделяются отдельными индивидами не потому, что они им больше или меньше «нравятся», а потому, что индивиды включены в саму их совместную деятельность. Деятельность эта становится столь значимой в жизни каждого члена группы, что он принимает ее ценности не под влиянием развития коммуникаций, убеждений, но самим фактом своего все более полного и активного включения в деятельность. Главной детерминантой образования группы в психологическом значении этого слова выступает совместная деятельность. Она есть, таким образом, не только внешне заданное условие существования данной группы, но и внутреннее основание ее существования.

## 10.5. Лидерство и руководство в малых группах

При характеристике динамических процессов в малых группах, естественно, возникает вопрос о том, как группа организуется, кто берет на себя функции ее организации, каков психологический рисунок деятельности по управлению группой. Крайне важно сделать терминологические уточнения и развести понятия «лидер» и «руководитель».

Б.Д. Парыгин называет следующие различия лидера и руководителя: 1) лидер в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, в то время как руководитель осуществляет регуляцию официальных отношений группы как некоторой социальной организации; 2) лидерство можно констатировать в условиях микросреды (каковой и является малая группа), руководство – элемент макросреды, т.е. оно связано со всей системой общественных отношений; 3) лидерство возникает стихийно, руководитель всякой реальной социальной группы либо назначается, либо избирается, но так или иначе этот процесс не является стихийным, а, напротив, целенаправленным, осуществляемым под контролем различных элементов социальной структуры; 4) явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большой степени зависит от настроения группы, в то время как руководство – явление более стабильное; 5) руководство подчиненными в отличие от лидерства обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых в руках лидера нет; 6) процесс принятия решения руководителем (и вообще в системе руководства) значительно более сложен и опосредован множеством различных обстоятельств и соображений, не обязательно коренящихся в данной группе, в то время как лидер принимает более непосредственные решения, касающиеся групповой деятельности; 7) сфера деятельности лидера – в основном малая группа, где он и является лидером; сфера действия руководителя шире, поскольку он представляет малую группу в более широкой социальной системе.

Как видно из приведенных соображений, лидер и руководитель имеют, тем не менее, дело с однопорядковым типом проблем, а именно: они призваны стимулировать группу, нацеливать ее на решение определенных задач, заботиться о средствах, при помощи которых эти задачи могут быть решены.

Хотя по происхождению лидер и руководитель различаются, в психологических характеристиках их деятельности существуют общие черты, что и дает право при рассмотрении проблемы зачастую описывать эту деятельность как идентичную, хотя это, строго говоря, не является вполне точным.

Чтобы изучить психологическое содержание деятельности руководителя, можно использовать знание механизма лидерства, но одно знание этого механизма ни в коем случае не дает полной характеристики деятельности руководителя. Поэтому последовательность в анализе данной проблемы должна быть именно такой: сначала выявление общих характеристик механизма лидерства, а затем интерпретация этого механизма в рамках конкретной деятельности руководителя.

*Лидером* является такой член малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы для организации группы при решении конкретной задачи. Он демонстрирует более высокий, чем другие члены группы, уровень активности, участия, влияния в решении данной задачи. Таким образом, лидер выдвигается в конкретной ситуации, принимая на себя определенные функции. Остальные члены группы принимают лидерство, т.е. строят с лидером такие отношения, которые предполагают, что он будет вести, а они будут ведомыми. Лидерство необходимо рассматривать как групповое явление: лидер немислим в одиночку, он всегда дан как элемент групповой структуры, а лидерство есть система отношений в этой структуре.

Выяснить действительные возможности лидера – значит узнать, как воспринимают лидера другие члены группы. Мера влияния лидера на группу также не является величиной постоянной, при определенных обстоятельствах лидерские возможности могут возрастать, а при других, напротив, снижаться.

Иногда понятие лидера отождествляется с понятием «авторитет», что не вполне корректно: конечно, лидер выступает как авторитет для группы, но не всякий авторитет обязательно означает лидерские возможности его носителя. Лидер должен организовать решение какой-то задачи, «авторитет» такой функции не выполняет, он просто может выступать как пример, как идеал, но вовсе не брать на себя решение задачи, поэтому феномен лидерства – это весьма специфическое явление, не описываемое никакими другими понятиями.

К. Левин обозначил три стиля лидерства (таблица 2)

**Таблица 2 – Сравнительная характеристика трех стилей управления (по К. Левину)**

<i>Формальная сторона</i>	<i>Содержательная сторона</i>
<i>Авторитарный стиль</i>	
1. Деловые, краткие распоряжения. 2. Запреты без снисхождения с угрозами. 3. Четкий язык, неприветливый тон. 4. Похвала и порицание субъективны. 5. Эмоции не принимаются в расчет. 6. Позиция лидера вне группы.	1. Дела в группе планируются заранее (во всем объеме). 2. Определяются лишь непосредственные цели, дальние – неизвестны. 3. Голос руководителя – решающий.
<i>Демократический стиль</i>	
1. Распоряжения и запреты – с советами. 2. Позиция лидера – внутри группы.	1. Мероприятия планируются не заранее, а в группе. 2. За реализацию предложений отвечают все. 3. Все разделы работы не только предлагаются, но и собираются.
<i>Либеральный стиль</i>	
1. Тон – конвенциальный. 2. Отсутствие похвалы, порицаний. 3. Никакого сотрудничества. 4. Позиция лидера – незаметно в стороне от группы.	1. Дела в группе идут сами собой. 2. Лидер не дает указаний. 3. Разделы работы складываются из отдельных интервалов или происходят от нового лидера.

## ***Тема 11. Психология больших социальных групп***

### **11.1 Содержание и структура психологии большой социальной группы**

Большие группы людей разделяются на два вида: случайно, стихийно возникшие, достаточно кратковременно существующие общности, куда относятся толпа, публика, аудитория, социальные группы, т.е. группы, сложившиеся в ходе исторического развития общества, занимающие определенное место в системе общественных отношений каждого конкретного типа общества и потому долговременные, устойчивые в своем существовании. К этому второму виду относятся социальные классы, различные этнические группы, профессиональные группы, половозрастные группы.

Для всех больших социальных групп характерны некоторые общие признаки, отличающие эти группы от малых групп.

В больших группах существуют специфические регуляторы социального поведения – нравы, обычаи и традиции. Их существование обусловлено наличием специфической общественной практики, с которой связана данная группа, относительной устойчивостью, с которой воспроизводятся исторические формы этой практики. Не последнюю роль в психологической характеристике больших групп играет зачастую наличие специфического языка. Для этнических групп – это само собой разумеющаяся характеристика, для других групп язык может выступать как определенный жаргон, например, свойственный профессиональным группам, такой возрастной группе, как молодежь.

Однако каждая разновидность этих групп обладает своеобразием: нельзя выстраивать в один ряд класс, нацию, какую-либо профессию и молодежь, поэтому все общие характеристики больших групп должны быть наполнены специфическим содержанием.

Структура психологии большой социальной группы включает в себя целый ряд элементов. В широком смысле это различные психические свойства, психические процессы и психические состояния, этими же элементами обладает



психика отдельного человека. Исследователи (Г.Г. Дилигенский, А.И. Горячева, Ю.В. Бромлей и др.) выделяют две составные части в ее содержании: 1) психический склад как более устойчивое образование (к которому могут быть отнесены социальный или национальный характер, нравы, обычаи, традиции, вкусы и т.п.) и 2) эмоциональная сфера как более подвижное динамическое образование (в которую входят потребности, интересы, настроения). Каждый из этих элементов должен стать предметом специального социально-психологического анализа.

Что касается соотношения психологических характеристик большой группы и сознания каждой отдельной личности, в нее входящей, то психологические характеристики группы представляют собой то типичное, что характерно всем индивидам, и, следовательно, вовсе не сумму черт, свойственных каждой личности.

Иными словами, психология группы есть то общее, что присуще в той или иной мере всем представителям данной группы, т.е. типичное для них, порожденное общими условиями существования. Это типичное не есть одинаковое для всех, но именно общее.

Психический склад группы и психический склад личностей, в нее входящих, не совпадают полностью. В формировании психологии группы доминирующую роль играет коллективный опыт, зафиксированный в знаковых системах, а этот опыт не усваивается в полной и одинаковой мере каждой личностью. Мера его усвоения соединяется с индивидуальными психологическими особенностями.

При изучении психологии больших социальных групп могут применяться методы, традиционные для социологии, включая различные приемы статистического анализа. Кроме этого, при изучении больших групп социальная психология использует также приемы, принятые в языкознании, поскольку в определенной степени ей приходится здесь иметь дело с анализом знаковых систем.

Существенный вклад в исследование психологии больших социальных групп внесен концепцией «социальных представлений», разработанной во французской психологической школе (С. Московией). Под социальным в этой концепции понимается обыденное представление какой-либо группы о тех или иных социальных явлениях, т.е. способ интерпретации и осмысления повседневной реальности. При помощи социальных представлений каждая группа строит определенный образ социального мира, его институтов, власти, законов, норм. Социальные представления – инструмент не индивидуального, а именно группового социального познания; через анализ социальных представлений различных больших групп познается их психологический облик.

### **11.2 Особенности психологии социальных классов**

Термин «класс» имеет различное содержание для американских и европейских исследователей. Для европейцев, по мнению Г. Линдсея и Э. Аронсона, понятие это более «реально», так как идентификация с классом более очевидна, достаточно часто сопряжена с определением политической принадлежности. Для американской культуры вообще нехарактерно оперирование понятиями «рабочий класс», «буржуазия» и т.п., но гораздо привычнее термины «средний класс», «низший класс» и т.п. Это связано с тем, что в социологических теориях социальная структура описывается при помощи понятия «социоэкономический статус», а не «социальный класс». Естественно, что это не может не сказаться на различиях в трактовке структуры психологии класса. При всех обстоятельствах, однако, важно учесть, что сущность социально-психологического анализа состоит в том, чтобы выявить связь между психологическими характеристиками группы и образцами поведения ее членов.

Одним из самых значимых элементов являются классовые потребности. Поскольку классовое положение определяет объем и состав материальных и духовных благ, которыми каждый член класса располагает, постольку оно же

задает и определенную структуру потребностей, относительное психологическое значение и удельный вес каждой из них. Общие условия труда и быта рабочего класса определяют в целом структуру его потребностей, а положение отдельных слоев – ее варианты.

Важным элементом эмоциональной сферы классовой психологии являются интересы. Конкретное содержание классовых интересов также задается всей системой отношений, в которую данный класс включен в определенном типе общества. Интерес формируется как интерес всей группы, но каждый член класса включен не только в данную группу, а является членом многих социальных групп: во-первых, внутри самого класса есть много подгрупп, различающихся по уровню квалификации, по сферам занятости и т.д., во-вторых, каждый представитель класса может в то же самое время быть членом какой-либо группы в сфере образования (например, в школе или вузе), где он непосредственно взаимодействует с членами другого класса. Возникает переплетение различных интересов, каждый из которых определен принадлежностью к значимой социальной группе.

Кроме потребностей и интересов, к психологии класса иногда относят так называемые «социальные чувства», определенные характеристики эмоциональных состояний, свойственных группе. Понятие «социальное чувство» не является общепризнанным в литературе, поэтому использовать его можно лишь как описательное определение некоторого состояния эмоциональной сферы группы.

В некоторых классификациях компонентов классовой психологии вводятся еще и другие элементы, такие как «набор социальных ролей» и осознание его, а также «социальную ориентацию личности» (система ее ценностных ориентаций, норм поведения и осознания целей жизнедеятельности).

Важнейшим компонентом классовой психологии является психический склад, который описывается как некоторый психический облик, проявляющийся в определенном способе поведения и деятельности, на

основании которого можно реконструировать те нормы, которыми руководствуется данная социальная группа. Этот облик проявляется в социальном характере. Социальный характер проявляется в типичном устоявшемся образе действий представителей разных классов в разных ситуациях их жизнедеятельности и отличает представителей данного класса от представителей других классов.

Кроме социального характера, психический склад раскрывается в привычках и обычаях, а также в традициях класса. Все эти образования играют роль регуляторов поведения и деятельности членов социальной группы, а потому имеют огромное значение в понимании психологии группы, дают важнейшую характеристику такого комплексного признака класса, как его образ жизни. Привычки и обычаи складываются под влиянием определенных жизненных условий, но в дальнейшем закрепляются и выступают именно как регуляторы поведения.

Степень и мера проявления привычек и обычаев в качестве регулятора социального поведения не одинакова для различных классов различных эпох. Так, установлено, что прочнее всего привычки и обычаи сохраняются даже в современных обществах, прежде всего в крестьянстве. Большой город с разветвленной системой общения способствует, напротив, известному смешиванию обычаев, привычек и традиций разных социальных групп.

### **11.3 Психологические особенности этнических групп**

В отличие от психологии классов психологические особенности различных этнических групп и прежде всего наций исследованы значительно лучше.

Национальная (этническая) принадлежность индивида является чрезвычайно значимым для социальной психологии фактором потому, что она фиксирует определенные характеристики той микросреды, в условиях которой формируется личность. Способ осознания этнической принадлежности, прежде

всего национальной, зависит от конкретных социально-исторических условий существования данной этнической группы. На уровне обыденного сознания можно зафиксировать целый ряд характеристик, которые свойственны именно данной этнической группе.

Наиболее разработанным является вопрос о психическом облике наций. Как синоним психическому складу нации употребляются понятия «национальный характер», «национальное самосознание», «национальная психология».

Национальный характер в качестве элемента психического склада может быть рассмотрен лишь как фиксация каких-то типических черт, которые проявляются наиболее отчетливо именно в тех случаях, когда выступают не отдельные люди, а группы. При выявлении таких типических, общих черт национального характера нельзя их абсолютизировать: во-первых, потому что в реальных обществах в любой группе людей переплетаются национальные и социальные характеристики. Во-вторых, потому, что любая черта из выделенных в национальных характерах различных групп не может быть жестко привязана только к данной нации; каждая из них, строго говоря, является общечеловеческой: нельзя сказать, что какому-то народу присуще трудолюбие, а другому – общительность. Поэтому речь идет не столько о каких-то «наборах» черт, сколько о степени выраженности той или другой черты в этом наборе, о специфике ее проявления.

Основной сферой проявления национального характера является разного рода деятельность, поэтому исследование национального характера возможно при помощи изучения продуктов деятельности: наряду с исследованием обычаев и традиций особую роль играет анализ народного искусства и языка. Язык важен еще и потому, что передача черт национального характера осуществляется в процессе социализации прежде всего при посредстве языка. Относительная устойчивость черт национального характера, несмотря на изменчивость социальной среды, объясняется тем, что возникает определенная инерция, обеспечиваемая путем межпоколенной передачи опыта.

В этнических группах иногда фиксируются и такие элементы психического склада, как темперамент и способности. Однако этот вопрос до сих пор не решен в социальной психологии однозначно: некоторые исследователи вообще отрицают правомерность выявления специфики темперамента и способностей для различных этнических групп. Причиной этого являются те многочисленные наслоения, которые имеются в исследованиях проблем наций. Что касается темперамента, то высказывается мнение, что речь должна идти лишь о выявлении специфических сочетаний преобладающих типов темперамента, а не о жестком «привязывании» определенного типа темперамента к определенной этнической группе. Еще сложнее вопрос о способностях. При исследовании способностей используются тесты. Как справедливо отмечают многие авторы, всякий тест не может по своей сущности учитывать специфику различных культур, в условиях которых он применяется. Отсюда возможность занижения результатов тестовых испытаний, которая оказывается лишь результатом неадаптированного теста к специфическим условиям данной культуры. Область изучения психологии наций тесно связана с политической проблемой равенства наций, поэтому игнорировать эти аспекты и в сугубо профессиональном социально-психологическом анализе нельзя.

Возникновение этнических стереотипов связано с развитием этнического самосознания, осознания собственной принадлежности к определенной этнической группе. Присущая всякой группе психическая общность выражается в формировании определенного «мы – чувства». Для этнических групп «мы – чувство» фиксирует осознание особенностей своей собственной группы, отличие ее от других групп. Образ других групп при этом часто упрощается, складывается под влиянием межэтнических отношений, формирующих особую установку на представителя другой группы. При этом играет роль прошлый опыт общения с другой этнической группой. Если эти отношения в прошлом носили враждебный характер, такая же окраска переносится и на каждого вновь встреченного представителя этой группы, чем и задается негативная установка.

Сам факт осознания особенностей своей этнической группы не содержит в себе предубеждения против других групп. Но так дело обстоит до тех пор, пока осуществляется констатация этих различий. Возникает явление этноцентризма – склонности воспринимать все жизненные явления с позиции «своей» этнической группы, рассмотренной как эталон, т.е. при известном ее предпочтении. Таким образом, этноцентризм – сочувственная фиксация черт своей группы. Она не обязательно подразумевает формирование враждебного отношения к другим группам, хотя этот оттенок и может возникнуть при определенных обстоятельствах. Это зависит от типа общественных отношений, от содержания национальной политики, от исторического опыта взаимодействия между народами.

Важной характеристикой психологии этнических групп является относительность психологических различий между группами. В этнические стереотипы вторгаются различного рода внеэтнические влияния, прежде всего, социально-исторические, политические, а также обусловленные содержанием культуры и т.д.

## ***Тема 12. Психология массовидных явлений***

### **12.1 Стихийные группы и массовые движения**

Существует особая разновидность, которую в строгом смысле слова нельзя назвать «группой». Это кратковременные объединения большого числа лиц, часто с весьма различными интересами, но, тем не менее, собравшихся вместе по какому-либо определенному поводу и демонстрирующих какие-то совместные действия. Членами такого временного объединения являются представители разных больших организованных групп: классов, наций, профессий, возрастов и т.д. Такая «группа» чаще возникает стихийно, не обязательно четко осознает свои цели, но, тем не менее, может быть весьма активной. Среди стихийных групп в социально-психологической литературе чаще всего выделяют толпу, массу, публику.

*Толпа* образуется на улице по поводу самых различных событий: дорожно-транспортного происшествия, поимки правонарушителя, недовольства действиями представителя власти или просто проходящего человека. Длительность ее существования определяется значимостью инцидента: толпа зевак может разойтись, как только элемент зрелищности ликвидирован. В другом случае, особенно, когда это связано с выражением недовольства каким-либо социальным явлением (не привезли продукты в магазин, отказались принимать или выдавать деньги в сберкассе) толпа может все более и более возбуждаться и переходить к действиям, например, к движению в сторону какого-либо учреждения. Ее эмоциональный накал может при этом возрастать, порождая агрессивное поведение участников, в толпе могут возникать элементы организации, если находится человек, который сумеет ее возглавить. Но если даже такие элементы возникли, они нестабильны: толпа легко может смести возникшую организованность. Стихия остается основным фоном поведения толпы, приводя часто к его агрессивным формам.

*Масса* обычно описывается как более стабильное образование с довольно нечеткими границами. Масса может выступать необязательно как сиюминутное образование, подобно толпе; она может оказаться в значительно большей степени организованной, когда определенные слои населения достаточно сознательно собираются ради какой-либо акции: манифестации, демонстрации, митинга. В этом случае высока роль организаторов: они обычно выдвигаются не непосредственно в момент начала действий, а известны заранее как лидеры тех организованных групп, представители которых приняли участие в данном массовом действии. В действиях массы поэтому цели и тактика поведения более продуманные и конечные. Вместе с тем, как и толпа, масса достаточно разнородна, в ней тоже могут сосуществовать, так и сталкиваться различные интересы, поэтому ее существование может быть неустойчивым.

*Публика* – это тоже кратковременное собрание людей для совместного времяпрепровождения в связи с каким-то зрелищем – на трибуне стадиона, в



большом зрительном зале, на площади перед динамиком при прослушивании важного сообщения. В более замкнутых помещениях, например, в лекционных залах, публику часто именуют аудиторией. Публика всегда собирается ради общей и определенной цели, поэтому она более управляема: в большей степени соблюдает нормы, принятые в избранном типе организации зрелищ. Но и публика остается массовым собранием людей, и в ней действуют законы массы. Достаточно и здесь какого-либо инцидента, чтобы публика стала неуправляемой. Известны драматические случаи, к которым приводят неумные страсти (например, болельщики футбола на стадионах и т.п.).

Способы воздействия, реализуемые в стихийных группах, достаточно традиционны.

*Заражение* можно определить как бессознательную невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям. Она проявляется через передачу определенного эмоционального состояния, или «психического настроя». Поскольку это эмоциональное состояние возникает в массе, действует механизм многократного взаимного усиления эмоциональных воздействий общающихся людей. Индивид здесь не испытывает организованного преднамеренного давления, но просто бессознательно усваивает образцы чьего-то поведения, лишь подчиняясь ему.

Особой ситуацией, где усиливается воздействие через заражение, является ситуация паники. *Паника* – стихийно возникающее состояние и поведение большой совокупности людей, находящихся в условиях поведенческой неопределенности, повышенной эмоциональной возбужденности от бесконтрольного чувства страха.

*Характеристики паники:*

- возникает в группах большой численности;
- вызывается чувством направленного страха, основанного на реальной или мнимой угрозе;
- для людей характерно поведенческая неопределенность: состояние растерянности, хаотичность в действиях и неадекватность поведения в целом.

*Факторы, способствующие возникновению паники:*

- общая психическая атмосфера тревоги и неуверенности большой группы людей в случаях опасности или в результате продолжительного периода переживания негативных эмоций и чувств;
- наличие возбуждающих и стимулирующих панику слухов;
- личностные качества людей и наличие предрасположенности к панике;
- стечение общих, частных и конкретных условий жизни большой группы в каждый конкретный период времени.

*Психические особенности поведения людей в панике:*

- человек испытывает лёгкое чувство страха, но сомневается в реальности событий;
- в состоянии страха человек пытается проверить информацию с помощью других людей;
- люди испытывают чувство страха, информацию не проверяют, остаются при первом впечатлении;
- человек сразу начинает паниковать, даже не пытаясь что-то узнать или проверить.

*Возникновение панических состояний связано со следующими характеристиками людей:*

- высокий уровень образованности тормозит развитие психических состояний; низкий уровень образованности способствует паническим настроениям людей;
- чаще паникуют люди из плохо обеспеченных семей, с низким уровнем материального благосостояния;
- легче подвергаются панике женщины и дети.

