**Тема 1. Сущность и структура системного анализа** **для выявления и решения проблемной ситуации**

1. Особенности системного анализа. Этапы системного анализа
2. Категория сознания в постановке и проектировании курса общей психологии
3. Проблемная ситуация как психологическая категория
4. Структура проблемной ситуации
5. Понятийная схема системного описания психологического явления (А. Я. Анцупов)

1. **Особенности системного анализа. Этапы системного анализа**

В науке существует множество определений понятия «система».

*Система* – это множество различных элементов, которые связаны друг с другом и образуют определенную целостность, единство. Элементы внутри системы динамически взаимодействуют друг с другом, образуя целое, которое не является суммой частей. Например, школьная система имеет цель воспитания социально ответственных людей с навыками, необходимыми для достижения успеха в жизни. Комплекс системы позволяет функционировать со связанными друг с другом элементами оптимальным образом и друг с другом динамически взаимодействовать. Вмешательство в одну часть системы влияет на другие части, что может привести к непредвиденным последствиям, если исследователь не смог увидеть и понять всю систему. Науки о системах фокусируются на научном способе мышления, научных подходах, профессиональном языке науки.

*Психологическая система* (по Н. Смиту)– упорядоченная и логическая конструкция, служащая для целостного и согласованного рассмотрения данных и теорий, касающихся предмета изучения; она использует набор постулатов (даже если они являются имплицитными) и, как правило, единственную методологию.

Таким образом, системы – это больше, чем набор частей; элементы внутри системы связаны и взаимозависимы. Если мы не в состоянии понять взаимосвязь вещей, решения часто вызывают больше проблем. Взаимосвязанность поднимает вопросы о том, что связано в системе. Поднимает вопросы о факторах и барьерах связей, а также о последствиях этих связей. Это указывает на сложность различных отношений, их структур, процессов между ними, а также моделей и последствий, возникающих в результате динамического пересечения частей внутри системы.

Системный анализ приводит к организации базы знаний: законов, теории, принципов