Мера, в которой различные аудитории поддаются заражению, зависит от общего уровня развития личностей, составляющих аудиторию, и более конкретно от уровня развития их самосознания. Чем выше уровень развития общества, тем критичнее отношение индивидов к силам, автоматически

увлекающим их на путь тех или иных действий или переживаний, тем, следовательно, слабее действие механизма заражения.

*Внушение* представляет собой особый вид воздействия, а именно: целенаправленное, неаргументированное воздействие одного человека на другого или на группу. При внушении осуществляется процесс передачи информации, основанный на ее некритическом восприятии. Часто всю информацию, передаваемую от человека к человеку, классифицируют с точки зрения меры активности позиции коммуникатора, различая в ней сообщение, убеждение и внушение. Именно эта третья форма информации связана с некритическим восприятием. Предполагается, что человек, принимающий информацию, в случае внушения не способен на ее критическую оценку.

*Легче поддаются внушению:*

- дети;
- люди утомленные, ослабленные физически;
- люди, доверяющие источнику информации.

*Подражание* имеет ряд общих черт с явлениями заражения и внушения, однако его специфика состоит в том, что здесь осуществляется не простое принятие внешних черт поведения другого человека или массовых психических состояний, но воспроизведение индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения.

Различается несколько видов подражания: логическое и нелогическое, внутреннее и внешнее, подражание-мода и подражание-обычай, подражание внутри одного социального класса и подражание одного класса другому. Подражание осуществляется от внутреннего к внешнему (т.е. внутренние образцы вызывают подражание раньше, чем внешние, так, духу религии подражают раньше, чем обрядам); низшие (имеются в виду низшие по социальной лестнице) подражают высшим (провинция – центру, дворянство – королевскому двору) и т.д.

Между тем подражание ребенка взрослому, например, развивается по совсем иным законам, чем взаимоотношение классов в обществе.

В каждом случае осуществление воздействия при помощи указанных способов наталкивается на ту или иную степень критичности личностей, составляющих массу. Воздействие вообще не может быть рассмотрено как однонаправленный процесс: всегда существует и обратное движение – от личности к оказываемому на нее воздействию. Особое значение это приобретает в стихийных группах. Стихийные группы и демонстрируемое в них массовое поведение и массовое сознание являются существенным компонентом различных социальных движений.

## 12.2 Социальные движения

**Социальные движения** – особый класс социальных явлений, который должен быть рассмотрен в связи с анализом психологической характеристики больших социальных групп и массового стихийного поведения.

Социальное движение представляет собой достаточно организованное единство людей, ставящих перед собой определенную цель, как правило, связанную с каким-либо изменением социальной действительности.

*Социальные движения обладают различным уровнем:*

- широкие движения с глобальными целями (например, борьба за мир, за разоружение, против ядерных испытаний, за охрану окружающей среды и т.п.);
- локальные движения, которые ограничены либо территорией, либо определенной социальной группой (за равноправие женщин, за права сексуальных меньшинств и т.д.);
- движения с сугубо прагматическими целями в очень ограниченном регионе (например, за смещение кого-либо из членов администрации муниципалитета).

*Особенности социальных движений:*

- базируется всегда на определенном общественном мнении, которое как бы подготавливает социальное движение, хотя впоследствии само формируется и укрепляется по мере развития движения;

- имеет в качестве цели изменение ситуации в зависимости от его уровня (общество в целом, регион, группа);
- в ходе организации движения формулируется его программа, с той или другой степенью разработанности и четкости;
- движение отдает себе отчет в тех средствах, которые могут быть использованы, в частности в том, допустимо ли насилие как одно из средств;
- всякое социальное движение реализуется в той или иной степени в различных проявлениях массового поведения, включая демонстрации, манифестации, митинги, съезды и пр.
- исходным пунктом всякого социального движения является проблемная ситуация, которая и дает импульс возникновению движения.

*Механизмы присоединения к движению:*

- *фундаментальные* определяются условиями существования конкретной социальной группы, ее статусом, устойчивым интересом по отношению к какому-либо явлению, политическому решению, законодательству;
- *сиюминутные* порождены проблемной ситуацией, общественным инцидентом, новым политическим актом в большей степени обоснованы эмоциональными реакциями на происходящее в обществе или группе.

*Соотношения позиций большинства и меньшинства.* Во всяком социальном движении актуальна проблема выделения «несогласных», более радикальных, решительных и т.д. Неучет его позиции может ослабить движение. Следовательно, необходим диалог, обеспечивающий права меньшинства, перспективы для торжества и его точки зрения.

*Переговоры меньшинства с большинством могут быть успешными при соблюдении следующих условий:*

- последовательный стиль поведения;

- проработка стиля переговоров: умение достигать компромисса, снимать излишнюю категоричность, готовность к продвижению по пути поиска продуктивного решения.

Лидер такого специфического типа массового поведения должен обладать особыми чертами:

- наиболее полно выражать и отстаивать цели, принятые участниками;
- внешне импонировать довольно большой массе людей;
- имидж должен быть предметом его повседневного внимания;
- необходима прочность позиции и авторитета лидера.

Данные качества лидера способствуют удержанию движения в принятых рамках поведения, не допускающих легкости изменения избранной тактики и стратегии действий.

Таким образом, социальные движения – сложнейшее явление общественной жизни со своими специфическими социально-психологическими характеристиками.

### **12.3 Массовая коммуникация – общение больших социальных групп**

Коммуникация в переводе с латинского слова *communico* означает общение. Коммуникацию следует понимать как обмен мыслями, чувствами, знаниями между индивидами. Массовая коммуникация представляет собой систему, состоящую из источника сообщений и их получателя, связанных между собой физическим каналом движения сообщений. Такими каналами являются: а) печать (газеты, журналы, брошюры, книги массовых изданий, листовки, плакаты); б) радио и телевидение – сеть широкоэмитательных станций и аудиторий, имеющих радио- и телеприёмные устройства; в) кино, обеспеченное постоянным притоком фильмов и сетью проекционных установок; г) звукозапись (система производства и распространения грампластинок, магнитофонных роликов или кассет); видеозапись.

Согласно определению отечественного ученого Б. Фирсова, «массовая коммуникация – процесс распространения информации с помощью технических средств (печать, радио, кинематограф, телевидение) на численно большие рассредоточенные аудитории».

Б. Фирсов выделяет в процессе коммуникации три фазы: докоммуникативную, коммуникативную и послеккоммуникативную. Первая фаза характеризуется запросами и ожиданиями аудитории. Вторая – непосредственной реализацией этих запросов. Третья – использованием полученной информации.

Основная функция массовой коммуникации заключается в обеспечении взаимосвязи между элементами общности (индивиды, социальные группы, классы) и между самими общностями с целью поддержания динамического единства и целостности данного социального образования. Массовая коммуникация, распространяя информацию о фактах, событиях, социальных и культурных ценностях как международного, так и регионального характера, реализует свою основную функцию, решая следующие социальные задачи: а) создает и поддерживает общую «картину мира»; б) создает и поддерживает «картину отдельной общности»; в) передает от поколения к поколению ценности культуры; г) предоставляет массовой аудитории развлекательную, тонизирующую информацию.

Массовая коммуникация – это систематическое распространение сообщений среди численно больших, рассредоточенных аудиторий с целью воздействия на оценки, мнения и поведение людей.

*Средства и предпосылки массовой коммуникации.* Основными средствами массовой коммуникации являются печать, радио, кино и телевидение, которые определяются также как средства массовой информации. Материальной предпосылкой возникновения массовой коммуникации в первой половине XX века стало создание технических устройств, позволивших осуществить быструю передачу и массовое тиражирование больших объёмов словесной, образной и музыкальной информации. Собираетельно комплексы этих устройств,

обслуживаемых работниками высокой профессиональной специализации, принято называть «средствами массовой информации и пропаганды» или «средствами массовой коммуникации». Эффективность массовой коммуникации определяется не только целями и задачами воздействия на читателей, слушателей, зрителей передаваемых сообщений, но и соответствием их содержания и формы постоянным и текущим информационным нуждам людей.

Согласно Лазарсфельду и Р. Мертону, массовая коммуникация представляет собой поток коммуникативных действий с целью (помимо информационных, просветительских целей): 1) присвоения статуса общественным проблемам, личностям, организациям и общественным движениям; 2) укрепления социальных норм; 3) непреднамеренное преобразовывание энергии людей от активного участия к пассивному знанию.

Ч. Кули под коммуникацией понимал механизм, с помощью которого осуществляются и развиваются все многообразные человеческие взаимоотношения, символы, заключенные в разуме, а также средства для передачи их в пространстве и сохранения во времени:

1. Массовая аудитория (она анонимна, пространственно рассредоточена, но делится на группы по интересам и т.п.).

2. Социальная значимость информации.

3. Наличие технических средств, обеспечивающих регулярность, скорость, тиражированность информации, передачу ее на расстояние, хранение и многоканальность (в современную эпоху всеми отмечается преобладание визуального канала).

Участниками массовой коммуникации являются не индивиды, а некие собирательные образы (народ, армия и т.д.).



## **Тема 13. Социально-психологические проблемы исследования личности**

### **13.1 Проблема личности в социальной психологии**

Личность (с позиции социальной психологии) – это системное качество, которое приобретает индивид во взаимодействии с социальным окружением. Это взаимодействие протекает в двух ведущих формах: общении и совместной деятельности.

В структуре проявлений личности можно выделить три глобальные составляющие:

- индивид,
- персона,
- индивидуальность.

*Индивид* – это психосоматическая организация личности, делающая ее представителем человеческого рода.

*Персону* образуют социально-типические образования личности, что, как правило, обусловлено сходным для большинства людей влиянием социального окружения.

*Индивидуальность* – это своеобразное сочетание особенностей, отличающих одного: человека от другого (это и индивидуально-неповторимые особенности организма, и те, которые следует отнести к уникальным свойствам личности).

Ключевыми системообразующими признаками личности выступают:

- эмоциональность,
- активность,
- саморегуляция,
- побуждения.

*Эмоциональность* – это совокупность качеств личности, определяющих динамику возникновения, протекания и прекращения эмоциональных состояний; чувствительность к эмоциогенным ситуациям.

*Активность* – характеристика личности, определяющая интенсивность, продолжительность, частоту и разнообразие выполняемых действий или деятельностей какого-либо рода.

*Саморегуляция* – это системная характеристика, отражающая способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности. Значение этой характеристики проявляется в намеренной регуляции личностью параметров своего функционирования (состояние, поведение, деятельность, взаимодействие с окружением), которые оцениваются субъектом как желаемые.

*Побуждения* – это мотивационный компонент характера.

Психологи часто характеризуют людей на основе определенной совокупности (или системы) черт. *Черты личности* – это обобщенные ее характеристики, представляющие собой ряд взаимосвязанных психологических признаков.

Можно привести примеры наиболее фундаментальных черт (или факторов) личности таких как: эмоциональность; доминантность; моральность и т.д.

Наиболее фундаментальными чертами (факторами) личности являются:

- эмоциональность;
- доминантность;
- моральность т.д.

Основными составляющими личности являются:

1) темперамент – особенности нейродинамической организации индивида;

2) потребностно-мотивационная сфера, которая включает различные потребности (испытываемые человеком нужды в определенных условиях жизнедеятельности и развития), мотивы (связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности) и направленность (система устойчивых предпочтений и мотивов личности, ориентирующих динамику ее развития, задающая главные тенденции ее поведения);

- 3) эмоционально-волевая сфера;
- 4) когнитивно-познавательная сфера;
- 5) характер – совокупность устойчивых, преимущественно прижизненно формируемых свойств;
- б) способности – сочетание психических свойств, являющихся условием успешного выполнения какой-либо одной или нескольких видов деятельности.

Личность человека можно охарактеризовать пятью основными потенциалами. Они играют роль динамических доминант, задающих направленность процессу развития личности.

*Познавательный потенциал* определяется, прежде всего, объемом и качеством информации, которой располагает личность. Он также включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека.

*Морально-нравственный потенциал* обуславливается приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями. Речь идет о единстве психологических и идеологических моментов в сознании и самосознании личности, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в ее мироощущении, мировоззрении, мироотношениях.

*Творческий потенциал* определяется наличным репертуаром умений и навыков, способностями к действию (созидательному и/или разрушительному, продуктивному или репродуктивному) и мерой их реализации в определенной сфере (или сферах) деятельности или общения.

*Коммуникативный потенциал* оценивается степенью общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых индивидом с другими людьми. Эта способность выражается в богатстве системы и репертуара социальных ролей, которые исполняет личность.

*Эстетический потенциал* обуславливается уровнем и интенсивностью ее художественных потребностей, а также тем, как она их удовлетворяет.

Эстетическая активность личности реализуется и в «творчестве» (профессиональном или самодеятельном) и в «потреблении» произведений искусства.

*Факторы формирования личности:*

- биологическая наследственность;
- физическое окружение;
- культура;
- групповой опыт;
- уникальный индивидуальный опыт.

Данные факторы в полной мере проявляются в процессе социализации личности

Э. Х. Эриксон в своих взглядах на развитие личности придерживался так называемого эпигенетического принципа: генетическая предопределенность стадий, которые в своём личностном развитии обязательно проходит человек от рождения до конца своих дней.

Существенный вклад Э. Х. Эриксона в теорию личностного развития внесен при выделении и описании жизненных *психологических кризисов*, неизбежно наступающих у каждого человека:

1. Кризис доверия-недоверия (в течение первого года жизни).
2. Автономия в противоположность сомнениям и стыду.
3. Проявление инициативности в противовес чувству вины (примерно от 3-6 лет).
4. Трудолюбие в противоположность комплексу неполноценности (7-12 лет).
5. Личностное самоопределение в противоположность индивидуальной серости и конформизму (12–18 лет).
6. Интимность и общительность в противоположность личностной психологической изолированности (около 20 лет).
7. Забота о воспитании нового поколения в противоположность «погружению в себя» (между 30–60 гг.).

8. Удовлетворенность прожитой жизнью в противоположность отчаянию (старше 60 лет).

Становление личности в концепции Э. Х. Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми.

В результате этого он как личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняется у него в течение жизни. Новые личностные черты возникают лишь на основе предыдущего развития. Формируясь и развиваясь как личность, человек приобретает не только положительные качества, но и недостатки.

### **13.2 Характеристика психологических типов личности**

С точки зрения типологии К.Г. Юнга каждый человек имеет не только индивидуальные, но и черты, свойственные одному из психологических типов. Этот тип показывает относительно сильные и относительно слабые места в функционировании психики и тот стиль деятельности, который предпочтительнее для конкретного человека. Каждого человека можно описать в терминах одного из юнговских психологических типов. При этом типология не отменяет всего многообразия человеческих характеров, не устанавливает непреодолимых преград, не мешает людям развиваться, не налагает ограничений на свободу выбора человека. Психологический тип – это структура, каркас личности. Множество разных людей одного и того же типа, имея большое сходство во внешности, манерах, особенностях речи и поведения, не будут похожи друг на друга абсолютно во всем. Каждый человек имеет свой интеллектуальный и культурный уровень, свои представления о добре и зле, свой жизненный опыт, собственные мысли, чувства, привычки, вкус.

Знание типа личности при этом помогает людям найти именно свои средства к достижению целей, быть успешными в жизни, выбирая наиболее

приемлемые виды деятельности и достигая в них наилучших результатов. К.Г. Юнг ввел новые понятия, которые легли в основу типологии и позволили применить аналитические методы к изучению психики. К.Г. Юнг утверждал, что каждый человек изначально ориентирован на восприятие либо внешних сторон жизни (внимание преимущественно направлено на объекты внешнего мира), либо внутренних (внимание преимущественно направлено на субъект). Такие способы осознания мира, себя и своей связи с миром он назвал *установками* человеческой психики. К.Г. Юнг определил их как экстраверсию и интроверсию:

- *экстраверсия* есть переложение интереса вовне, от субъекта к объекту;
- *интроверсия* есть обращение интереса внутрь, когда «мотивирующая сила принадлежит, прежде всего, субъекту, тогда как объекту принадлежит самое большее вторичное значение.

В мире нет чистых экстравертов или интровертов, но каждый из нас более склонен к одной из этих установок и действует преимущественно в ее рамках.

К.Г. Юнг ввел понятие *психологических функций*. Опыт работы с пациентами дал ему основания утверждать, что одни люди лучше оперируют с логической информацией (рассуждения, умозаключения, доказательства), а другие – с эмоциональной (отношения людей, их чувства). Одни обладают более развитой интуицией (предчувствие, восприятие в целом, инстинктивное схватывание информации), другие – более развитыми ощущениями (восприятие внешних и внутренних раздражителей). К.Г. Юнг выделил базовые функции: *мышление, чувство, интуицию, ощущение* и определил их так:

- *мышление* есть та психологическая функция, которая приводит данные содержания представлений в понятийную связь. Мышление занято истинностью и основано на внеличных, логических, объективных критериях;
- *чувство* есть функция, придающая содержанию известную ценность в смысле принятия или отвержения его. Чувство основано на оценочных суждениях: хорошо – плохо, красиво – некрасиво;

- *интуиция* есть та психологическая функция, которая передает субъекту восприятие бессознательным путем. Интуиция – это своего рода инстинктивное схватывание, достоверность интуиции покоится на определенных психических данных, осуществление и наличность которых остались, однако, неосознанными;

- *ощущение* – та психологическая функция, которая воспринимает физическое раздражение. Ощущение базируется на прямом опыте восприятия конкретных фактов;

Наличие у каждого человека всех психологических функций дает ему целостное и уравновешенное восприятие мира. Однако эти функции развиваются не в одинаковой степени. Обычно одна функция доминирует, давая человеку реальные средства для достижения социального успеха. Другие функции неизбежно отстают от нее, что ни в коем случае не является патологией, а их «отсталость» проявляется лишь в сравнении с доминирующей. «Как показывает опыт, основные психологические функции редко или почти никогда не имеют равной силы или одинаковой степени развития у одного и того же индивидуума. Если же у человека, например, мышление оказывается на одном уровне с чувством, то, как писал К.Г. Юнг, речь идет «об относительно неразвитом мышлении и чувстве. Равномерная сознательность и бессознательность функций является признаком примитивного состояния духа».

По доминирующей функции, которая накладывает свой отпечаток на весь характер индивида, К.Г. Юнг определял *типы: мыслительный, чувствующий, интуитивный, ощущающий*. Доминирующая функция подавляет проявления остальных функций, но не в равной степени. Юнг утверждал, что «чувствующий тип больше всего подавляет свое мышление, потому что мышление, скорее всего, способно мешать чувству. И мышление исключает, главным образом, чувство, ибо нет ничего, что было бы так способно мешать и искажать его, как именно ценности чувства». Здесь мы видим, что К.Г. Юнг

определял чувство и мышление как альтернативные функции. Точно так же он определил и другую пару альтернативных функций: интуиция – ощущение.

К.Г. Юнг разделил все психологические функции на два класса: рациональные (мышление и чувство) и иррациональные (интуиция и ощущение).

*Рациональное* есть разумное, соотносящееся с разумом, соответствующее ему». Юнг определял разум, как ориентацию на нормы и объективные ценности, накопленные в социуме.

*Иррациональное*, по К.Г. Юнгу, – это не что-то противоразумное, а лежащее вне разума, на разуме не основанное.

И рациональный, и иррациональный подход могут сыграть свою роль в решении разных ситуаций. К.Г. Юнг писал: «слишком большое ожидание или даже уверенность в том, что для каждого конфликта должна существовать возможность разумного разрешения, может помешать его действительному разрешению на иррациональном пути».

Используя введенные понятия, К.Г. Юнг построил типологию. Для этого он рассмотрел каждую из психологических функций в двух установках: как в экстравертной, так и в интровертной и определил соответственно 8 психологических типов. Он утверждал: «как экстравертированный, так и интровертированный тип может быть или мыслительным, или чувствующим, или интуитивным, или ощущающим». Подробные описания типов К.Г. Юнг привел в книге «Психологические типы» (Таблица 3).

**Таблица 3 - Психологические типы личности по К.Г. Юнгу**

	<i>Рациональные</i>	<i>Иррациональные</i>
<i>Экстраверт</i>	Экстравертный мыслительный тип Экстравертный чувствующий тип	Экстравертный ощущающий тип Экстравертный интуитивный тип
<i>Интроверт</i>	Интровертный мыслительный тип Интровертный чувствующий тип	Интровертный ощущающий тип Интровертный интуитивный тип



Не следует забывать, что живой человек, хотя и принадлежащий к какому-то из типов личности, не может проявлять всегда типологические черты. Речь идет лишь о предпочтениях: ему удобнее, легче поступать в соответствии со своим психологическим типом. Каждый человек успешнее в деятельности, свойственной его типу личности, но он при желании имеет полное право развивать в себе и применять в жизни и в работе и свои слабые качества. К.Г. Юнг писал, что при попытках изменить тип личности человек становится невротическим и его излечение возможно только через выявление естественно соответствующей индивидууму установки.

### **13.3 Социализация личности**

Понятие "социализация" связано с такими понятиями, как "воспитание", "обучение", "развитие личности".

Назовем факторы социализации:

- целенаправленное воспитание,
- обучение,
- случайные социальные воздействия в деятельности и общении.

Воспитание и обучение (в узком смысле) – это специально организованная деятельность с целью передачи социального опыта индивиду (ребенку) и формирования у него определенных, социально желательных стереотипов поведения, качеств и свойств личности.

Случайные социальные воздействия имеют место в любой социальной ситуации, т.е. когда взаимодействуют два или более индивида. Например, разговор взрослых о своих проблемах может достаточно сильно повлиять на ребенка, но это едва ли можно назвать воспитательным процессом.

В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные отношения и благодаря этому может происходить изменение его психики. Известно, что у человека есть психические процессы, отличные от психических процессов у животных. Констатируя такое отличие, Л.С

Выготский выделяет "низшие психические функции" (НПФ) и "высшие" (ВПФ). НПФ (наглядно-действенное мышление, произвольное внимание, эмоциональная память и др.) есть у животных и человека.

Таким образом, понятия "развитие психики" и "социализация" пересекаются, но не тождественны друг другу. Развитие психики включает в себя спонтанные процессы, обусловленные созреванием (то, что наблюдается у животных или людей, лишенных общения с другими людьми, например, Маугли) и социальное развитие ВПФ.

Таким образом, *социализация* – двусторонний процесс, включающий в себя:

- с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей;
- с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

По Э. Х. Эриксону, социализация начинается с рождения и заканчивается смертью.

Существует несколько социально-психологических механизмов социализации:

- *идентификация* – это отождествление индивида с некоторыми людьми или группами, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, которые свойственны окружающим.
- примером идентификации является *полоролевая типизация* – процесс приобретения индивидом психических особенностей и поведения, характерных для представителей определенного пола.
- *подражание* является сознательным или бессознательным воспроизведением индивидом модели поведения, опыта других людей (в частности, манер, движений, поступков и т. д.);

- *внушение* – процесс неосознанного воспроизведения индивидом, внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается.

- *социальная фасилитация* – стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает свободнее и интенсивнее ("фасилитация" означает "облегчение").

На активность индивида при выполнении того или иного задания, как правило, благоприятно влияет присутствие других людей, вовлеченных в ту же деятельность.

Людям больше нравится посещать театры, когда они полны, обедать, когда другие тоже едят, и бегать, соревнуясь с другими, а не в одиночестве. В основе данного феномена лежит тот факт, что поведение одного человека влияет на поведение другого.

- *конформность* – осознание расхождения во мнениях с окружающими людьми и внешнее согласие с ними, реализуемое в поведении.

Ряд авторов выделяют четыре психологических механизма социализации:

- *имитация* – осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения;

- *идентификация* – усвоение детьми родительского поведения, установок и ценностей как своих собственных;

- *стыд* – переживания разоблачения и позора связанного с реакцией других людей;

- *чувство вины* – переживание разоблачения и позора, связанное с наказанием самого себя, вне зависимости от других людей.

Первые два механизма являются позитивными; стыд и вина – негативные механизмы, запрещающие или подавляющие определенное поведение.

Основные направления социализации соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека:

- поведенческой,

- эмоционально-чувственной,
- познавательной,
- бытийной,
- морально-нравственной,
- межличностной.

Таким образом, в процессе социализации люди обучаются:

- как себя вести,
- эмоционально реагировать на различные ситуации,
- переживать и проявлять различные чувства,
- каким образом познавать окружающий природный и социальный мир,
- как организовывать свой быт,
- каких морально-этических ориентиров придерживаться,
- как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной

деятельности.

В западной психологии проблема социализации разрабатывается преимущественно в русле психоанализа и интеракционизма.

Согласно психоанализу, социализация – это вхождение, якобы, изначально асоциального или даже антисоциального индивида в общественную среду и адаптация к ее условиям.

Интеракционизм описывает социализацию как следствие межличностного взаимодействия людей, ведущего к их согласию через взаимно конформное поведение.

*Виды социализации личности:*

- первичная;
- вторичная.

*Первичная* – сфера межличностных отношений. Мы не выбираем свое окружение – оно навязано нам волею судьбы. Осваивая свой первичный социальный мир (прежде всего родителей, вообще близких людей), мы идентифицируем себя с этим миром первичной социализации.

*Вторичная социализация* – сфера социальных отношений. Перед индивидом открывается вся широта социальных отношений. Любой акт вторичной социализации сопряжен с необходимостью включения в сферу влияния социального института. Мир вторичной социализации совсем не похож на мир первичной социализации ребенка в семье – он полон условностей, норм, правил, ограничений, искусственных ситуаций и т.д.

*Агенты и институты социализации* – это помощники человека в процессе его социализации, какие-либо люди и учреждения.

Агенты социализации – конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и освоение социальных ролей. Институты социализации – учреждения, влияющие на процесс социализации и направляющие его.

*Агенты первичной социализации* выполняют множество функций, они взаимозаменяемы, так как универсальны. К ним относятся:

- семья,
- друзья,
- воспитатели, учителя.

*Агенты вторичной социализации* – второй эшелон влияния. С ними ребенок контактирует реже. Эти контакты менее длительные и их воздействие, как правило, менее глубокое, чем у первичных агентов. Агенты вторичной социализации выполняют одну-две функции, они не взаимозаменяемы, так как являются специальными. К ним относятся:

- представители администрации учебного заведения,
- трудовые коллективы,
- армии,
- полиции,
- представители церкви,
- государство,
- сотрудники СМИ.

### 13.4 Социализация личности ученика

*Социализацией* называют процесс личности, ее обучение, воспитание и усвоение социальных норм, ценностей, установок, образцов поведения, присущих данному обществу. Каждому возрасту соответствует свой тип социализации. Социальные психологи выделяют две основные стадии:

– *первичную* – характерную для раннего детства стадию приобщения индивида к обществу;

– *вторичную* – стадия, по которой индивид играет активную роль в изменении своего окружения;

Можно выделить 7 этапов социализации.

- восприятие индивидом социальной информации на уровне ощущений, эмоций, знаний, умений и навыков;

- интуитивное соотнесение получаемой информации с генетически заложенным кодом, собственным социальным опытом и формирования на этой основе собственного к ней отношения. На этом этапе социализации первостепенное значение приобретают глубинные переживания. Фактор, оказывающий сильное воздействие на этом этапе – микросреда, в которой пребывает ребенок. Это может быть двор, друзья, класс, но чаще всего это семья, и когда новая информация вступает в противоречие с установками, полученными ребенком в этой среде, наступает внутренний конфликт, который ему предстоит разрешить;

- выработка установки на принятие или отторжение полученной информации. В качестве факторов, оказывающих воздействие на данном этапе, выступают дела, в которые включен ребенок и которые поглощают его. При этом каждому следующему источнику информации все труднее привести ребенка к своим ценностям;

- формирование ценностных ориентаций и установка на действие. В качестве ведущего фактора выступает идеал;

- поступки, логически выстроенная система поведения. При этом следует отметить, что в одних случаях поступки следуют сразу же за получением информации и только потом прорабатываются второй, третий и четвертый этапы, в других же случаях, они возникают лишь в результате неоднократного повторения определенных воздействий извне, проходя через этап обобщения и закрепления;

- формирование норм и стереотипов поведения. Этот процесс происходит во всех возрастных группах с той лишь разницей, то имеет разное качественное состояние. В 6 лет усваивается норма не драться, а в 16 – отстаивать свою и других людей честь и достоинство;

- осмысление и оценка своей социальной деятельности.

Итак, социализация протекает в сознании и поведении детей во множестве параллелей по поводу каждой социальной информации, причем, придя к своему логическому завершению – к самооценке. На определенном этапе жизни этот процесс повторяется вновь по тому же поводу, но уже на новом качественном уровне.

Для младшего школьника характерны и определенные социально-психологические особенности. Так, у детей этого возраста существует своеобразная система потребностей. Одна из генеральных потребностей детства – стать взрослым – у младшего школьника принимает вид стремления быть хорошим учеником, получить признание окружающих именно в этом качестве.

Удовлетворить потребность быть хорошим учеником можно только в учебной деятельности, которая требует от ребенка новых достижений в развитии речи, психики, личности. Она требует рефлексии, понимания того, «чем я был и чем стал». Поэтому учебная деятельность становится в этот период жизни ведущей. Но она не всегда ведет ребенка к совершенствованию.

В структуре деятельности младшего школьника важное место продолжает занимать игра. Она позволяет сделать скрытый смысл изучаемого в школе ясным, наполняет учебную деятельность чувствами.

Интересы младшего школьника неустойчивы. Ярко выражен познавательный интерес. Развивающиеся познавательные интересы делают ребенка способным не только отмечать тот или иной факт, но и проникать в сущность некоторых явлений, скрывать их причины.

Кроме познавательных интересов, младшему школьнику интересны рисование и конструирование.

Любой возраст отличается и специфической чувствительностью, отзывчивостью, особой направленностью активности, т.е. сензитивностью. Младший школьный возраст чрезвычайно сензитивен к искусству, природе, отношению взрослых, что является своеобразной детской одаренностью.

Младший школьный возраст характеризуется рядом противоречий. Главное из них состоит в том, что ребенок одновременно тяготеет к двум противоположным позициям: ребенка и взрослого.

Младший школьник чрезвычайно активен, что проявляется в его неумемной любознательности и готовности вступить в контакт с любым человеком и даже в ябедничестве. Но при этом он не тяготеет быть механическим исполнителем чьих-то не всегда ему понятных замыслов.

Младшие школьники характеризуются особыми отношениями «к миру (картина мира) и с миром (чем мир является для человека), к себе (образ «Я») и с собой (чем человек является для себя)». Картина мира у младшего школьника яркая, включающая реальное воображаемое бытие, насыщенная радужными красками и радостными эмоциями, но упрощенная, плоская, необъемная.

Отношения с учителем определяют благополучие или неблагополучие младшего школьника. Это становится очевидным в случае конфликта, напряженных отношений между ними.

Младший школьник имеет дело с большим количеством взрослых. Адекватно оценивая значимость взрослых в своей жизни и почти полную зависимость от них, младший школьник в то же время осознает и свое значение в жизни взрослых людей.



Социально -психологическая особенность младшего школьного возраста – динамичность нравственных представлений. Они меняются от нравственного максимализма (когда ребенок имеет твердые, излишне категоричные представления о добре, зле, справедливости) к нравственному релятивизму (когда ребенок понимает относительность своих нравственных представлений, признает право каждого на свою точку зрения).

### **13.4 Ценностно-нормативная система личности**

Структурными единицами личности, позволяющими проследить, анализировать все виды деятельности человека, объяснять смену его внутренних психологических побуждений, являются ценности, установки, нормы. Ценности и нормы составляют единую нормативную систему, которая регулирует поведение людей и социальных групп в обществе. Ценностно-нормативная система является ориентиром при выборе способа действий, проверяет и отбирает идеалы, выстраивает цели, содержит способы достижения этих целей. Ценности и нормы являются частью сознания как отдельного человека, так и общественного сознания, частью культуры. Ценности – это идеи, идеалы, цели, к которым стремится человек и общество. Существуют общепринятые ценности: *универсальные* (любовь, престиж, уважение, безопасность, знание, деньги, вещи, национальность, свобода, здоровье); *внутригрупповые* (политические, религиозные); *индивидуальные* (личностные). Ценности объединяются в системы, представляя собой определенную иерархическую структуру, которая меняется с возрастом и обстоятельствами жизни. Одновременно в сознании человека существует не более дюжины ценностей, которыми он может руководствоваться.

*Ценности* – это социальное понятие, природный объект которого приобретает социальное значение и является или может являться объектом деятельности. Нельзя противопоставлять ценности и поведение (поведение отражает ценности и само составляет ценность). Функции ценностей

разнообразны. Они являются ориентиром жизни человека; необходимы для поддержания социального порядка, выступают как механизм социального контроля; воплощаются в поведении и участвуют в нормообразовании.

Представим классификацию ценностей по Г. Оллпорту: 1) теоретические; 2) социальные; 3) политические; 4) религиозные; 5) эстетические; 6) экономические.

*Обычаи и нравы* являются стержнем нормативной системы. Нравы более связаны с фундаментальными устоями общества и потребностями; они считаются само собой разумеющимися и несут эмоциональную нагрузку. Табу – это нравы, выраженные в негативной форме.

*Обычаи* – относительно длительные стандартизованные действия, рассматриваемые как обязательные в надлежащих ситуациях.

Но они не абсолютно обязательны. Обычаи не планируются. Когда говорят об обычаях (способ приготовления пищи, ее типы, использование мебели и т.п.), подчеркивают их «бездушный» привычный характер. Это своеобразные привычки, мысли и действия, обеспечивающие высокую степень предсказуемости поведения в определенных ситуациях. Они, как и нравы, не оспариваются, относительно неизменны. Некоторые обычаи можно нарушать, но полное нарушение строго наказывается обществом вплоть до изгнания. Ритуалы должны соблюдаться более жестко.

Ритуалы связаны с важнейшими событиями социальной, семейной и духовной жизни этноса. Их сущность состоит в соблюдении внешней формы, в подчеркивании обязательности регламентирующих правил. *Ритуал* – исторически сложившаяся, связанная с мистическими верованиями стереотипная форма массового поведения, имеющая церемониальный характер.

Ритуалы выполняют многочисленные социально-психологические функции, оправдывающие и объясняющие их существование: укрепление сплоченности группы, трансляция опыта, социальных и трудовых навыков от поколения к поколению, социализации и, наконец, средство развлечения, отдыха, удовлетворения эстетических потребностей членов группы. Такие

компоненты коллективной психики, как общность нравственных ценностей, образа мыслей, коллективных настроений и чувств, наполняющие ритуальное действие, способствуют формированию и существованию социальной интеграции. К психологическим функциям относят способность регулировать психическую стабильность, создавать уверенность в трудных кризисных ситуациях общественной и личной жизни человека, выявлять у участников ритуала положительные эмоции.

Различаются также нормы нравственности и морали. Нормы нравственности – исторические нормы, более устойчивые, нередко идеализированные, могут существовать в форме заповедей, носят эталонный характер; нормы морали не абсолютны и даже могут быть безнравственными. В рамках одной нормативной системы конкретного человека на осознаваемом и неосознаваемом уровнях могут сосуществовать внутренне противоречивые и даже взаимоисключающие моральные нормы.

Важное место в нормативной системе занимают правовые нормы. *Правовые нормы* – нормы закона; носят исторический характер, нейтральны (равнообязательны), текстуально закреплены, изданы компетентными государственными органами, содержат четкое, однозначное описание вариантов поведения. *Нормы права* – специфическая социальная техника, цель которой состоит в том, чтобы люди соблюдали желательное социальное поведение под страхом принуждения, которое применяется в случае противоправного поведения.

У норм права имеется общее с моральными нормами: они основываются на имеющихся представлениях о справедливости. Отличие состоит в том, что нормы права разрабатываются, требуют посредничества стабильной власти, а моральные нормы складываются стихийно.

Правовые нормы отличаются большей регламентированностью, они скоординированы в системы законов. Санкции и принуждение у правовых норм более жесткие, включая применение силы; моральные нормы имеют

оценочную нагрузку. Нормы закона – часть правовых норм. Ключевое понятие в определении закона – порядок и справедливость.

### 13.5 Гендерные роли

*Гендерные роли* – один из видов социальных ролей, набор ожидаемых образцов поведения (или норм) для мужчин и женщин. Роль в социальной психологии определяется как набор норм, определяющих, как должны вести себя люди в данной социальной позиции. В настоящее время не существует единой теории социальных ролей как таковой. Гендерные роли, их характеристики, происхождение и развитие рассматриваются в рамках различных социологических, психологических и биосоциальных теорий. Но имеющиеся исследования позволяют сделать вывод о том, что на их формирование и развитие у человека оказывают влияние общество и культура, закрепленные в них представления о содержании и специфике гендерных ролей. А в ходе исторического развития общества содержание гендерных ролей подвергается изменениям. Удар по убеждению в том, что мужчины и женщины созданы природой для выполнения определенных ролей, нанесла Маргарет Мид (M. Mead) в книге "Пол и темперамент". Ее наблюдения за жизнью племен в Новой Гвинее убедительно это опровергают. Наблюдаемые ею женщины и мужчины исполняли совершенно различные роли, иногда прямо противоположные принятым для каждого пола стереотипам. Одна из идей, декларируемых женским движением 70-х гг. XX в., состояла в том, что традиционные гендерные роли сдерживают личностное развитие и реализацию имеющегося потенциала. Она послужила толчком для концепции Сандры Бем (S. Bem), в основе которой лежит понятие андрогинии: любой человек, независимо от его биологического пола, может соединять в себе традиционно мужские и традиционно женские качества (такие люди получили наименование андрогины).

Многообразие гендерных ролей в различных культурах и в разные эпохи свидетельствует в пользу гипотезы о том, что наши гендерные роли формируются культурой.

Гендерные роли зависят не только от культуры, но и от исторической эпохи. И.С. Кон отметил, что традиционная система дифференциации половых ролей и связанных с ними стереотипов фемининности-маскулинности отличалась следующими характерными чертами: женские и мужские виды деятельности и личные качества отличались резко и казались полярными; женские и мужские функции были не просто взаимодополнительными, но и иерархическими, женщине отводилась зависимая, подчиненная роль. Сейчас практически во всех культурах в отношении гендерных ролей происходят радикальные изменения, в частности, и на постсоветском пространстве, однако не так быстро, как хотелось бы.

### **13.6 Социальные установки**

Формирование *социальных установок* личности отвечает на вопрос: как усвоенный социальный опыт преломлен личностью и конкретно проявляет себя в ее действиях и поступках? Понятие, которое в определенной степени объясняет выбор мотива, есть понятие *социальной установки*.

Существует понятие установка и аттитюд – социальная установка.

Установка рассматривается общепсихологически как готовность сознания к определенной реакции, бессознательный феномен (Д.Н. Узнадзе). Традиция изучения социальных установок сложилась в западной социальной психологии и социологии. В западной социальной психологии для обозначения социальных установок используется термин «аттитюд». Понятие аттитюда, интенсивно разрабатывавшееся в американской социальной психологии, родственно понятию установки, поскольку ключевым словом в его определении также является "готовность". Это психологическое переживание

человеком ценностей, значения, смысла социальных объектов, способность обобщенно оценивать окружающий мир.

Понятие аттитюда определено как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта», или как «состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности».

*Аттитюд* понимается всеми как:

- определенное состояние сознания и НС;
- выражающее готовность к реакции;
- организованное;
- на основе предшествующего опыта;
- оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение.

Таким образом, установлены зависимость аттитюда от предшествующего опыта и его важная регулятивная роль в поведении.

*Функции аттитюдов:*

1. *Приспособительная* (утилитарная, адаптивная) – аттитюд направляет субъекта к тем объектам, которые служат достижению его целей.

2. *Функция знания* – аттитюд дает упрощенные указания относительно способа поведения по отношению к конкретному объекту.

3. *Функция выражения* (ценности, саморегуляции) – аттитюд выступает как средство освобождения субъекта от внутреннего напряжения, выражения себя как личности.

4. *Функция защиты* – аттитюд способствует разрешению внутренних конфликтов личности.

Через усвоение установок происходит социализация. Выделяют:

1. *Базовые* – система убеждений. Формируется в детстве, систематизируется в подростковом возрасте, а оканчивается в 20 – 30 лет, а затем не меняется и выполняет регулирующую функцию.

2. *Периферийные* – ситуативные, могут меняться от социальной обстановки.

*Установочная система* – это система базовых и периферийных установок. Она индивидуальна для каждого человека.

В 1942 г. М. Смитом была определена *трехкомпонентная структура установки*:

1. *Когнитивный компонент* – осознание объекта социальной установки (на что направлена установка).

2. *Эмоциональный компонент* (аффективный) – оценка объекта установки на уровне симпатии и антипатии.

3. *Поведенческий компонент* – последовательность поведения по отношению к объекту установки.

Если эти компоненты согласованы между собой, то установка будет выполнять регулирующую функцию. А в случае рассогласования установочной системы человек ведет себя по-разному, установка не будет выполнять регулирующую функцию.

## II. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

### МЕТОДИКА 1. ОЦЕНКА АГРЕССИВНОСТИ В ОТНОШЕНИЯХ

Флегматичный человек редко проявляет себя как интересный собеседник, но и с чрезмерно агрессивным, набрасывающимся как тигр из засады, неприятно общаться.

Методика А. Ассингера ("опросник Ассингера [Асингера]") определяет, достаточно ли человек корректен в отношении с окружающими и легко ли общаться с ним. Для большей объективности ответов можно провести взаимооценку, когда коллеги отвечают на вопросы друг за друга. Это поможет понять, насколько верна их самооценка.

#### **Выберите ответ:**

*I. Склонны ли Вы искать пути к примирению после очередного служебного конфликта?*

1. Всегда.
2. Иногда.
3. Никогда.

*II. Как Вы ведете себя в критической ситуации?*

1. Внутренне кипите.
2. Сохраняете полное спокойствие.
3. Теряете самообладание.

*III. Каким считают Вас коллеги?*

1. Самоуверенным и завистливым.
2. Дружелюбным.
3. Спокойным и независтливым.

*IV. Как Вы отреагируете, если Вам предложат ответственную должность?*

1. Примете ее с некоторыми опасениями.
2. Согласитесь без колебаний.
3. Откажетесь от нее ради собственного спокойствия.

*V. Как Вы будете себя вести, если кто-то из коллег без разрешения возьмет с Вашего стола бумагу?*

1. Вы дадите ему "по первое число".
2. Заставите вернуть.
3. Спросите, не нужно ли ему еще что-нибудь.

*VI. Какими словами Вы встретите мужа (жену), если он (она) вернулся с работы позже обычного?*

1. "Что это тебя так задержало?"
2. "Где ты торчишь допоздна?"



3. "Я уже начал(а) волноваться".

*VII. Как Вы ведете себя за рулем автомобиля?*

1. Стараетесь ли обогнать машину, которая "показала Вам хвост"?

2. Вам все равно, сколько машин Вас обошло.

3. Помчитесь с такой скоростью, чтобы никто не догнал Вас.

*VIII. Какими Вы считаете свои взгляды на жизнь?*

1. Сбалансированными.

2. Легкомысленными.

3. Крайне жесткими.

*IX. Что Вы предпринимаете, если не все удастся?*

1. Пытаетесь свалить вину на другого.

2. Смиряетесь.

3. Становитесь впредь осторожнее.

*X. Как Вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?*

1. "Пора бы уже запретить им такие развлечения".

2. "Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать".

3. "И чего мы столько с ними возимся?"

*XI. Что Вы ощущаете, если место, которое Вы хотели занять, досталось другому?*

1. "И зачем я только на это нервы тратил?"

2. "Видно, его физиономия шефу приятнее".

3. "Может быть, мне это удастся в другой раз".

*XII. Как Вы смотрите страшный фильм?*

1. Бойтесь.

2. Скучаете.

3. Получаете искреннее удовольствие.

*XIII. Если из-за дорожной пробки вы опаздываете на важное совещание?*

1. Будете нервничать во время заседания.

2. Попытаетесь вызвать снисходительность партнеров.

3. Огорчитесь.

*XIV. Как Вы относитесь к своим спортивным успехам?*

1. Обязательно стараетесь выиграть.

2. Цените удовольствие почувствовать себя вновь молодым.

3. Очень сердитесь, если не везет.

*XV. Как Вы поступите, если Вас плохо обслужили в ресторане?*

1. Стерпите, избегая скандала.

2. Вызовите метрдотеля и сделаете ему замечание.

3. Отправитесь с жалобой к директору ресторана.

*XVI. Как Вы себя поведете, если Вашего ребенка обидели в школе?*

1. Поговорите с учителем.

2. Устроите скандал родителям "малолетнего преступника".

3. Посоветуете ребенку дать сдачи.

*XVII. Какой, по-вашему, Вы человек?*

1. Средний.
2. Самоуверенный.
3. Пробивной.

*XVIII. Что Вы ответите подчиненному, с которым столкнулись в дверях учреждения, если он начал извиняться перед Вами?*

1. "Простите, это моя вина".
2. "Ничего, пустяки".
3. "А повнимательней Вы быть не можете?!"

*XIX. Как Вы отреагируете на статью в газете о случаях хулиганства среди молодежи?*

1. "Когда же, наконец, будут приняты конкретные меры?!"
2. "Надо бы ввести телесные наказания".
3. "Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели!"

*XX. Представьте, что Вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное Вы предпочтете?*

1. Тигра или леопарда.
2. Домашнюю кошку.
3. Медведя.

Теперь внимательно просмотрите на выбранные ответы. Суммируйте номера ответов.

### **Результаты:**

*45 и более очков.* Вы излишне агрессивны, нередко бываете неуравновешенным и жестоким по отношению к другим. Вы надеетесь добраться до управленческих "верхов", рассчитывая на собственные методы, добиться успеха, жертвуя интересами окружающих. Поэтому Вас не удивляет неприязнь сослуживцев, но при малейшей возможности Вы стараетесь их за это наказать.

*36–44 очка.* Вы умеренно агрессивны, но вполне успешно идете по жизни, поскольку в Вас достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

*35 и менее очков.* Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Это отнюдь не значит, что Вы, как травинка, гнетесь под любым ветерком. И все же больше решительности Вам не помешает!

Если по семи и более вопросам Вы набрали по три очка и менее чем по

семи вопросам – по одному очку, то взрывы Вашей агрессивности носят скорее разрушительный, чем конструктивный характер. Вы склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям. Вы относитесь к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируете конфликтные ситуации, которых вполне могли бы избежать.

Если же по семи и более вопросам Вы получите по одному очку и менее, чем по семи вопросам – по три очка, то Вы чрезмерно замкнуты. Это не значит, что Вам не присущи вспышки агрессивности, но Вы подавляете их уж слишком тщательно.

## **МЕТОДИКА 2. ВНЕШНЕГРУППОВАЯ РЕФЕРЕНТОМЕТРИЯ**

В современной психологии давно уже выделено как самостоятельное и важное понятие *референтной группы* – круга значимых других, мнения которых являются определяющими для личности и с которыми она – и в прямом контакте, и мысленно – соотносит свои оценки, действия и поступки. Естественно, что определение референтного круга является весьма важным в плане сбора информации о значимых для человека отношениях.

В приведенной ниже методике мы предлагаем определить референтов. Для этого тестируемым предлагается 10 вопросов-ситуаций (1-А) и список людей, окружающих их (1-В).

*Инструкция:* нужно выбрать по каждому вопросу-ситуации не менее двух человек; при этом второе лицо должно быть из тех, которые значимы в меньшей степени, чем первое лицо.

### **1-А**

1. С кем Вы отправитесь в поездку (деловую командировку) в другой город?
2. С Вами случилась неприятность. Кому Вы об этом расскажете?
3. Вы хотите отпраздновать свой день рождения. С кем Вы его проведете?
4. Есть ли у Вас человек, с которым Вы стараетесь проводить больше времени?

5. Кто может указать Вам на Ваши недостатки, кого Вы больше слушаете?

6. Вы встретили человека, который Вам понравился. Кто может помочь правильно оценить его?

7. Вы хотите изменить свою жизнь. С кем Вы посоветуетесь об этом?

8. Кто может быть для Вас примером в жизни?

9. Кому Вы хотели бы понравиться больше всего?

10. С кем Вы больше всего откровенны?

### **1-Б**

1. Родители (отец, мать).

2. Родственники (дедушка, бабушка, дядя, тетя).

3. Брат, сестра.

4. Взрослый знакомый.

5. Знакомый родителей.

6. Друзья.

7. Лучший друг (подруга).

8. Компания, приятели.

9. Знакомая девушка, знакомый юноша.

10. Товарищи по учебе, работе.

11. Товарищи по клубу, секции, студии и т.п.

12. Историческая личность.

13. Известный всем человек.

14. Человек, о котором ты знаешь от других.

15. Литературный персонаж.

После осуществленного выбора следует попросить отложить список 1-Б и по пятибалльной шкале (5, 4, 3, 2, 1) оценить каждое из выбранных лиц. Обработка полученных данных достаточно проста. Все упомянутые лица записываются в отдельный список без повторений, затем «оценки» лиц заносятся в список и суммируются для каждого из них. После сравнения два-три лица, имеющие наибольшее количество баллов, выписываются на отдельный листок в порядке уменьшения количества баллов. Эти люди и составляют референтную группу данного.

### МЕТОДИКА 3. ОЦЕНОЧНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ЛЮДЬМИ ДРУГ ДРУГА

*Цель:* ознакомиться с методом оценочной биополяризации и овладеть умениями исследовательской работы по измерению оценочных стереотипов восприятия и понимания людьми друг друга в совместной работе и общении.

*Материалы:* электронный калькулятор, оценочные шкалы.

Качество оценивается количественно по десятибалльной системе. Это качество присуще оцениваемому:

- в высшей степени – 10.
- совершенно неприсуще – 1.

Используйте в оценивании любые оценки от 1 до 10. Промежуточные ответы от 4 до 7 считаются средними.

*Примерный протокол опыта с перечнем оценочных шкал*

№ п/п	Положительные качества				Отрицательные качества
1	Доброжелательный				Недоброжелательный
2	Общительный				Замкнутый
3	Уравновешенный				Вспыльчивый
4	С чувством юмора				Скучный
5	Честный				Лживый
ИТОГО (Л)					
6	Дисциплинированный				Недисциплинированный
7	Активный				Пассивный
8	Опытный специалист				Неопытный
9	Трудолюбивый				Ленивый
10	Добросовестный				Недобросовестный
ИТОГО (Д)					
ОБЩАЯ СУММА ОЦЕНОК (Л+Д)					

*Инструкция:* студенты получают протокол. «Перед Вами протокол опыта с перечнем качеств. Оценку необходимо выставлять по 10-балльной системе за качества, помещенные в левой части протокола. Полярные качества в правой части приведены для контраста. Надо выполнить три задания.

1. Представьте себе, что Вам предстоит работать в студенческом отряде. Выберите из числа знакомых Вам студентов наиболее предпочитаемого в качестве сотрудника по совместной работе и оцените его качества в столбце П.

2. Из числа знакомых Вам студентов выберите наиболее не предпочитаемого в качестве сотрудника и оцените его в столбце Н.

3. В столбце С дайте оценку самому себе. После выполнения протокола подсчитайте суммы баллов по столбцам и высчитайте индексы оценочной биополяризации сотрудников и самого себя: АСОобщ, АСОд (деловое), АСОл (личностное) и др.

Рассчитываются четыре индекса оценочной биополяризации сотрудников:

1. По личностному качеству (1-5 качества в протоколе):  $АСОл = Пл - Нл$ .

2. По деловым качествам (6-10):  $АСОд = Пд - Нд$ .

3. Суммарный индекс  $АСОобщ = Побщ - Нобщ$ .

4. Индекс оценочной биополяризации самого себя  $ОСС = Побщ - Собщ$ .

Чем выше индекс оценочной биополяризации (т.е. чем больше разность между суммой оценок предпочитаемого и не предпочитаемого сотрудников), тем критичнее, категоричнее оценочные суждения индивида о других людях, тем консервативнее и эмоциональнее его оценочные стереотипы, тем больше может быть его склонность к проявлению авторитарных методов руководства и доминантности в общении с другими людьми. Различия в величине АСОл и АСОд могут свидетельствовать о предпочтительности для испытуемого деловой или межличностной ситуации общения. Так, если у испытуемого АСОл равен 6 баллам, а АСОд – 25 баллам, это означает, что в ситуации совместной работы или общего дела он более склонен проявить повышенную критичность и категоричность в оценочных суждениях при восприятии

партнера, нежели в ситуации межличностного общения. Можно предположить, что данный испытуемый сильнее ориентирован на дело, чем на межличностные отношения.

Интерпретация индекса предполагает, что чем выше величина ОСС, тем ниже самооценка индивида при восприятии самого себя в качестве партнера по общению и сотрудника по совместной деятельности в сравнении с выбранным эталоном предпочитаемого сотрудника. Величины ОСС, близкие к нулю, свидетельствуют об адекватности самооценки, а величины со знаком минус – о завышенной самооценке. Следовательно, образ предпочитаемого сотрудника может служить для человека своеобразным «социальным зеркалом», смотря в которое он получает возможность совершенствовать самооценку и самоконтроль.

#### **МЕТОДИКА 4. ВОСПРИЯТИЕ ИНДИВИДОМ ГРУППЫ**

Межличностное восприятие в группе зависит от множества факторов. Наиболее исследованными из них являются: социальные установки, прошлый опыт, особенности самовоспитания, характер межличностных отношений, степень информированности друг о друге, ситуационный контекст, в котором протекает процесс межличностной перцепции и т.д. В качестве одного из основных факторов межличностного восприятия выступает отношение к объекту восприятия. Однако на межличностное восприятие могут влиять не только межличностные отношения, но и отношение индивида к группе, в контексте которой осуществляется процесс межличностной перцепции. Восприятие индивидом группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие. В связи с этим исследование восприятия индивидом группы является важным моментом в исследовании межличностного восприятия, связывая между собой два различных вида социально-перцептивных процессов.

*Цель:* позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа данного восприятия выступает роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего.

*Ход работы:* на основании трех «типов» восприятия индивидом группы была создана специальная анкета (см. Мосейко, Нелидова, 1982 г.), выявляющая преобладание того или иного типа восприятия группы у исследуемого индивида. Анкета состоит из 14-ти пунктов-суждений, содержащих три альтернативных выбора. В каждом пункте анкеты альтернативы расположены в случайном порядке. Каждая альтернатива соответствует определенному типу восприятия индивидом группы. Анкета создана с учетом специфики учебных групп интенсивного обучения иностранным языкам, но при соответствующей модификации может быть применена и в других группах.

По каждому пункту анкеты испытуемые должны выбрать наиболее подходящую им альтернативу в соответствии с предлагаемой инструкцией. К анкете прилагается специальный ответный бланк.

*Инструкция:* «Мы проводим специальное исследование с целью улучшения организации учебного процесса. Ваши ответы на вопросы анкеты помогут нам в этом. На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами А, Б и В. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который наиболее точно выражает Вашу точку зрения. Помните, что «плохих» и «хороших» ответов в данной анкете нет. Букву Вашего ответа занесите (обведите кружочком) в лист для ответов против соответствующего номера вопроса. На каждый вопрос может быть выбран только один ответ».

### **Анкета**

*1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:*

- а) знает больше, чем я;
- б) все вопросы стремится решить сообща;
- в) не отвлекает внимание преподавателя.

*2. Лучшими преподавателями являются те, которые:*

- а) имеют индивидуальный подход;



- б) создают условия для помощи со стороны других;
- в) создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказаться.

*3. Я рад, когда мои друзья:*

- а) знают больше, чем я, и могут мне помочь;
- б) умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов;
- в) помогают другим, когда представится случай.

*4. Больше всего мне не нравится, когда в группе:*

- а) некому помогать;
- б) мне мешают при выполнении задачи;
- в) остальные слабее подготовлены, чем я.

*5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:*

- а) я могу получить помощь и поддержку со стороны других;
- б) мои усилия вознаграждены;
- в) есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.

*6. Мне нравятся коллективы, в которых:*

- а) каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
- б) каждый занят своим делом и не мешает другим;
- в) каждый человек может использовать других для решения своих задач.

*7. Учащиеся оценивают как самых плохих преподавателей, которые:*

- а) создают дух соперничества между учениками;
- б) не уделяют им достаточного внимания;
- в) не создают условия для того, чтобы группа помогла им;

*8. Больше всего удовлетворения в жизни дает:*

- а) возможность работы, когда тебе никто не мешает;
- б) возможность получения новой информации от других людей;
- в) возможность сделать полезное другим людям.

*9. Основная цель школы должна заключаться:*

- а) в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими;
- б) в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей;
- в) в подготовке людей, умеющих извлекать пользу от общения в другими людьми.

*10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:*

- а) предпочитаю, чтобы другие решили эту проблему;
- б) предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других;
- в) стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.

*11. Лучшее всего бы я учился, если бы преподаватель:*

- а) имел ко мне индивидуальный подход;
- б) создавал условия для получения мной помощи со стороны других;
- в) поощрял инициативу учащихся, направленную на достижение общего успеха.

*12. Нет ничего хуже того случая, когда:*

- а) ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха;
- б) чувствуешь себя ненужным в группе;

в) тебе не помогают окружающие.

*13. Больше всего я ценю:*

а) личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей;

б) общий успех, в котором есть и моя заслуга;

в) успех, достигнутый ценой собственных усилий.

*14. Я хотел бы:*

а) работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы;

б) работать индивидуально с преподавателем;

в) работать с ведущими в данной области людьми.

*Обработка результатов:* на основании ответов испытуемых с помощью «ключа» производится подсчет баллов по каждому типу восприятия индивидом группы. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, выбранные испытуемыми по всем 14-ти пунктам анкеты, суммируются для каждого типа восприятия отдельно. При этом общая сумма баллов по всем трем типам восприятия для каждого испытуемого должна быть непременно равна 14.

*Ключ для обработки анкеты*

Тип восприятия индивидом группы		
Индивидуалистическое	Коллективистическое	Прагматическое
1 В	1 Б	1 А
2 А	2 В	2 Б
3 Б	3 В	3 А
4 Б	4 А	4 В
5 Б	5 В	5 А
6 Б	6 А	6 В
7 Б	7 А	7 В
8 А	8 В	8 Б
9 Б	9 А	9 В
10 Б	10 В	10 А
11 А	11 В	11 Б
12 А	12 Б	12 В
13 В	13 Б	13 А
14 Б	14 А	14 В

## Три типа восприятия

1. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Этот тип восприятия индивидом группы можно назвать «индивидуалистическим».

2. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехе каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Имеет место потребность в коллективных формах работы. Этот тип восприятия индивидом своей работы может быть назван «коллективистическим».

3. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или служить источником необходимой информации. Данный тип восприятия индивидом группы можно назвать «прагматическим».

## МЕТОДИКА 5. СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ

*Цель:* определяется эмоционально-личностное отношение человека к некоторому другому человеку, являющемуся членом той же самой социальной группы, в которую входит испытуемый.

*Инструкция – задание к методике:* «Выберите двух людей из вашей социальной группы, которых вы хорошо знаете и к которым вы испытываете различное положительное и отрицательное отношение. Последовательно оцените

их обоих с помощью следующих нескольких противоположных пар эмоционально-оценочных прилагательных, выбрав в каждой из пар место, занимаемое данным человеком, и отметив крестиком свое эмоциональное отношение к нему. Если ваше отношение к данному человеку положительное, то крестик ставится справа от средней, нулевой линии; если ваше отношение к нему отрицательное, то крестик проставляется слева от нее. В том и в другом случае сила отношения выражается, соответственно, выбором нужного положительного или отрицательного балла от 0 (самое слабое эмоциональное отношение)». Пары противоположных эмоционально-оценочных прилагательных представлены ниже:

<b>Отрицательные качества</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Положительные качества</b>
Плохой								Хороший
Приятный								Приятный
Непривлекательный								Привлекательный
Ненужный								Полезный
Нежелательный								Желательный
Неважный								Важный
Незначимый								Значимый
Несущественный								Существенный
Грубый								Мягкий

*Обработка результатов:* оценки, данные по каждой шкале (паре противоположных эмоционально-оценочных прилагательных), переводятся в баллы в соответствии со шкалой, представленной в верхней части рисунка. Если отметка испытуемого располагается между двумя пунктами шкалы, то берется промежуточное, дробное число баллов. Далее вычисляется средняя оценка по всем десяти шкалам семантического дифференциала. Она и является количественной характеристикой общего эмоционального отношения испытуемого к тому человеку, к которому относятся полученные оценки. Отношение считается положительным, если средняя оценка также положительная; отношение рассматривается как отрицательное, если соответствующая средняя оценка отрицательная. Сила эмоционального

отношения, соответственно, отражается в абсолютной величине полученной средней оценки.

## МЕТОДИКА 6. ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭМПАТИИ

*Цель:* определение уровня эмпатийных тенденций.

*Материалы и оборудование:* текст опросника «Оценки уровня эмпатии» И.М. Юсупова; карандаш или ручка для записей.

*Текст инструкции:* предлагаем проверить имеющиеся у Вас эмпатийные тенденции с помощью разработанного теста. Для этого, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывайте своим ответам числа: если ответили «не знаю» - 0, ответу «нет, никогда» – 1, «иногда» – 2, «часто» – 3, «почти всегда» – 4, и ответу «да, всегда» – 5. Отвечать нужно на все пункты.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы не без причин.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все родителям прощал, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.

19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобу.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему мои некоторые одноклассники иногда были задумчивы.
35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой Вы отвечали. Не ответили ли Вы «не знаю» на некоторые из утверждений под номерами: 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также не пометили ли пункты 11, 13, 15, 27 ответами «да, всегда»? Если это так, то Вы не пожелали быть откровенными перед собой, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете. Результатом тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям Вы дали не более трех неискренних ответов, при четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти – можете считать, что работу выполнили напрасно. Теперь просуммируйте все баллы,

приписанные ответам на пункты: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат развитости эмпатийных тенденций.

Если Вы набрали *от 82 до 90 баллов* – это очень высокий уровень эмпатийности. У Вас болезненно развито сопереживание. В общении как барометр тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют Вас в качестве громоотвода, обрушивая на Вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют Вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает Вас. В то же время сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия Вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни Вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

*От 63 до 81 балла* – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Вероятно, и дети тянутся к Вам. Окружающие ценят Вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах Вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести Вас из равновесия.

*От 37 до 62 баллов* – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать Вас «толстокожим», но в то же время Вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять большее, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действиями, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для Вас неожиданными. У Вас нет раскованности чувств, и это мешает Вашему полноценному восприятию людей.

*12 – 36 баллов* – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся Вам непонятными и лишены смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у Вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят Вам тем же: случаются моменты, когда чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют Вас своим вниманием. Но это исправимо, если Вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

*11 баллов и менее* – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами,



которые намного старше Вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств

## **МЕТОДИКА 8. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ**

Методика создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном "Я", а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

При исследовании межличностных отношений, социальных аттитюдов наиболее часто выделяются два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Они названы М. Аргайлом в числе главных компонентов при анализе стиля межличностного поведения и по содержанию могут быть соотнесены с двумя из трех главных осей семантического дифференциала Ч. Осгуда: оценка и сила. В многолетнем исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б. Бейлза, поведение члена группы оценивается по двум переменным, анализ которых осуществляется в трехмерном пространстве, образованном тремя осями: доминирование-подчинение, дружелюбие-агрессивность, эмоциональность-аналитичность.

Для представления основных социальных ориентаций Т. Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по

горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность. В свою очередь, эти секторы разделены на восемь, соответственно, более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей.

Схема Тимоти Лири основана на предположении, что чем ближе оказываются результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная (доминирование–подчинение) и горизонтальная (дружелюбие–враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Т. Лири предлагал использовать методику для оценки наблюдаемого поведения людей, т.е. поведения в оценке окружающих ("со стороны"), для самооценки, оценки близких людей, для описания идеального "Я". В соответствии с этими уровнями диагностики меняется инструкция для ответа.

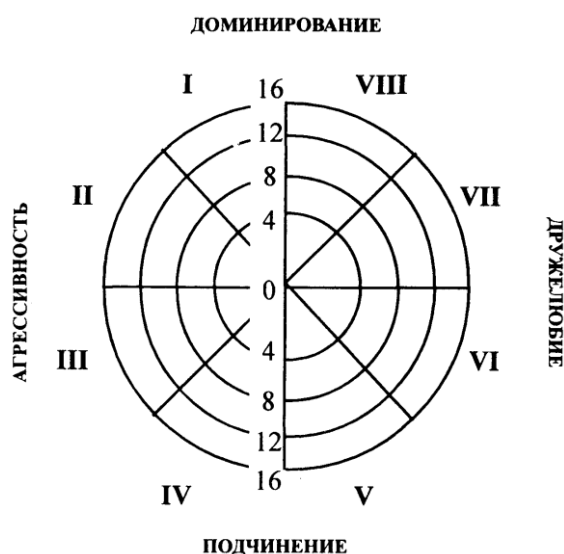
Разные направления диагностики позволяют определить тип личности, а также сопоставлять данные по отдельным аспектам. Например, "социальное Я", "реальное Я", "мои партнеры" и т.д.

Методика может быть представлена респонденту либо списком (по алфавиту или в случайном порядке), либо на отдельных карточках. Ему

предлагается указать те утверждения, которые соответствуют его представлению о себе, относятся к другому человеку или его идеалу.

Максимальная оценка уровня – 16 баллов, но она разделена на четыре степени выраженности отношения:

0-4 балла – низкая	Адаптивное поведение
5-8 баллов – умеренная	
9-12 баллов – высокая	Экстремальное до патологии поведение
13-16 баллов – экстремальная	



В результате производится подсчет баллов по каждой октанте с помощью специального "ключа" к опроснику. Полученные баллы переносятся на дискограмму, при этом расстояние от центра круга соответствует числу баллов по данной октанте (от 0 до 16). Концы векторов соединяются и образуют личностный профиль.

По специальным формулам определяются показатели по основным факторам: доминирование и дружелюбие. Доминирование =  $(I - V) + 0,7 \times (VIII + II - VI)$ ; дружелюбие =  $(VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$ .

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм, демонстрирующих различие между представлениями разных людей.

С.В. Максимовым приведены индексы точности рефлексии,

дифференцированности восприятия, степени благополучности положения личности в группе, степени осознания личностью мнения группы, значимости группы для личности.

Методический прием позволяет изучать проблему психологической совместимости и часто используется в практике семейной консультации, групповой психотерапии и социально-психологическом тренинге.

#### *Типы отношения к окружающим*

##### *I. Авторитарный:*

✓ 13–16 – диктаторский, властный, деспотический характер, тип сильной личности, которая лидирует во всех видах групповой деятельности. Всех наставляет, поучает, во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. Окружающие отмечают эту властность, но признают ее;

✓ 9–12 – доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный лидер, успешный в делах, любит давать советы, требует к себе уважения;

✓ 0–8 – уверенный в себе человек, но не обязательно лидер, упорный и настойчивый.

##### *II. Эгоистичный:*

✓ 13–16 – стремится быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюбленный, расчетливый, независимый, себялюбивый. Трудности перекладывает на окружающих, сам относится к ним несколько отчужденно, хвастливый, самодовольный, заносчивый. 0–12 – эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству.

##### *III. Агрессивный:*

✓ 13–16 – жесткий и враждебный по отношению к окружающим, резкий, жесткий, агрессивность может доходить до асоциального поведения;

✓ 9–12 – требовательный, прямолинейный, откровенный, строгий и резкий в оценке других, непримиримый, склонный во всем обвинять окружающих, насмешливый, ироничный, раздражительный;

✓ 0–8 – упрямый, упорный, настойчивый и энергичный.

#### *IV. Подозрительный:*

✓ 13–16 – отчужденный по отношению к враждебному и злобному миру, подозрительный, обидчивый, склонный к сомнению во всем, злопамятный, постоянно на всех жалуется, всем недоволен (шизоидный тип характера);

✓ 9–12 – критичный, необщительный, испытывает трудности в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, подозрительности и боязни плохого отношения, замкнутый, скептический, разочарованный в людях, скрытный, свой негативизм проявляет в вербальной агрессии;

✓ 0–8 – критичный по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям.

#### *V. Подчиняемый:*

✓ 13–16 – покорный, склонный к самоунижению, слабовольный, склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном;

✓ 9–12 – застенчивый, кроткий, легко смущается, склонен подчиняться более сильному без учета ситуации;

✓ 0–8 – скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности.

#### *VI. Зависимый:*

✓ 13–16 – резко неуверенный в себе, имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других, от чужого мнения;

✓ 9–12 – послушный, боязливый, беспомощный, не умеет проявить сопротивление, искренне считает, что другие всегда правы;

✓ 0–8 – конформный, мягкий, ожидает помощи и советов, доверчивый, склонный к восхищению окружающими, вежливый.

#### *VII. Дружелюбный:*

✓ 9–16 – дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, "быть

хорошим" для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогрупп имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный (истероидный тип характера);

✓ 0–8 – склонный к сотрудничеству, кооперации, гибкий и компромиссный при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремится быть в согласии с мнением окружающих, сознательно конформный, следует условностям, правилам и принципам "хорошего тона" в отношениях с людьми, инициативный энтузиаст в достижении целей группы, стремится помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительный, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях.

### *VIII. Альтруистический:*

✓ 9–16 – гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, принимает на себя ответственность за других (может быть только внешняя "маска", скрывающая личность противоположного типа);

✓ 0–8 – ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстный и отзывчивый.

### *Текст опросника*

Поставьте знак "+" против тех определений, которые соответствуют Вашему представлению о себе (если нет полной уверенности, знак "+" не ставьте).

- I.1. Другие думают о нем благосклонно.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.
5. Обладает чувством собственного достоинства.
6. Независимый.
- II. 7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.

9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
- III.** 11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.
13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
- IV.** 15. Способен проявить недоверие.
16. Часто разочаровывается.
17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
- V.** 19. Охотно подчиняется.
20. Уступчивый.
21. Благородный.
22. Восхищающийся и склонный к подражанию.
- VI.** 23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.
25. Способен к сотрудничеству.
26. Стремится ужиться с другими.
- VII.** 27. Дружелюбный, доброжелательный.
28. Внимательный и ласковый.
29. Деликатный.
30. Одобряющий.
- VIII.** 31. Отзывчивый к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.
33. Способен вызвать восхищение.
34. Пользуется уважением у других.
- I.** 35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.
37. Уверен в себе.
38. Самоуверен и напорист.
- II.** 39. Деловит и практичен.
40. Любит соревноваться.
41. Строгий и крутой, где надо.
42. Неумолимый, но беспристрастный.
- III.** 43. Раздражительный.
44. Открытый и прямолинейный.
45. Не терпит, чтобы им командовали.
46. Скепичен.
- IV.** 47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый, щепетильный.
49. Легко смущается.
50. Не уверен в себе.
- V.** 51. Уступчивый.
52. Скромный.

53. Часто прибегает к помощи других.  
54. Очень почитает авторитеты.
- VI.** 55. Охотно принимает советы.  
56. Доверчив и стремится радовать других.  
57. Всегда любезен в обхождении.  
58. Дорожит мнением окружающих.
- VII.** 59. Общительный и уживчивый.  
60. Добросердечный.  
61. Добрый, вселяющий уверенность.  
62. Нежный и мягкосердечный.
- VIII.** 63. Любит заботиться о других.  
64. Бескорыстный, щедрый.  
65. Любит давать советы.  
66. Производит впечатление значимости.
- I.** 67. Начальственно-повелительный.  
68. Властный.  
69. Хвастливый.  
70. Надменный и самодовольный.
- II.** 71. Думает только о себе.  
72. Хитрый и расчетливый.  
73. Нетерпим к ошибкам других.  
74. Своекорыстный.
- III.** 75. Откровенный.  
76. Часто недружелюбен.  
77. Озлобленный.  
78. Жалобщик.
- IV.** 79. Ревнивый.  
80. Долго помнит обиды.  
81. Склонный к самобичеванию.  
82. Застенчивый.
- V.** 83. Безынициативный.  
84. Кроткий.  
85. Зависимый, несамостоятельный.  
86. Любит подчиняться.
- VI.** 87. Предоставляет другим принимать решения.  
88. Легко попадает впросак.  
89. Легко попадает под влияние друзей.  
90. Готов довериться любому.
- VII.** 91. Благорасположен ко всем без разбору.  
92. Всем симпатизирует.  
93. Прощает все.  
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
- VIII.** 95. Великодушен и терпим к недостаткам.  
96. Стремится покровительствовать.



97. Стремится к успеху.  
 98. Ожидает восхищения от каждого.  
**I.** 99. Распоряжается другими.  
 100. Деспотичный.  
 101. Сноб (судит о людях по рангу и личным качествам).  
 102. Тщеславный.  
**II.** 103. Эгоистичный.  
 104. Холодный, черствый.  
 105. Язвительный, насмешливый.  
 106. Злобный, жестокий.  
**III.** 107. Часто гневливый.  
 108. Бесчувственный, равнодушный.  
 109. Злопамятный.  
 110. Проникнут духом противоречия.  
**IV.** 111. Упрямый.  
 112. Недоверчивый и подозрительный.  
 113. Робкий.  
 114. Стыдливый.  
**V.** 115. Отличается чрезмерной готовностью.  
 116. Мягкотельный.  
 117. Почти никогда и никому не возражает.  
 118. Ненавязчивый.  
**VI.** 119. Любит, чтобы его опекали.  
 120. Чрезмерно доверчив.  
 121. Стремится снискать расположение каждого.  
 122. Со всеми соглашается.  
**VII.** 123. Всегда дружелюбен.  
 124. Всех любит.  
 125. Слишком снисходителен к окружающим.  
 126. Старается утешить каждого.  
**VIII.** 127. Заботится о других в ущерб себе.  
 128. Портит людей чрезмерной добротой.

*Регистрационный бланк*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	31	34	35	36	37	38	39	40	41	42	44	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105
106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
121	122	123	124	125	126	127	128							

Номера тенденций	Номера перечня черт
<b>I.</b>	3, 10, 11, 19, 20, 22, 24, 30, 33, 40, 50, 64, 83, 86, 105, 113
<b>II.</b>	2, 12, 16, 28, 32, 47, 56, 69, 72, 74, 78, 79, 93, 104, 118, 123
<b>III.</b>	5, 15, 17, 37, 52, 53, 54, 63, 66, 99, 106, 108, 115, 116, 120, 128
<b>IV.</b>	4, 6, 34, 35, 38, 51, 57, 59, 60, 62, 88, 89, 90, 114, 119, 122
<b>V.</b>	18, 27, 41, 44, 45, 48, 61, 65, 77, 96 100, 101, 112, 117, 125, 127
<b>VI.</b>	9, 7, 8, 14, 25, 31, 39, 58, 75, 82, 85 87, 95, 110, 111, 121
<b>VII.</b>	1, 36, 43, 55, 68, 71, 73, 76, 81, 84, 94, 97, 102, 107, 109, 124
<b>VIII.</b>	13, 21, 23, 26, 29, 42, 46, 49, 67, 70 80, 91, 92, 98, 103, 126

## МЕТОДИКА 9. ТИПЫ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

В нашей стране тест адаптирован Н.В. Гришиной для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению. В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. Указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», он подчеркивал, что этот термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое идеальное бесконфликтное состояние, где люди работают в полной гармонии. Однако в последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту исследования конфликтов. Оно было вызвано, по мнению К. Томаса, по меньшей мере, двумя обстоятельствами: осознанием тщетности усилий по полной элиминации конфликтов, увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. Отсюда, по мысли автора, ударение должно быть перенесено с элиминирования конфликтов на управление ими. В соответствии с этим К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов:

какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно, этим двум основным измерениям К.Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов (рис.1):

- 1) соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- 2) приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- 3) компромисс;
- 4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
- 5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

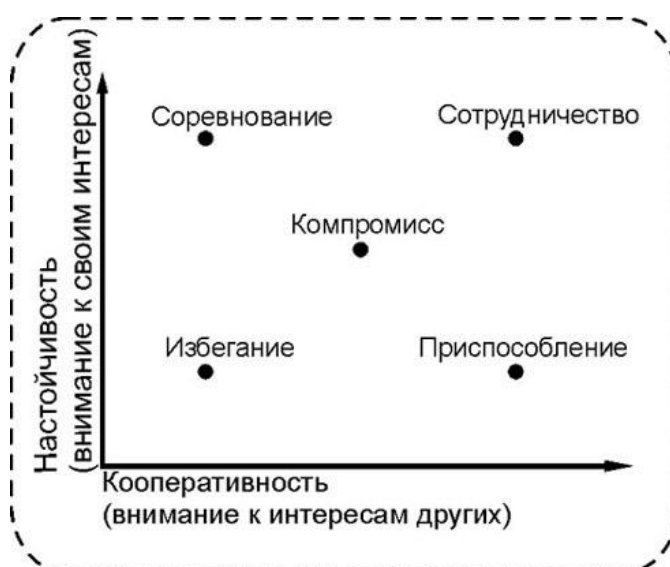


Рис. 1 – Способы регулирования конфликтов К. Томаса

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К.Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

### *Опросник*

1. А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса. Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба не согласны.

2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение. Б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и моих собственных.

3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. Б. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение. Б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого. Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности,

6. А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя. Б. Я стараюсь добиться своего.

7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

Б. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.

9. А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий. Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. А. Я твердо стремлюсь достичь своего. Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы. Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.

12. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

13. А. Я предлагаю среднюю позицию. Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14. А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах. Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15. А. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения. Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.

16. А. Я стараюсь не задеть чувств другого. Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего. Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем. Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, и чем состоят все затронутые интересы и спорные, вопросы. Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия. Б. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого. Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека. Б. Я отстаиваю свои желания.

23. А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас. Б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям. Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25. А. Я пытаюсь доказать другому логику и преимущества моих взглядов. Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26. А. Я предлагаю среднюю позицию. Б. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

27. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. Б. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29. А. Я предлагаю среднюю позицию. Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий

30. А. Я стараюсь не задеть чувств другого. Б. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха.

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

*Ключ*

1. <i>Соперничество</i>	3А, 6Б, 8А, 9Б, 10А, 13Б, 14Б, 16Б, 17А, 22Б, 25А, 28А.
2. <i>Сотрудничество</i>	2Б, 5А, 8Б, 11А, 14А, 19А, 20А, 21Б, 23А, 26Б, 28Б, 30Б.
3. <i>Компромисс</i>	2А, 4А, 7Б, 10Б, 13А, 18Б, 20Б, 22А, 24Б, 26А, 29А.
4. <i>Избегание</i>	1А, 5Б, 6А, 7А, 9А, 12Б, 15Б, 17Б, 19Б, 23Б, 27А, 29Б.
5. <i>Приспособление</i>	1Б, 3Б, 4Б, 11Б, 12А, 15А, 16А, 18А, 21А, 24А, 25Б, 27Б, 30А.

Тест можно использовать в групповом варианте, как в сочетании с другими тестами, так и отдельно. Затраты времен – не более 15-20 мин.

## **МЕТОДИКА 10. САМООЦЕНКА СТИЛЯ РУКОВОДСТВА**

*Цель:* позволяет выяснить Вашу ориентацию при руководстве людьми и группой людей.

*Материалы:* 20 практических ситуаций, ключ к обработке полученных данных.

Тексты конкретных ситуаций, предложенных здесь, разработаны и апробированы ленинградским промышленным психологом А.А. Ершовым. По его мнению, связь между личностными характеристиками и эффективностью деятельности опосредуется такими социально-психологическими факторами, как позиция личности в коллективе, степень соответствия ее интересов и мотивов деятельности коллектива.

Выбор того или иного решения каждой из предложенных ситуаций, а их 4 варианта – А, Б, В, Г, зависит от того, как понял испытуемый предложенную ситуацию, как сориентировался на свой опыт руководителя, какими доминирующими интересами и мотивами руководствовался при ответе.

**1. Ваш непосредственный начальник, минуя вас, дает срочное задание вашему подчиненному, который уже занят выполнением другого ответственного задания. Вы и ваш начальник считаете свои задания неотложными.**

*Выберите наиболее приемлемый для вас вариант решения:*

А. Не оспаривая задания начальника, буду строго придерживаться должностной субординации, предложу подчиненному отложить выполнение текущей работы. Б. Все зависит от того, насколько для меня авторитетен начальник.

В. Выражу подчиненному свое несогласие с заданием начальника, предупрежу его, что впредь в подобных случаях буду отменять задания, поручаемые ему без согласования со мной. Г. В интересах дела предложу подчиненному выполнить начатую работу.

**2. Вы получили два срочных задания: от вашего непосредственного и вашего вышестоящего начальника. Времени для согласования сроков выполнения заданий у вас нет, необходимо срочно начать работу.**

*Выберите предпочтительное решение.*

А. В первую очередь начну выполнять задание того, кого больше уважаю.

Б. Сначала буду выполнять задание, наиболее важное, на мой взгляд.

В. Сначала выполню задание вышестоящего начальника.

Г. Буду выполнять задание своего непосредственного начальника.

**3. Между двумя вашими подчиненными возник конфликт, который мешает им успешно работать. Каждый из них в отдельности обращался к вам с просьбой, чтобы вы разобрались и поддержали его позицию.**

*Выберите свой вариант поведения в этой ситуации.*

А. Я должен пресечь конфликт на работе, а разрешить конфликтные взаимоотношения – это их личное дело.

Б. Лучше всего попросить разобраться в конфликте представителей общественных организаций.

В. Прежде всего лично попытаться разобраться в мотивах конфликта и найти приемлемый для обоих способ примирения.

Г. Выяснить, кто из членов коллектива служит авторитетом для конфликтующих, и попытаться через него воздействовать на этих людей.

**4. В самый напряженный момент завершения производственного задания в бригаде совершен неблагоприятный поступок, нарушена трудовая дисциплина, в результате чего допущен брак. Бригадиру неизвестен виновник. Однако выявить и наказать его надо.**

*Как бы вы поступили на месте бригадира? Выберите приемлемый вариант решения для вас.*

А. Оставлю выяснение фактов по этому инциденту до окончания выполнения производственного задания.

Б. Заподозренных в проступке вызову к себе, круто поговорю с каждым с глазу на глаз, предложу назвать виновного.

В. Сообщу о случившемся тем из рабочих, которым наиболее доверяю, предложу им выяснить конкретных виновных и доложить.

Г. После смены проведу собрание бригады, публично потребую выявления виновных и их наказания.

**5. Вам представлена возможность выбрать себе заместителя. Имеется несколько кандидатур.**

*Каждый претендент отличается следующими качествами.*

А. *Первый* стремится прежде всего к тому, чтобы наладить доброжелательные товарищеские взаимоотношения в коллективе, создать на работе атмосферу взаимного доверия и дружеского расположения, предпочитает избегать конфликтов, что не всеми понимается правильно.

Б. *Второй* часто предпочитает в интересах дела идти на обострение отношений «невзирая на лица», отличается повышенным чувством ответственности за порученное дело.

В. *Третий* предпочитает строго по правилам, всегда аккуратен в выполнении своих должностных обязанностей, требователен к подчиненным.

Г. *Четвертый* отличается напористостью, личной заинтересованностью в работе, сосредоточен на достижении своей цели, всегда стремится довести дело до конца, не придает большого значения возможным осложнениям во взаимоотношениях с подчиненными.

**6. Вам предлагается выбрать себе заместителя.**

*Кандидаты отличаются друг от друга следующими особенностями взаимоотношений с вышестоящим начальником:*

А. *Первый* быстро соглашается с мнением или распоряжением начальника, стремится четко, безоговорочно и в установленные сроки выполнять его задания.

Б. *Второй* может быстро соглашаться с мнением начальника, заинтересованно и ответственно выполнять все его распоряжения и задания, но только в том случае, если начальник авторитетен для него.

В. *Третий* обладает богатым профессиональным опытом и знаниями, хороший специалист, умелый организатор, но бывает неуживчив, труден в контакте.

Г. *Четвертый* очень опытный и грамотный специалист, но всегда стремится к самостоятельности и независимости в работе, не любит когда ему мешают.

**7. Когда вам случается общаться с сотрудниками или подчиненными в неформальной обстановке, во время отдыха, к чему вы более склонны?**

*Варианты ответов:*



А. Вести разговоры, близкие вам по деловым и профессиональным интересам.

Б. Задавать тон беседе, уточнять свою точку зрения, стремиться в чем-то убедить других. В. Разделять общую тему разговоров, не навязывать своего мнения, поддерживать общую точку зрения, стремиться не выделяться своей активностью, а только выслушивать собеседников.

Г. Стремиться не говорить о делах на работе, быть посредником в общении, быть непринужденным и внимательным к другим.

**8. Подчиненный второй раз не выполнил ваше задание в срок, хотя обещал и давал слово, что подобного случая больше не повторится.**

*Как бы вы поступили?*

А. Дождаться выполнения задания, а затем сурово поговорить наедине, предупредив его в последний раз.

Б. Не дожидаясь выполнения задания, поговорить с ним о причинах повторного срыва, добиться выполнения задания, наказать за срыв рублем.

В. Посоветоваться с опытным работником, авторитетным в коллективе, как поступить с нарушителем. Если такого работника нет, вынести вопрос о недисциплинированности работника на собрание коллектива.

Г. Не дожидаясь выполнения задания, передать вопрос о наказании работника на решение «треугольника». В дальнейшем повысить требовательность и контроль за его работой.

**9. Подчиненный игнорирует ваши советы и указания, делает все по-своему, не обращая внимания на замечания, не исправляя того, на что вы указываете.**

*Как вы будете поступать с этим подчиненным в дальнейшем?*

А. Разобравшись в мотивах упорства и видя их несостоятельность применю обычные административные меры наказания.

Б. В интересах дела постараюсь вызвать его на откровенный разговор, попытаюсь найти с ним общий язык, настроить на деловой контакт.

В. Обращусь к активу коллектива – пусть обратят внимание на его неправильное поведение и применят меры общественного воздействия.

Г. Попытаюсь разобраться в том, не делаю ли я сам ошибок во взаимоотношениях с этим подчиненным, потом решу, как поступить.

**10. В трудовой коллектив, где имеется конфликт между двумя группировками по поводу внедрения новшеств, пришел новый руководитель, приглашенный со стороны.**

*Каким образом, по вашему мнению, ему лучше действовать, чтобы нормализовать психологический климат в коллективе?*

А. Прежде всего, установить деловой контакт со сторонниками нового, не принимая во всерьез доводы сторонников старого порядка, вести работу по внедрению новшеств, воздействуя на противников силой своего примера и примера других.

Б. Прежде всего, попытаться разубедить и привлечь на свою сторону сторонников прежнего стиля работы, противников перестройки, воздействовать на них убеждением в процессе дискуссии.

В. Прежде всего, выбрать актив, поручить ему разобраться и предложить меры по нормализации обстановки в коллективе, опираться на актив, поддержку администрации и общественных организаций.

Г. Изучить перспективы развития коллектива и улучшения качества выпускаемой продукции, поставить перед коллективом новые перспективные задачи совместной трудовой деятельности, опираться на лучшие достижения и трудовые традиции коллектива, не противопоставлять новое старому.

**11. В самый напряженный период завершения производственной программы один из сотрудников вашего коллектива заболел. Каждый из подчиненных занят выполнением своей работы. Работа отсутствующего работника также должна быть выполнена в срок.**

*Как поступить в этой ситуации?*

А. Посмотрю, кто из сотрудников меньше загружен и распорядюсь: «Вы возьмите эту работу, а Вы поможете доделать это».

Б. Предложу коллективу: «Давайте подумаем, как выйти из создавшегося положения».

В. Попрошу членов актива коллектива высказать свои предложения, предварительно обсудив их с членами коллектива, затем приму решение.

Г. Вызову к себе самого опытного и надежного работника и попрошу его выручить коллектив, выполнить работу отсутствующего.

**12. У Вас создались натянутые отношения с коллегой. Допустим, что причины этого Вам не совсем ясны, но нормализовать отношения необходимо, чтобы не страдала работа.**

*Чтобы Вы предприняли в первую очередь?*

А. Открыто вызову коллегу на откровенный разговор, чтобы выяснить истинные причины натянутых взаимоотношений.

Б. Прежде всего, попытаюсь разобраться в собственном поведении по отношению к нему.

В. Обращусь к коллеге со словами: «От наших натянутых взаимоотношений страдает дело. Пора договориться, как работать дальше».

Г. Обращусь к другим коллегам, которые в курсе наших взаимоотношений и могут быть посредниками в их нормализации.

**13. Вас недавно выбрали руководителем трудового коллектива, в котором Вы несколько лет работали рядовым сотрудником. На 8 ч. 15 мин. Вы вызвали к себе в кабинет подчиненного для выяснения причин его частых опозданий на работу, но сами неожиданно опоздали на 15 мин. Подчиненный же пришел вовремя и ждет Вас.**

*Как Вы начнете беседу при встрече?*

А. Независимо от своего опоздания сразу же потребую его объяснений об опозданиях на работу.

Б. Извинюсь перед подчиненным и начну беседу.

В. Поздоровуюсь, объясню причину своего опоздания и спрошу его: «Как Вы думаете, что можно ожидать от руководителя, который так же часто опаздывает, как и Вы?»

Г. В интересах дела отменю беседу и перенесу ее на другое время.

**14. Вы работаете бригадиром уже второй год. Молодой рабочий обращается к Вам с просьбой отпустить его с работы на четыре дня за свой счет в связи с бракосочетанием.**

– Почему на четыре? – спрашиваете Вы.

– А когда женился Иванов, Вы ему разрешили четыре, – невозмутимо отвечает рабочий и подает заявление.

Вы подписываете заявление на три дня, согласно действующему положению. Однако подчиненный выходит на работу спустя четыре дня.

*Как Вы поступите?*

А. Сообщу о нарушении дисциплины вышестоящему начальнику, пусть он решит.

Б. Предложу подчиненному отработать четвертый день в выходной. Скажу: «Иванов тоже отработывал».

В. Ввиду исключительного случая (ведь люди женятся не часто) ограничусь публичным замечанием.

Г. Возьму ответственность за его прогул на себя. Просто скажу: «Так поступать не следовало». Поздравляю, желаю счастья.

**15. Вы руководитель производственного коллектива. В период ночного дежурства один из Ваших рабочих в состоянии алкогольного опьянения испортил дорогостоящее оборудование. Другой, пытаясь его отремонтировать, получил травму. Виновник звонит Вам домой по телефону и с тревогой спрашивает, что же им делать?**

*Как Вы ответите на звонок?*

А. «Действуйте согласно инструкции. Прочтите ее, она у меня на столе, и сделайте все, что требуется».

Б. «Доложите о случившемся вахтеру. Составьте акт на поломку оборудования, пострадавший пусть идет к дежурной медсестре, завтра разберемся».

В. «Без меня ничего не предпринимайте. Сейчас я приеду и разберусь».

Г. «В каком состоянии пострадавший? Если необходимо, срочно вызовите врача».

**16. Однажды Вы оказались участником дискуссии нескольких руководителей производства о том, как лучше обращаться с подчиненными.**

*Одна из точек зрения Вам понравилась больше всего. Какая?*

А. *Первый:* «Чтобы подчиненный хорошо работал, нужно подходить к нему индивидуально, учитывать особенности его личности».

Б. *Второй:* «Все это мелочи. Главное в оценке людей – это их деловые качества, исполнительность. Каждый должен делать то, что ему положено».

В. *Третий*: «Я считаю, что успеха в руководстве можно добиться лишь в том случае, если подчиненные доверяют своему руководителю».

Г. *Четвертый*: «Это правильно, но все же лучшими стимулами в работе являются четкий приказ, приличная зарплата, заслуженная премия».

**17. Вы – начальник цеха. После реорганизации Вам срочно необходимо перекомплектовать несколько бригад согласно новому штатному расписанию.**

*По какому пути Вы пойдете?*

А. Возьмусь за дело сам, изучу все списки и личные дела работников цеха, предложу свой проект на собрании коллектива.

Б. Предложу решить этот вопрос отделу кадров. Ведь это их работа.

В. Во избежание конфликтов предложу высказать свои пожелания всем заинтересованным лицам, создам комиссию по комплектованию новых бригад.

Г. Сначала определяю, кто будет возглавлять новые бригады и участки, затем поручу этим людям подать свои предложения по составу бригад.

**18. В Вашем коллективе имеется работник, который скорее числится, чем работает. Его это положение устраивает, а Вас нет.**

*Как Вы поступите в данном случае?*

А. Поговорю с этим человеком с глазу на глаз. Дам ему понять, что ему лучше уволиться по собственному желанию.

Б. Напишу докладную вышестоящему начальнику с предложением «сократить» эту единицу.

В. Предложу профгруппоргу обсудить эту ситуацию и подготовить свои предложения о том, как поступить с этим человеком.

Г. Найду для этого человека подходящее дело, прикреплю наставника, усилю контроль за его работой.

**19. При распределении коэффициента трудового участия (КТУ) некоторые члены бригады посчитали, что их незаслуженно «обошли», это явилось поводом их жалоб начальнику цеха.**

*Как бы Вы отреагировали на эти жалобы на его месте?*

А. Вы отвечаете жалобщикам примерно так: «КТУ утверждает и распределяет Ваша бригада, я тут ни при чем».

Б. «Хорошо, я учту Ваши жалобы и постараюсь разобраться в этом вопросе с Вашим бригадиром».

В. «Не волнуйтесь, Вы получите свои деньги. Изложите свои претензии на мое имя в письменной форме».

Г. Пообещав помочь установить истину, сразу же пойду на участок и побеседую с бригадиром, мастером и другими членами актива бригады. В случае подтверждения жалоб предложу бригадиру перераспределить КТУ в следующем месяце.

**20. Вы недавно начали работать начальником современного цеха на крупном промышленном предприятии, придя на эту должность с другого завода. Еще не все знают Вас в лицо. До обеденного перерыва еще два часа. Идя по коридору, Вы видите трех рабочих Вашего цеха, которые о чем-то**

**оживленно беседуют и не обращают на Вас внимания. Возвращаясь через 20 минут, Вы видите ту же картину.**

*Как Вы себя поведете?*

А. Остановлюсь, дам понять рабочим, что я новый начальник цеха. Вскользь замечу, что беседа их затянулась и пора бы браться за дело.

Б. Спрошу, кто их непосредственный начальник. Вызову его к себе в кабинет.

В. Сначала поинтересуюсь, о чем идет разговор. Затем представлюсь и спрошу, нет ли у них каких-либо претензий к администрации. После этого предложу пройти в цех на рабочее место.

Г. Прежде всего представлюсь, поинтересуюсь, как обстоят дела в их бригаде, как загружены работой, что мешает работать ритмично? Возьму этих рабочих на заметку.

### **Обработка и интерпретация результатов**

Используя таблицу 5, подсчитайте баллы за каждый из выбранных вами вариантов в каждой из двадцати ситуаций. 1 балл оценивается в 5%, так как максимальное количество баллов по каждой шкале может равняться 20, что составляет 100%.

Подсчитывая сумму баллов по всем шкалам, можно сделать вывод о стиле руководства, учитывая, что равномерное распределение ответов (от 4 до 6 баллов) свидетельствует о *гибкости* руководителя, его способности активно адаптироваться к ситуации, об умении перестраивать стиль руководства.

Доминирующий стиль руководства по шкале фиксируется в случае, когда больше 50% ответов приходится на одну шкалу.

Стиль руководства незначителен или отсутствует, если руководитель не дает ответов по данному типу или их незначительное количество (до 2–3).

Сочетание у руководителя преобладающих выборов «Д» и «С» говорит о его инициативности, «О» и «К» характеризуют исполнительский стиль.

Отсутствие ответов по шкале «К» и преобладание ответов по шкалам «Д», «С», «О» характеризует руководителя с авторитарным стилем.

Наиболее универсальным считается гибкий стиль; остальные могут быть полезны в зависимости от требований служебной деятельности и уровня развития коллектива.

Таблица 5 – Определение стиля руководства

Номер ситуации	Возможные ответы по шкалам			
	Д	К	С	О
1	г	б	в	а
2	б	а	г	в
3	а	г	в	б
4	а	в	б	г
5	б	а	г	в
6	в	б	г	а
7	а	г	б	в
8	а	в	б	г
9	б	в	г	а
10	г	б	а	в
11	а	б	г	в
12	в	б	г	а
13	г	б	в	а
14	б	в	г	а
15	а	г	в	б
16	б	а	в	г
17	г	в	а	б
18	в	г	а	б
19	г	б	в	а
20	г	в	а	б
<b>Сумма баллов</b>				
<b>% по шкале</b>				

*Критерии классификации стилей руководства:*

- авторитарный: если шкалы Д, С, О > 4, а шкала К < шкалы О;
- демократический: если шкалы Д + К >= С + О;
- не вмешивающийся: если шкала Д 4;
- гибкий: если все шкалы Д=К=С=О>4;
- односторонний: если любая из шкал Д, К, С, О > 10;
- инициативный: если шкалы Д + С >= К + О;
- исполнительный: если шкалы К + О > Д + С;
- невыраженный: если все шкалы Д, К, С, О < 3.

### *Текстовой интерпретатор стилей руководства*

*Стиль «авторитарный».* Характеризуется преимущественно жесткими способами управления, пресечением инициативы подчиненных, единоличным принятием решений. Преобладают ориентации на дело (цели, задачи, план), на себя (опора на личный опыт, склонность к риску, волевым решениям), на официальную субординацию (фактор власти, соблюдение установленных правил). Однако отсутствует ориентация на межличностный контакт, демократические и коллегиальные установки, что может отрицательно влиять на социально-психологический климат в коллективе. Ситуативное применение авторитарного стиля оправдано в случаях, когда в еще несформированном коллективе необходим строгий контроль, нет единства мнений, часты нарушения дисциплины или же предстоит выполнение ответственной задачи, но отсутствует активное ядро, на которое руководитель в полной мере мог бы положиться.

*Стиль «демократический».* Сочетает в себе ориентацию на дело и межличностные контакты с соблюдением официальных норм субординации. Применяется объективное оценивание подчиненных, стимулирование их труда в соответствии с их личным вкладом, разумное распределение ролей между неформальными лидерами, а также коллегиальность в обсуждении и принятии решений с уважением отдельного мнения и обязательностью принятого группой решения, делегирование необходимой доли полномочий заместителям или отдельным лидерам. Достоинством стиля является то, что он способствует установлению в коллективе деловых и товарищеских отношений в их гармоничном дополнении и проведению руководящих установок через ядро коллектива при необходимой мере контроля. Стиль наиболее приемлем в коллективах с высоким уровнем развития и на отдельных этапах его становления, что требует от руководителя определенной управленческой компетентности, реалистичности оценок результатов.

*Стиль «не вмешивающийся».* Руководитель осуществляет минимальное руководство. Стиль оправдан в ситуации руководства высокоразвитым

коллективом профессионалов с высокими уровнями сплоченности, сотрудничества и взаимопомощи, при сознательной дисциплине, коллегиальности принятия группового решения и обязательности его выполнения каждым сотрудником. В остальных случаях невмешательство руководителя может приводить к негативным последствиям, проявлению анархии, формированию неблагоприятного морально-психологического климата в организации, явной или скрытой конфронтации, срывам в деятельности, текучести кадров, их неудовлетворенности условиями труда и профессией.

*Стиль «гибкий».* Характеризуется гармоничным сочетанием ориентации на дело, межличностные контакты и официальную субординацию, что позволяет руководителю легко приспосабливаться к требованиям ситуации, сохраняя за собой право решающего голоса при коллегиальном принятии решений. Руководитель склонен вдумчиво относиться к производственным и социальным вопросам, отстаивать интересы дела и коллектива, учитывать индивидуальные особенности подчиненных и проявления неформального лидерства в коллективе.

*Стиль «односторонний».* Характеризуется преобладанием акцентуации руководителя, что сопряжено с нанесением ущерба отвергаемой стороне его работы: доминирование ориентации на дело, как правило, приводит к трудностям в социально-психологической области руководства, поскольку ее игнорирование дестабилизирует коллектив вопреки явной заинтересованности руководителя в результатах труда. Аналогично акцент на межличностные контакты без делового опосредования дает руководителю ограниченное представление об управляемых явлениях, вопреки его желанию наладить контактные и доверительные отношения с подчиненными: в его оценках отсутствует основной объективный компонент – результат труда и вклад в него как группы в целом, так и каждого отдельного подчиненного. Односторонняя акцентуация только на себя еще более явно свидетельствует о неблагоприятном способе адаптации руководителя к требованиям своей профессии:



неадекватности его уровня притязаний и самооценки, затруднениях в освоении управленческих функций и поведенческих ролей. Наконец, ориентация только на официальную субординацию делает вообще невозможным эффективное руководство в связи с явными пробелами в установках руководителя.

*Стиль «инициативный».* Стиль характеризуется одновременным преобладанием ориентации руководителя на дело и на себя. Такой руководитель очень инициативен и настойчив, превыше всего ценит деловые качества, способен добиваться хороших результатов в деятельности, своевременного и качественного выполнения задания всем коллективом (особенно если это подкреплено личным авторитетом). Однако ему необходимо помнить, что ориентация на чисто деловые отношения с подчиненными оказывает отрицательное воздействие на коллектив. Поэтому благоприятный социально-психологический климат в коллективе возможен, если его руководитель окажется способным периодически переключаться и на решение социально-психологических задач.

*Стиль «исполнительный».* Стиль руководителя отличается сочетанием преобладания официальной субординации и межличностных контактов. Данный стиль адекватен, если возглавляемый коллектив достиг высокого уровня развития коллективистских отношений, интеграции и единства мнений по поводу распределения ролей между формальными и неформальными лидерами, а руководитель выполняет строго по необходимости собственно управленческие функции. Такая ситуация достаточно редка. Руководителю в этом случае следует обратить внимание на ориентацию на дело и на самого себя, отсутствующую в его представлениях об оптимальном стиле руководства (прежде всего, с учетом своего реального положения в коллективе и характера межличностных и деловых предпочтений в нем). Вероятно, что ему недостает инициативности и решительности в принятии самостоятельных решений, способности к разумному риску, стремления к дальнейшему росту.

*Стиль «нев्यраженный».* Наблюдается в случае малой выраженности всех четырех стилей, что встречается довольно редко и преимущественно у









часто	10																				не часто
-------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------

34. Часто ли лидер распределяет обязанности среди членов группы по своему усмотрению?

часто	10																				редко
-------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------

35. Поддерживает ли лидер в группе атмосферу сотрудничества?

поддерживает всегда	10																				никогда
---------------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

36. Вникает ли лидер в распределение обязанностей среди членов группы?

никогда не вникает	10																				всегда
--------------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--------

37. Если лидер считает кого-то виноватым, то резко ли он выражает свое неудовлетворение, неудовольствие?

резко	10																				мягко
-------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------

38. Всегда ли лидер объективен в своих требованиях?

всегда	10																				никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

39. Как часто лидер высказывает отрицательные суждения о членах группы?

редко	10																				часто
-------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------

40. Нравится ли лидеру рассказывать о делах группы то, что неизвестно другим?

не нравится	10																				нравится
-------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------

41. Всегда ли лидер относится доброжелательно к членам группы?

всегда	10																				никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

42. Часто ли лидер разговаривает с членами группы ровно, не повышая тона?

всегда	10																				никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

43. Часто ли лидер настаивает на использование тех средств решения задачи, которые он предлагает?

всегда	10																		никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

44. Лидер распределяет работу справедливо, в меру возможностей каждого?

справедливо	10																		несправедливо
-------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------------

45. Часто ли лидер стремится добиться успеха?

никогда	10																		всегда
---------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--------

46. Добивается ли лидер пунктуального выполнения задания каждым участником совместной работы?

всегда	10																		никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

47. Должны ли члены группы, по мнению лидера, контролировать друг друга?

всегда	10																		никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

48. Считаете ли вы, что лидер обычно проявляет пассивность?

всегда	10																		никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

49. Часто ли при выражении своего мнения лидер предпочитает категорические суждения?

всегда	10																		никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

50. Может ли лидер в критические моменты поддержать и успокоить других?

может всегда	10																		никогда
--------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

51. Наблюдали ли вы, что, если лидеру что-то надо, то он действует просьбами, уговорами?

всегда	10																		никогда
--------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------

52. Если лидер высказывает члену группы претензии, он делает это один на один?

никогда	10																		всегда
---------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--------





63. Осведомлен ли лидер о состоянии дел в других группах лучше, чем остальные члены группы?

не осведомлен	10																				осведомлен
---------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------

64. Включаясь в общее дело, берет ли лидер всю ответственность на себя?

полностью берет	10																				не берет
-----------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------

65. Умеет ли лидер погасить назревающий конфликт?

умеет	10																				не умеет
-------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------

66. Считаете ли вы, что лидер, как правило, избегает ответственности?

избегает всегда	10																				не избегает
-----------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------------

67. Прислушивается ли лидер к критическим замечаниям?

никогда	10																				всегда
---------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--------

68. Находит ли лидер к каждому индивидуальный подход?

находит	10																				не находит
---------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------

69. Часто ли лидер бывает участником конфликта?

очень редко	10																				часто
-------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------

70. В отношениях с членами группы лидер держится независимо?

весьма независимо	10																				зависимо
-------------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------

71. Проявляет ли лидер в отношениях с окружающими терпение?

очень терпелив	10																				нетерпелив
----------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------

72. Возьмется ли лидер за работу, если не может с нею справиться?

откажется	10																				возьмется
-----------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------

73. Проявляет ли лидер высокую активность?

высокую активность	10																				пассивность
--------------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------------

74. Терпимо ли относится лидер к слабостям других?

весьма терпимо	10																				нетерпимо
----------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------

75. Часто ли лидер бывает замешан в конфликтах?

очень часто	10																				редко
-------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------

76. Любит ли лидер посмеяться над тем, кто допустил ошибку?

любит посмеяться	10																				не любит
------------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------

77. Правильно ли лидер воспринимает критику?

правильно	10																				неправильно
-----------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------------

78. Часто ли лидер проявляет нерешительность?

очень часто	10																				редко
-------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------

79. Производит ли лидер озабоченного человека?

озабочен	10																				не озабочен
----------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------------

80. Объективно ли лидер себя оценивает?

объективно	10																				не объективно
------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------------

81. Если лидер встречает в группе враждебное отношение, занимает ли он примиренческую позицию?

занимает всегда	10																				не занимает никогда
-----------------	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------------------

Испытуемый отвечает на вопросы опросника ДСЛ-81 и проставляет знак «крестик» на соответствующем балльном значении. Подсчитывать сумму баллов следует по трем возможным стилям лидерства: автократический, демократический, либеральный. Каждый, из названных стилей, проявляется во внешних особенностях деятельности, общения и поведения лидера. Поэтому суммарный индекс автократического, демократического, либерального стилей складывается из трех компонентов (показателей): деятельностного,

коммуникативного и поведенческого. Отдельные компоненты стиля лидерства у разных людей могут колебаться в пределах от 90 до 9 баллов (Таблица 6).

Таблица 6 – Шкала проявления стилей лидерства

<i>Стиль лидерства</i>	<i>Внешние признаки проявления стилей</i>	<i>Уровни проявления стилей</i>		
		Высокий	Средний	Низкий
Автократический	Деятельностный Коммуникативный Поведенческий	90–72	63–36	27–9
Демократический	Деятельностный Коммуникативный Поведенческий	90–72	63–36	27–9
Либеральный	Деятельностный Коммуникативный Поведенческий	90–72	63–36	27–9

После завершения обработки данных обследования, испытуемый получает по каждому стилю – автократическому, демократическому, либеральному соответствующие показатели (суммы): по деятельностному, коммуникативному и поведенческому. Эти три показателя можно сложить, и тогда получится суммарный индекс, показывающий на каком уровне развития - высоком, средне, низком находится ваш стиль. Эта сумма может колебаться в пределах от 270 до 27 баллов. По шкале проявления ставится диагноз и определяется, каков ансамбль используемых стилей лидером. Поскольку в реальной, практической жизни нет ни одного лидера, использующего тот или иной стиль в его чистом, «стерильном» виде. Обычно стиль лидера представляет собой сопряженность всех трех или преобладающих двух стилей. Как показывает практика исследований, чаще встречается сопряжение автократического с демократическим, либерально-демократического и значительно реже автократически-либерального. Еще реже встречается гармоничное, уравновешенное сочетание трех стилей одновременно. При доминировании каких-либо двух стилей лидерства всегда имеются признаки и третьего стиля, но они столь слабо представлены, что не имеют практического значения в работе лидера. «Чистого» автократа или демократа, или либерала в реальной жизни, фактически, нет. В исключительных случаях (единичных) имели

место лидеры, у которых явно преобладали особенности автократического, демократического или либерального стилей. Но даже в этих обстоятельствах примерно третья часть привычек, манер поведения и общения характеризовалась присутствием какого-либо другого стиля.

Ниже даются данные нормативной шкалы проявления автократического, демократического, либерального стилей лидерства и их компоненты (деятельностный, коммуникативный, поведенческий), характеризующие внешнее проявление того или иного стиля лидерства. К методике прилагается также ключ для обработки данных.

*Ключ к опроснику ДСЛ-81*

<i>Компоненты проявления стиля лидерства</i>	<i>Стили лидерства и соответствующие им номера вопросов в опроснике</i>		
	<i>Автократический</i>	<i>Демократический</i>	<i>Либеральный</i>
<i>Коммуникативный</i>	4,13,22,31,40 49,58,67,76	5,14,23,32,41, 50,59,68,77	6,15,24,33,42, 51,60,69,78
<i>Деятельностный</i>	7,16,25,34,43, 52,61,70,79	8,17,26,35,44, 53,62,71,80	9,18,27,36,45, 54,63,72,81
<i>Поведенческий</i>	1,10,19,28,37, 46,55,64,73	2,11,20,29,38, 47,56,65,74	3,12,21,30,39, 48,57,66,75

## **МЕТОДИКА 12. ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ**

*Цель:* определить коммуникативные и организаторские склонности в процессе общения.

Для проведения исследования необходимо подготовить вопросник КОС и лист для ответов. Эксперимент может проводиться как индивидуально, так и в группе. Испытуемым раздают бланки для ответов и зачитывают инструкции: «Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если же Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны) – поставьте знак минус. Следите, чтобы номер вопроса и номер клетки, куда Вы запишите

свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии ответов.

### *Опросник*

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?

17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удается закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя не уверенно среди мало знакомых вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете в организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

*Обработка результатов:*

1. Сопоставить ответы испытуемого с дешифратором и подсчитать количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским способностям (таблица 7)

Таблица 7 – Дешифратор

Коммуникативных склонностей	Организаторских склонностей
1+	2+
3-	4-
5+	6+
7-	8-
9+	10+
11-	12-
13+	14+
15-	16-
17+	18+
19-	20-
21+	22+
23-	24-
25+	26+
27-	28-
29+	30+
31-	32-
33+	34+
35-	36-
37+	38+
39-	40-

2. Вычислить оценочные коэффициенты коммуникативных ( $K_k$ ) и организаторских ( $K_o$ ) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям ( $K_x$ ) и организаторским склонностям ( $O_x$ ) к максимально возможному числу совпадений (20), по формулам:

$$K_k = K_x/20;$$

$$K_o = O_x/20;$$

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками.

*Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей*

$K_k$	$K_o$	Шкальная оценка
0.10–0.45	0.20–0.55	1

0.45–0.55	0.56–0.65	2
0.56–0.65	0.66–0.70	3
0.66–0.75	0.71–0.80	4
0.75–1.00	0.81–1.00	5

При *анализе* полученных результатов необходимо учитывать следующие параметры:

1. Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

2. Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и, выступая перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

3. Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских способностей.

4. Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных



мероприятиях, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

5. Испытуемые, получившие высшую оценку 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникативной и организаторской деятельности.

## **ТРЕНИНГИ И УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ**

### **ТРЕНИНГ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Цель:** повышение сплоченности учебного класса, развитие умения общаться.

**Задачи тренинга:**

1. Формирование доброжелательного и доверительного отношения друг к другу.
2. Формирование навыка согласовывать свои действия с другими и учиться разрешать конфликтные ситуации.
3. Обучение сотрудничеству и умению совместно решать поставленные задачи.
4. Развитие эмоционального сопереживания однокласснику.

## Ход тренинга

### 1. Организационный момент. Правила тренинга:

– Здравствуйте, дети. Рада приветствовать вас на нашем тренинге. Ребята, а сейчас я хочу напомнить основные правила наших встреч.

- 1) Вся информация, которая прозвучит на тренинге, остается между нами.
- 2) Мы все должны быть искренними и открытыми.
- 3) Мы помним, что нельзя оценивать и давать советов другим.
- 4) Вежливое обращение друг к другу.

### 2. Упражнение «Приветствие».

*Инструкция:* дети становятся в круг, берутся за руки, улыбаются друг другу. Передавая в руки мяч по кругу, говорят комплимент.

– Молодцы, у вас хорошо получилось.

### 3. Упражнение «Менялки»

*Инструкция:* стоящий в кругу предлагает поменяться местами всем тем, кто обладает каким-либо умением и называет это умение. Пример: пересядьте все те, кто умеет петь, танцевать. При этом тот, кто стоит в центре круга, старается занять одно из освободившихся мест, а тот, кто останется в кругу, продолжит работу.

### 4. Объявление темы и задач занятия.

– Сегодня мы с вами будем говорить об общении. Что же такое общение? Как вы думаете? (ответы детей).

– Ребята, вы правильно мыслите. Общение – это важная часть нашей жизни, без общения невозможна жизнь.

### 5. Работа по теме тренинга.

#### а) Исследовательские упражнения:

#### «Продолжи историю»

*Цели:* в ходе этой игры дети могут отработать сотрудничество в рамках всего класса, выявить способность контактировать. Для успешного участия им необходимо внимательно выслушать учителя и представить себе всю последовательность излагаемых событий. Они могут придумывать и развивать

собственные идеи, но при этом им необходимо терпение, чтобы не мешать другим.

*Инструкция:* Сядьте, пожалуйста, все в один круг. Я хочу предложить вам игру, в которой может одновременно принять участие весь класс. Вам будет нужно сочинить собственную историю.

Я сама начну историю и через некоторое время прекращу свой рассказ. После этого любой ученик может подхватить нить и продолжить повествование. Когда этот ребенок остановит свой рассказ, историю будет продолжать следующий, и так до тех пор, пока все дети не добавят в эту общую историю свой кусочек. Всем понятно, как нужно играть?

Итак:

Жили-были маленькая девочка и маленький мальчик. Дома, в которых они жили, стояли так близко друг к другу, что они могли каждый день играть друг с другом. Со временем они стали закадычными друзьями. И вот однажды они решили уйти далеко-далеко, потому что больше не хотели, чтобы взрослые командовали ими с утра до вечера. Они взяли с собой немного еды и сложили ее в два небольших рюкзака. Когда взрослые были заняты своими делами, они потихоньку убежали из дому. Дорога, которой они пошли, привела их через какое-то время к большому и дикому лесу. "Странно," – сказали они, – "что такой прекрасный лес находится так близко к городу". В детях проснулось любопытство, и они направились вглубь леса. Сначала воздух был теплым, а солнце пробивалось сквозь листья деревьев. Иногда они слышали прелестные голоса певчих птиц. Но лес становился все темнее, воздух все холоднее, а отовсюду стали раздаваться разные шорохи.

Тогда детям захотелось выбраться оттуда. Но когда они обернулись назад, то не обнаружили там никаких признаков дороги, по которой пришли. Вместо этого они видели только скалы и густую растительность. Как только они делали шаг вперед по дороге, она тут же исчезала за их спинами, потому что она была заколдована. Они шли все время вперед и вперед, пробираясь сквозь густые кусты и деревья, карабкаясь по большим камням и валунам.

Внезапно они услышали впереди странный шум. Они не видели, что это было, но смогли расслышать приближающиеся шаги. Дети остановились, схватились друг за друга, стиснули руки. Вдруг они увидели...

– Ребята, продолжите историю (*дети продолжают историю*).

*Анализ упражнения:*

– Понравилась ли тебе наша история?

– Что тебе понравилось больше всего?

– Что ты бы изменил, если рассказывал всю историю один?

### **б) формирующие упражнения:**

#### **Упражнение «Комплименты»**

*Цель:* способствовать изменению чувств отношений и формированию умения общаться.

Ребята, а сейчас мы будем говорить комплименты и принимать их в ответ. Работаем в парах. Один из пары говорит в течение нескольких минут второму комплименты: «что мне нравится в тебе, какие черты характера, внешности, факты из жизни...»

Партнер должен выслушать все, что ему говорят. После этого он повторяет все, что услышал: «Тебе нравится во мне...». Если что-то упущено, то партнер обращает на это внимание. После этого они меняются ролями.

*Анализ:*

– Что было легче говорить или слушать?

– Удалось ли принимать комплименты, если да, то с каким чувством?

#### **Упражнение «Групповой портрет»**

*Цель:* упражнение дает возможность отработать сотрудничество и конструктивное взаимодействие в малых группах.

*Задача* – нарисовать общий портрет, на котором присутствует каждый ребенок – усиливает у детей чувство принадлежности к группе. В этой игре наряду со способностью к кооперации развиваются навыки наблюдательности и творческого самовыражения.

Чтобы дети могли выполнить свою задачу в спокойной обстановке и отнеслись к ней с должным вниманием, в некоторых случаях имеет смысл проводить игру в несколько этапов, растянув ее на 2-3 дня.

*Материалы:* каждой подгруппе понадобится большой лист бумаги (как минимум размером А3, лучше - лист ватмана) и восковые мелки.

*Инструкция:* разбейтесь на четверки. Каждая группа должна нарисовать картину, на которой будут изображены все участники команды. Свой собственный портрет рисовать нельзя, попросите кого-нибудь из группы сделать это. Подумайте вместе, как вы расположите рисунок на листе, каков будет сюжет вашей картины.

Когда все группы нарисуют свои портреты, нужно провести подробное представление всех картин. Перед этим можно дать группам время подумать, как они будут представлять свою работу остальным ученикам и какие пояснения будут давать при этом.

*Анализ упражнения:*

- Кого ты выбрал художником, рисующим твой портрет?
- Что ты чувствовал, когда рисовали тебя?
- Кто выбрал тебя художником?
- Как вы пришли к решению, кого и где нарисовать?
- Ты доволен своим портретом?
- Насколько тебе понравилось работать вместе с другими ребятами из твоей подгруппы?
- Насколько ты доволен тем портретом, который ты рисовал сам?

### **6. Обратная связь**

- Понравилось ли вам занятие?
- Какие чувства вы испытываете сейчас?
- Что полезного вы вынесете из этого.

## **ТРЕНИНГ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ**

*Автор тренинга:* Веселова Клена Геннадьевна, педагог-психолог, ЛГ  
МАОУ «СОШ №4»

### **Пояснительная записка**

Представленный тренинг по направленности является социально-педагогическим, нацелен на развитие коммуникативных умений, знаний, навыков, которые способствуют развитию таких качеств личности, как целеустремленность, готовность сотрудничать, умение выступать, выдержку, решительность, смелость и т.д. В свою очередь, наличие данных качеств личности определяет возможности человека в установлении и поддержании контактов в общении.

Актуальность представленного тренинга состоит в том, что в связи с особенностями подросткового возраста важно помочь ребенку научиться общаться со сверстниками, родителями, педагогами, разобраться в изменениях, которые произошли в нем, осуществить помощь в поиске путей решения проблем, с которыми он сталкивается.

Тренинг разработан с учетом возрастных особенностей обучающихся, направлен на работу с детьми среднего школьного возраста (12–15 лет), так как именно в этом возрасте у ребят появляются такие особенности, как: формирование навыков самоанализа, интереса к другому человеку как личности, развитие чувства собственного достоинства, развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания и толерантности, развитие моральных качеств, форм сочувствия и сопереживания другим людям.

Занятия будут проводиться в форме игры и тренинга, так как ведущим видом деятельности в этом возрасте является общение, то это позволит создать наиболее благоприятную атмосферу для отработки необходимых навыков и решения личностных проблем. Во время тренингов каждый участник может рассчитывать на помощь других, поэтому способен активно пробовать

различные стили общения, усваивать новые, учиться доверять людям, отрабатывает навыки самоанализа. Эти знания готовят подростка к более активной и полноценной жизни в социуме.

Тренинг предполагает задания для формирования чувства внутренней устойчивости, повышения самооценки у участников, что будет способствовать возникновению ощущения легкости и комфорта в ситуациях общения.

Работа в тренинговой группе предусматривает атмосферу раскованности, что реализуется по средствам игровой деятельности, а также предполагает ощущение психологической безопасности через принятия «Правил группы». Участники тренинга смогут всесторонне проанализировать свою личность путем восприятия своего «Я» через соотнесение с другими, восприятие другими, результаты деятельности, оценку внешнего облика.

Основные принципы тренинговой групповой работы:

–диалог (полноценное равноправное межличностное общение, основанное на доверии, взаимоуважении);

–наличие обратной связи (непрерывное получение участниками информации от других членов группы относительно результатов его действий);

–самодиагностика (способствующая самораскрытию, осознанию собственных лично значимых проблем);

–оптимизация развития определенного психологического состояния участников группы и создание условий для этого;

–гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер;

–добровольное участие в занятиях (предполагает личную заинтересованность подростка).

Для эффективности работы после каждого упражнения организуется обсуждение, а для подведения итогов всего тренинга задумано общее обсуждение и исследование эффективности тренинга по средствам диагностики (Анкета И. Головатенко)

Деятельность педагога-тренера предполагает применение методов педагогической поддержки: создание фона доброжелательности,

сотрудничества, взаимного доверия, а также создание ситуации успеха для участников тренинга, ситуаций значимости личных «вкладов» участников в решении общих задач, похвалу и т.д. Для реализации эффективной коммуникации с обучающимися тренер участвует в обсуждениях упражнений, выполняет совместно с участниками те упражнения, где это возможно.

Количество участников в тренинге для эффективной работы определяется как 15 обучающихся. Данный тренинг включает в себя несколько занятий, каждое из которых преследует определенную цель по достижению желаемого результата.

*Цель тренинга:* развивать коммуникативные умения и навыки, воспитывать коммуникабельную личность.

*Задачи тренинга:*

1. Формирование знаний о коммуникативных умениях.
2. Повышение эмпатии.
3. Развитие навыков убедительной речи.
4. Отработка умения работать слаженно в коллективе.

Категория участников: обучающиеся 12-15 лет.

*Продолжительность тренинга:* 4 занятия продолжительностью 1 час 20 минут.

*Оснащенность аудитории:* просторная аудитория, стулья расставлены по кругу, наличие доски.

Методика оценки эффективности тренинга: анкета И. Головатенко.

## Тематический план тренинга

### Занятие 1

*Цель:* создать положительный настрой на работу в группе, познакомить обучающихся с понятием «коммуникативные умения».

№	Упражнения (время) Цель	Оборудование	Содержание упражнений
1.	Приветствие.	Бейджи,	Сидя в кругу, участники называют



	Изготовление и прикрепление бейджиков. <i>Упражнение «Снежный ком»</i> (10 мин.) Цель: познакомиться, разрядить обстановку.	фломастеры, небольшой мяч	свое имя, а затем качество личности, которое начинается на первую букву их имени. Каждый называет все имена, затем свое. <i>Вопросы для обсуждения:</i> Сложно ли было запомнить имена каждого? Что облегчило эту задачу?
2.	<i>Принятие правил группы</i> (7 мин.) (активность, «здесь и сейчас», принцип «Я», искренность, уважение, и т.д.) Цель: создать эффективную, безопасную работу группы.	лист ватмана, маркеры, магниты	Общее обсуждение, фиксация правил на ватмане, размещение ватмана на доске.
3.	<i>Упражнение «Миксер»</i> (5 мин.) Цель: разрядить обстановку, способствовать сплочению коллектива.	—	Сидя в кругу, ведущий предлагает присутствующим представить градацию какого-либо качества (по цвет глаз, теплоте рук, цвету одежды и т.д.) <i>Вопросы для обсуждения:</i> Какие ощущения у вас вызвало это упражнение? Было ли сложно тактильно входить в контакт с другими участниками тренинга?
4.	<i>Дискуссия «Что такое коммуникативные умения?»</i> (15 мин.) Цель: сформировать знания о коммуникативных умениях и их роли в жизни человека.	—	<i>Вопросы для обсуждения:</i> Что называют коммуникативными умениями? Их роль в жизни человека? Можно ли развивать эти умения? Как?
5.	<i>Упражнение «Деревня «Дэду»</i> (28 мин.) Цель: развивать коммуникативные умения, убедительность речи.	карточки с заданиями, бумага, скотч, ножницы	Участники делятся на две группы. Первая – племя дэдуевцев (с проблемой доставлять больных через реку), вторая – жители другого населенного пункта. <i>Вопросы для обсуждения:</i> Какие трудности возникали? Как с ними справились?
6.	<i>Упражнение «Молекулы»</i> (5 мин.) Цель: раскрепостить участников, организовать тактильное общение.	—	Участники по команде объединяются в молекулы. Количество атомов в молекуле озвучивается. <i>Вопросы для обсуждения:</i> Весело ли вы провели время? Все ли соединились с теми, с кем хотели?

7.	<p><i>Упражнение «Подарок» (10 мин.)</i>  <i>Цель:</i> осуществить положительное завершение тренинга, провести рефлексию.</p>	—	<p>Участники по очереди дарят соседу что-то не материальное.  <i>Вопросы для обсуждения:</i>  Смогли ли участники тренинга определить, какой подарок принес бы вам пользу?  Какой подарок вам понравился больше всего?</p>
----	---	---	--

## Занятие 2

*Цель:* учить выстраивать общение при правильном восприятии внутреннего мира другого человека.

№	Упражнения (время) Цель	Оборудование	Содержание упражнений
1.	<p><i>Упражнение «Прогноз погоды» (10 мин.)</i>  <i>Цель:</i> развивать умение выражать свои чувства и настроение, понимать других людей.</p>	бейджи, листы формата А4 (по количеству), фломастеры, цветные карандаши	<p>Участники рисуют погоду, соответствующую настроению.  <i>Вопросы для обсуждения:</i>  Какая погода изображена?  Какие обстоятельства повлияли на вашу погоду?</p>
2.	<p><i>Упражнение «Поменяйся местами» (8 мин.)</i>  <i>Цель:</i> создать ситуацию комфорта в группе, формировать осознание схожести.</p>	—	<p>Убирается один стул, его владелец выходит в центр, произносит: «Поменяйтесь местами те, кто...» и называет определенный признак.  <i>Вопросы для обсуждения:</i>  Сложно ли было найти то качество, которое объединяло бы участников?  Много ли общего нам получилось выделить в результате этого упражнения?</p>
3.	<p><i>Дискуссия «Что означает понимать и быть понятым?» (15 мин.)</i>  <i>Цель:</i> сформировать знания о значимости эмпатии в общении.</p>	—	<p><i>Вопросы для обсуждения:</i>  Учитываете ли вы настроение собеседника при общении?  Как передаете свое настроение? И т.д.</p>
4.	<p><i>Упражнение «Глаза в глаза» (15 мин.)</i>  <i>Цель:</i> учить понимать собеседника по средствам невербального общения, проявлять свои эмоции.</p>	—	<p>Участники разбиваются на пары. Смотрят друг другу в глаза, пытаются понять мысли и чувства.  <i>Вопросы для обсуждения:</i>  Какие чувства испытывают люди при длительном контакте глазами?  Возникает ли ощущение понимания, доверия, духовной близости?</p>
5.	<p><i>Упражнение «Поймай мышь» (5 мин.)</i></p>	—	<p>Участники представляют себе что ловят мышь, двигаются бесшумно.  <i>Вопросы для обсуждения:</i></p>

	<i>Цель:</i> снять мышечное напряжение, активизировать внимание, поднять настроение.		Понравилось ли вам упражнение? Легко ли вы смогли представить себе мышь?
6.	<i>Упражнение «Да»</i> (15 мин.) <i>Цель:</i> учить понимать собеседника в процессе общения, развивать умение выражать свои мысли.	—	Работа в парах. Один говорит фразу, выражающую его состояние, второй задает ему уточняющие вопросы. Упражнение выполнено при трех утвердительных ответах. <i>Вопросы для обсуждения:</i> Встретились ли вы с трудностями при выполнении задания?
7.	<i>Упражнение «Ты молодец»</i> (12 мин.) <i>Цель:</i> развивать умение положительно оценивать собеседника, себя, провести рефлексию.	—	В парах: один рассказывает 5 минут о своих неприятностях, другой - слушает, потом произносит фразу: «Всё равно ты молодец, потому что...». <i>Вопросы для обсуждения:</i> Получилось ли у вас внимательно выслушать вашего собеседника, проявить эмпатию? Сложно ли было похвалить другого человека?

### Занятие 3

*Цель:* развивать навыки убедительной речи, повышение самооценки.

№	Упражнения (время) Цель	Оборудование	Содержание упражнений
1.	<i>Упражнение «Комплимент»</i> (10 мин.) <i>Цель:</i> создать настрой на работу, атмосферу доброжелательности, повысить самооценку	бейджи	Сделать комплимент соседу. <i>Вопросы для обсуждения:</i> Сложно ли было сделать комплимент другому человеку? Какие эмоции вы испытали, когда делали комплимент вам?
2.	<i>Упражнение «Снежки»</i> (5 мин.) <i>Цель:</i> создать ситуацию непринужденного общения, поднять настроение	газеты, клейкая лента	Изготавливаются снежки из бумаги и играют по командам.
3.	<i>Упражнение «Марионетка»</i> (15 мин.) <i>Цель:</i> дать участникам на собственном опыте испытать ситуации полной зависимости от другого, от себя.	—	В тройках: два кукловода, один – кукла-марионетка. Каждый должен побывать в роли куклы. <i>Вопросы для обсуждения:</i> Что чувствовали в роли куклы? А кукловода? Хотелось ли что-нибудь сделать самому? Что узнали о себе в этом

			упражнении?
4.	<p><i>Упражнение «Я глазами других»</i> (7 мин.)</p> <p><i>Цель:</i> повысить самооценку, учить выявлять сильные стороны в себе и других.</p>	<p>листы бумаги (по количеству), фломастеры</p>	<p>На листках бумаги каждый пишет имя, фамилию, листочки передаются по кругу. Задача каждого-написать владельцу его сильные стороны личности.</p> <p><i>Вопросы для обсуждения:</i> Согласны ли вы с тем, что обладаете теми качествами, которые были написаны? Наличие каких из перечисленных качеств вызвало у вас удивление?</p>
5.	<p><i>Упражнение «Дар убеждения»</i> (20 мин.)</p> <p><i>Цель:</i> развивать убедительность речи, учить анализировать вербальное и невербальное общение окружающих и свое.</p>	<p>две коробки (в одной - кусочек цветной бумаги)</p>	<p>Два участника, каждому коробок, в одном из которых листок. Необходимо убедить публику, что листок у него. Во время обсуждения важно проанализировать те случаи, когда публика ошибалась – какие вербальные и невербальные компоненты заставили ее поверить в ложь.</p>
6.	<p><i>Упражнение «Коровы, собаки, кошки»</i> (8 мин.)</p> <p><i>Цель:</i> поднять настроение, организовать тактильное общение.</p>	<p>—</p>	<p>«Коровы, собаки, кошки». В кругу стоя. Тренер каждому шепчет название животного. С закрытыми глазами разыскать «своих».</p> <p><i>Вопросы для обсуждения:</i> Не вызвало ли данное упражнение у вас чувство дискомфорта?</p>
7.	<p><i>Упражнение «Минута»</i> (5 мин.)</p> <p><i>Цель:</i> диагностика адаптивных возможностей (80-85 секунд-высокие, 37-57 секунд-низкие, 22-27 и менее - депрессивные).</p>	<p>—</p>	<p>Участники закрывают глаза, открывают через минуту (по ощущениям).</p>
8.	<p><i>Упражнение «Я себя хвалю...»</i> (10 мин.)</p> <p><i>Цель:</i> научить проводить самоанализ своих качеств, провести рефлексию.</p>	<p>небольшой мяч</p>	<p>Каждый хвалит себя (за поступок, качества личности и пр.)</p> <p><i>Вопросы для обсуждения:</i> Сложно ли было найти то, за что себя похвалить? Появлялось ли у вас чувство гордости после похвалы?</p>

#### Занятие 4

*Цель:* отработка умения работать слаженно в коллективе.

№	Упражнения (время) Цель	Оборудование	Содержание упражнений
1.	<p><i>Упражнение «Мои достижения»</i> (10 мин.)</p> <p>Цель: выявить значимость оценки окружающими личных достижений участников.</p>	<p>бейджи, небольшие листы бумаги и фломастеры (по количеству), клей, ватман с пометкой: «Наши достижения», магниты</p>	<p>Каждый пишет на листке то, чего он достиг за последнее время, листочки вывешиваются, содержание зачитывается и обсуждается.</p> <p><i>Вопросы для обсуждения:</i> Интересно ли вам было узнать, как к вашим достижениям отнесутся окружающие?</p>
2.	<p><i>Упражнение «Постройся по росту»</i> (10 мин.)</p> <p>Цель: учить эффективно работать в коллективе, анализировать свои действия и действия окружающих.</p>	—	<p>Стулья в сторону. По команде тренера, закрыть глаза и построиться по росту.</p> <p><i>Вопросы для обсуждения:</i> Смогли ли вы выполнить задание? Какие действия вам в этом помогли?</p>
3.	<p><i>Дискуссия «Необходимость компромисса и сотрудничества в общении»</i> (20 мин.)</p> <p>Цель: сформировать знания о сотрудничестве и компромиссе, их значимости в общении.</p>	—	<p><i>Вопросы для обсуждения:</i> Что значит найти компромисс? Какова значимость сотрудничества в деятельности, общении?</p>
4.	<p><i>Упражнение «Скала»</i> (15 мин.)</p> <p>Цель: формировать умение предлагать помощь товарищу, просить ее самому.</p>	мел	<p>Половина участников встает в ряд боком, вплотную к начерченной линии, вторая-проходит, не выступая за границу (скалу). Перестраиваются</p>
5.	<p><i>Упражнение «Космическая скорость»</i> (10 мин.)</p> <p>Цель: учить приходить к сотрудничеству в общении, проявлять инициативу.</p>	Небольшой мяч	<p><i>Задача:</i> передать мяч с максимальной скоростью.</p> <p><i>Вопросы для обсуждения:</i> Получилась ли слаженная работа в команде? Проявили ли вы активность в решении поставленной задачи?</p>
6.	<p><i>Диагностика (Анкета И. Головатенко)</i> (5 минут)</p> <p>Цель: исследование эффективности тренинга для каждого участника.</p>	<p>бланки ответов, ручки (по количеству)</p>	<p>Ответить на предложенные вопросы письменно.</p>

7.	<p><i>Упражнение</i>  <i>«Незаконченное предложение»</i>  <i>(10 мин.)</i>          Цель: провести самоанализ личных преобразований.</p>	<p>небольшой мяч</p>	<p>Каждый участник по кругу завершает фразу: «Я узнал(а)...», «На тренинге я научился(ась)...»</p>
----	--	----------------------	--

## **УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ**

*Упражнения могут быть использованы для работы с детьми и взрослыми.*

### **Упражнение 1. ВСЕОБЩЕЕ ВНИМАНИЕ**

*Инструкция:* упражнение направлено на развитие умения соединить и использовать различные средства общения для привлечения внимания окружающих.

Всем участникам игры предлагается выполнить одну и ту же простую задачу. Любыми средствами, не прибегая к физическим действиям, нужно привлечь внимание окружающих. Задача усложняется тем, что одновременно ее выполняют все участники, обсуждаются итоги: кому удалось привлечь к себе внимание других и за счет каких средств. На упражнение отводится 15 минут.

### **Упражнение 2. ЧТО ПРИЯТНО БОЛЬШИНСТВУ ЛЮДЕЙ?**

*Материалы:* лист ватмана, листы бумаги для записей по числу участников, на которых написано: «Большинству людей приятно, когда ...»

*Инструкция:* «Сейчас мы попытаемся собрать как можно больше различных способов сделать приятное другому человеку. Пожалуйста, подумайте и запишите на имеющихся у вас карточках как минимум три действия, которые приятны большинству людей».

После того, как все написали, ведущий продолжает инструкцию:

«Теперь каждый прочтет, что записано на его листе, а я буду фиксировать найденные нами способы на листе ватмана. Наша задача сейчас состоит в том, чтобы собрать как можно больше пунктов. Критиковать и вычеркивать мы будем потом».

Лист вывешивается на стене и может быть использован в дальнейшем.

Обсуждение. Можно пояснить, почему выбраны те или иные способы и обсудить их.

### **Упражнение 3. КОМПЛИМЕНТ**

*Материалы:* небольшой мяч.

*Инструкция:* комплимент — это приятные слова, похвала, сказанные искренне, без сарказма и зависти, например: «Ты сегодня хорошо выглядишь» или «Какая у тебя хорошая вещь!» Уметь говорить комплименты к месту не просто, но очень полезно.

Ведущий: «У меня мячик. Я бросаю его одному из вас, предварительно назвав его по имени, и говорю ему комплимент. Поймавший мячик благодарит за комплимент словом «спасибо», повернувшись ко мне и глядя в глаза. Затем бросает его другому, предварительно назвав его по имени, и говорит комплимент уже ему. Поймавший мячик благодарит за комплимент, повернувшись к сказавшему его лицом и т. д. Желательно, чтобы мячик побывал у каждого».

*Обсуждение:* обратите внимание, какие эмоции испытывает человек, услышав комплимент в свой адрес, и как это способствует сближению людей.

– Что вам было приятнее: наблюдать за игрой, слушать комплимент или говорить его? Почему?

– Что вы чувствовали, когда говорили комплимент?

– Что вы чувствовали, когда принимали комплимент?

– Что вы испытывали, когда наблюдали за игрой?

### **Упражнение 4. КАКАЯ ВСЕ-ТАКИ У МЕНЯ И У ТЕБЯ ЕСТЬ ПРЕЛЕСТНАЯ ШТУЧКА**

*Инструкция 1:* пожалуйста, выберите любую имеющуюся у вас при себе вещь, которая вам нравится, которую вы выбирали лично. Покажите эту вещь группе, расскажите о ней и о своем отношении к этой вещичке.

Когда все желающие высказались, можно без обсуждения перейти ко второй части упражнения.

*Инструкция 2:* пожалуйста, выберите любую вещь, которая вам нравится у другого члена группы, подойдите к нему и расскажите в деталях, чем вам нравится эта вещь.

*Обсуждение:* расскажите, пожалуйста, о Ваших чувствах, когда Вы говорили сами, и о чувствах, когда говорили другие.

### **Упражнение 5. КАЧЕЛИ**

*Инструкция:* важный навык речевого общения — умение построить свою речь в соответствии со своими целями и своей ролью относительно собеседника. В разных ситуациях один и тот же человек может командовать или подчиняться. Смену двух этих крайних позиций можно сравнить с качелями: когда командуем, качели оказываются наверху, когда просим, качели опускаются вниз.

Учащиеся объединяются в пары. Один просит другого что-нибудь дать или сделать простое действие сначала в требовательной, жесткой форме, а потом то же самое говорит мягко, даже заискивая. Далее идет смена ролей, смена партнеров по кругу.

*Обсуждение:* Ваши эмоции в каждой ситуации. Все проговаривают возникшие эмоции при том или ином обращении.

### **Упражнение 6. ИСПОРЧЕННЫЙ ТЕЛЕФОН**

*Инструкция:* если группа большая, формируют команду из 10—15 человек (не менее). Выбирают капитана команды и эксперта (если есть люди, не занятые в игре, эксперт назначается из их числа). Команда выстраивается в ряд или в круг на расстоянии полутора-двух метров друг от друга. Ведущий отводит капитана в сторону и дает ему листок со следующей инструкцией: «Это инструкция, по которой должен будет действовать последний человек из группы. Твоя задача — передать ее любому человеку из стоящих в ряду. Вот



инструкция: необходимо расставить всех членов команды по вторым буквам их фамилий. Если вторые буквы одинаковы, то по третьим и т. д. (например, Иголкин, Семечкина, Потейкин). Если инструкция понятна, то можешь ее передать».

Получивший инструкцию капитан шепотом, «на ушко», пересказывает ее первому участнику, тот — следующему. Задача экспертов — отмечать, как передается инструкция и какие допускаются ошибки, но не вмешиваться, а рассказать о своих наблюдениях после окончания игры.

Последний человек должен выполнить инструкцию.

*Обсуждение:* необходимо обратить внимание на то, что искажение информации происходит даже при передаче инструкции слово в слово, кто-то все-таки понимает ее не так.

### **Упражнение 7. КТО ОН?**

*Инструкция:* это упражнение способствует развитию наблюдательности и способности к обобщению результатов наблюдений, осознанию внешних проявлений индивидуальных особенностей человека.

Начнет один доброволец. Он принимает на себя роль другого человека, хорошо известного всей группе, может быть, одного из членов группы, но не говорит, кого именно. Остальные по очереди задают ему один-два любых вопроса. Он отвечает, копируя манеры и стиль речи изображаемого им человека. После того, как все участники группы задали вопросы, каждый из них высказывает предположение, чья роль была исполнена, и обосновывает свое мнение. В заключение исполнявший сообщает, чью роль он играл.

*Обсуждение:* изображавший дает свои комментарии: почему он выбрал эту роль, ее особенности, как он чувствовал себя в данной роли, каково было его эмоциональное состояние до начала упражнения и после него. Остальные участники группы также высказываются о том, что они чувствовали, почему высказывали те или иные предположения.

*Примечание:* после обсуждения упражнение желательно повторять, чтобы все желающие участники группы кого-нибудь показали.

### **Упражнение 8. Я ТЕБЯ ПОНИМАЮ**

Каждый член группы выбирает себе партнера и затем в течение 3–4 мин. в устной форме описывает его состояние, настроение, чувства, желания в данный момент. Тот, чье состояние описывает партнер, должен или подтвердить правильность предположений, или опровергнуть их. Работа может происходить как в парах, так и в общем круге.

### **Упражнение 9. УВЕРЕННЫЕ ИНТОНАЦИИ**

Вызываются два добровольца. Ведущий с помощью наводящих вопросов выясняет спорную для участников тему, так чтобы они придерживались противоположной точки зрения. После того, как спорная тема выяснена, ведущий объявляет "публичные дебаты", противоположность которых составляет 3 мин. За это время каждый из спорщиков должен попытаться склонить на свою точку зрения оппонента. По окончании отведенного времени остальные участники должны голосованием выявить, у кого из участников в голосе присутствовали наиболее уверенные интонации.

В случае разделения голосов ведущий говорит свое решающее слово. В случае, если в процессе дебатов один из оппонентов сдался, то другой автоматически побеждает.

Победитель дебатов сразу же встречается со следующим добровольцем. И так до тех пор, пока все участники не пройдут через дебаты.

При обсуждении стоит выписать те критерии, на которые участники опирались при определении, у кого из спорящих наиболее уверенные интонации.

### **Упражнение 10. ТИХИЕ И ГРОМКИЕ ГОЛОСА**

*Цель:* помогает детям, заходя в класс, вспоминать о том, что разговаривать можно громкими и тихими голосами. Одновременно с этим она служит мостиком для перехода от шумной перемены к сосредоточенной учебной деятельности.

*Материалы:* полиэтиленовый или бумажный пакетик для покупок, который предварительно Вы можете как-нибудь оформить.

*Инструкция:* можете ли вы мне сказать, каким голосом вы разговариваете, играя на школьном дворе или во время перемены? Что происходит с вашим голосом, когда мы все приходим в класс и начинаем работать? Почему в классе нам нужны тихие голоса?

Я принесла вам красивый пакетик. Когда вы заходите в класс, вы можете сложить свои громкие голоса с улицы и перемены в этот пакетик, чтобы они никому не мешали и ни у кого не вызывали боли в ушах. Кто хочет обойти с этим пакетиком класс и собрать в него все громкие и шумные голоса?

*Анализ упражнения:*

–Доставляет ли тебе удовольствие говорить и кричать на перемене громким голосом?

–Трудно ли тебе говорить в классе более спокойным и тихим голосом?

–У кого в вашем классе особенно красивый и сильный голос?

–Кто из вашего класса умеет говорить спокойным громким голосом?

–Нравится ли тебе голос учителя? Кажется ли он тебе интересным и богатым оттенками?

## **Упражнение 11. ШЕПЧЕМ ВМЕСТЕ**

*Цель:* нередко бывает, что все дети одновременно хотят выкрикнуть ответ на вопрос. Предлагаемая игра побуждает их останавливаться и делать паузу, прежде чем сказать ответ. Они учатся сосредоточению, а более медлительные дети получают больше времени для размышлений.

*Инструкция:* я хочу задать вам сейчас несколько вопросов. Каждый, кто знает ответ, должен поднять руку, сложить пальцы в кулак, а большой палец

поднять вверх. Когда все получают достаточно времени для размышлений, и я увижу много поднятых вверх пальцев, я начну считать: "Раз, два, три..." На счет "три" вы все вместе должны будете прошептать мне ответ.

– Можете ли вы мне сказать, какой сегодня день недели? Другие возможные вопросы:

– Как называется наша школа?

– Как зовут директора нашей школы?

– Как называется улица, на которой стоит наша школа?

– Сколько учеников в нашем классе?

– Сколько минут длится урок?

– Сколько минут продолжается большая перемена? И т.д.

Для того чтобы побудить детей к сотрудничеству, Вы можете в заключение дать им возможность поработать в парах. Задайте вопрос, и пусть пары ищут ответ. Затем Вы можете по очереди подходить к каждой паре и спрашивать партнеров: "Вы можете одновременно ответить на мой вопрос? Раз, два, три!".

## **Упражнение 11. ГОРНАЯ ТРОПИНКА**

*Материалы:* веревки или мел.

*Описание игры:* Педагог предлагает детям, послушав басню С. Маршака «Два барана», ответить на вопросы:

– Как вы думаете, почему произошло несчастье с баранами?

– Какие качества погубили баранов?

– Подумайте и скажите, был ли выход из создавшейся ситуации?

– Как, на ваш взгляд, следовало бы поступить баранам?

Затем с помощью мела или веревок ограничивается «пропасть» шириной 2 м, «мостик» и «тропинка» шириной 25–30 см. Педагог разделяет детей на пары и говорит:

– Представьте, что мы высоко в горах. Впереди пропасть, через которую вам предстоит перебраться. Вы пойдете навстречу друг другу по узкой

тропинке и встретитесь на очень узком мостике. Помните, что главное – не упасть в пропасть самому и не дать упасть своему другу.

По команде педагога пары участников поочередно выполняют задание.

Выигрывает пара, которая, по мнению большинства детей, наиболее удачно преодолела препятствие. Учитывается и оценивается активность детей, степень внимания к своему партнеру, взаимопомощь, а также время выполнения задания.

### **Упражнение 12. ЗВЕРИ НА БОЛОТЕ.**

*Материалы:* дощечки или листы бумаги.

*Описание игры:* педагог разделяет детей на пары, к каждой на которых один участник получает три дощечки, другой – одну.

Педагог говорит:

–Представьте, что все превратились в зверей и оказались в болоте. Выбраться из него можно только парами и только с помощью дощечек. Тот, у кого дощечек больше, помогает своему партнеру выбраться из болота.

По команде педагога пары участников поочередно выполняют задание.

Затем дети меняются ролями, игра возобновляется. Оценивается готовность ребенка прийти на помощь своему другу, а также предложенные им варианты спасения.

### III. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

1. **Атрибуция каузальная** (от лат. *causa* – причина и *attribuo* – придаю, наделяю) – интерпретация субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей.

2. **Аттракция** (от лат. *attrahere* – привлекать, притягивать) – понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого.

3. **Гипноз** (от греч. *hypnos* – сон) – временное состояние сознания, характеризующееся сужением его объема и резкой фокусировкой на содержании внушения, что связано с изменением функции индивидуального контроля и самосознания. Гипноз возникает в результате специальных воздействий гипнотизера или целенаправленного самовнушения.

4. **Депривация** (от англ. *deprivation* – лишение, отнятие) – ощущение острого дефицита, отсутствия материальных и духовных ресурсов, необходимых для полноценного развития индивида.

5. **Заражение** – 1) процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида (человека или животного) другому на психофизиологическом уровне контакта, помимо или дополнительно к собственно смысловому воздействию; 2) способ влияния, основывающийся на общем переживании большой массы людей одних и тех же эмоций.

6. **Идентификация** – 1) уподобление (как правило, неосознанное) себя значимому другому (напр. родителю) как образцу на основании эмоциональной связи с ним; 2) идентификация групповая – отождествление себя с какой-либо (большой или малой) социальной группой или общностью, принятие ее целей и ценностей, осознание себя как члена этой группы или общности.

7. **Идентификация внутригрупповая** – возникающая в совместной деятельности форма гуманных отношений, при которой переживания одного из группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную

деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на устранение фрустрирующих воздействий.

**8.Импринтинг** (англ. imprint – запечатлеть, оставлять след) – специфическая форма научения у новорожденных высших позвоночных, при котором в их памяти автоматически фиксируются отличительные признаки поведения первых увиденных ими внешних объектов (чаще всего родительских особей, выступающих одновременно носителями типичных признаков вида, братьев и сестер, пищевых объектов, в том числе животных-жертв, и др.).

**9.Ингибиция социальная** (от лат. inhibere – сдерживать, останавливать) – ухудшение продуктивности выполняемой деятельности, ее скорости и качества в присутствии посторонних людей или наблюдателей, как реальных, так и воображаемых.

**10.Институт социализации** – социальная группа, в которой личность усваивает социальное влияние, приобщается к системам норм и ценностей, выступающая транслятором социального опыта и в которой личность воспроизводит усвоенное ранее социальное влияние и систему социальных связей.

**11.Когнитивная сложность** – психологическая характеристика познавательной (когнитивной) сферы человека, отражает степень категориальной расчлененности (дифференцированности) сознания индивида, которая способствует избирательной сортировке впечатлений о действительности, опосредствующей его деятельность.

**12.Контент-анализ** – метод социальной психологии, основанный на качественно-количественном анализе документов, подразумевающий подсчет частоты (и объема) упоминаний тех или иных смысловых единиц исследуемого материала.

**13.Конформность** (от лат. conformis – подобный, сообразный) – податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства.

**14. Перцептивная защита** – разновидность психологической защиты, являющаяся способом оградить личность от травмирующих переживаний, защитит от восприятия угрожающего стимула.

**15. Подражание** – следование какому-либо примеру, образцу, воспроизведение определенных вербальных и невербальных паттернов, характерных для образца.

**16. Предубеждение** – установка, препятствующая адекватному восприятию сообщения или действия.

**17. Расизм** – 1) индивидуальные предвзятые установки (предубеждения) и дискриминирующее поведение по отношению к людям определенной расы; 2) институциональная практика (даже если она не мотивирована предубеждениями), выражающаяся в том, что представителям определенной расы навязывается подчиненное положение.

**18. Референтная группа** (от лат. referens – сообщающий) – реальная или условная социальная общность, с которой индивид соотносит себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки которой он ориентируется в своем поведении и в самооценке.

**19. Социализация** – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

**20. Социальная дискриминация** – неоправданно негативное поведение по отношению к группе или ее членам, сопровождающееся ущемлением их прав и достоинства.

**21. Сплоченность групповая** – один из процессов групповой динамики, характеризующий степень приверженности к группе ее членов.

**22. Стереотип социальный** (от греч. stereos – твердый, прочный и typos – форма, образец) – обобщенная, упрощенная и ригидная система широко разделяемых представлений об опознаваемых группах людей, в которых каждый человек рассматривается как носитель одних и тех же наборов ведущих



характеристик, приписываемых любому члену данной группы безотносительно его реальных качеств.

**23. Установка** – готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

**24. Установка социальная** (аттитюд) – субъективные ориентации индивидов как членов группы (или общества) на те или иные ценности, предписывающие индивидам определенные социально принятые способы поведения.

**25. Фаворитизм внутригрупповой** (от лат. favor – благосклонность) – предпочтение собственной группы, стремление каким-либо образом благоприятствовать ей и ее членам при сравнении с другими релевантными группами и их представителями.

**26. Фасилитация социальная** (от англ. facilitate – облегчать) – повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т.п.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида.

**27. Фасцинация** – совокупность средств, помогающих принятию информации реципиентом и ослабляющие действие его фильтров «доверия-недоверия».

**28. Фрустрация** (от лат. frustratio – обман, расстройство, разрушение планов) – 1) психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи; 2) состояние краха и подавленности, вызванное переживанием неудачи.

29.**Эмпатия** (от греч. *empathia* – сопереживание) – опосредованное эмоциональное состояние, проникновение-вчувствование в переживания другого человека.

30.**Эффект новизны** – феномен социальной психологии, проявляющийся в том, что при восприятии человека человеком по отношению к знакомой персоне, наиболее значимой и запоминающейся оказывается последняя, новая информация о ней, тогда как по отношению к незнакомой персоне наиболее значима впервые появившаяся информация, создающая первое впечатление о человеке.

31.**Эффект ореола** – распространение в условиях дефицита информации о человеке общего оценочного впечатления на восприятие его поступков и личностных качеств.

32.**Эффект первичности** – более высокая вероятность припоминания нескольких первых элементов расположенного в ряд материала по сравнению со средними элементами.

**УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ**

**Учебно-методическое пособие**

**Ксения Игоревна Шишкина  
Марина Владимировна Жукова  
Елена Владимировна Фролова**

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Редактор серии «Библиотека научного журнала

«Вестник ЮУрГГПУ»

Е.Ю.Никитина

Корректор

И.С. Никулова

Компьютерная верстка

Е.В. Фролова

План выпуска 2019 г. Подписано в печать «30» мая 2019 г.  
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Объем 2, 96 уч.-изд. л.  
Тираж 500 экз. Заказ №  
Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии Южно-Уральского государственного  
гуманитарно-педагогического университета  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, к.502  
Тел. (351)-216-56-65

ISBN 978-5-6042146-7-1



9 785604 214671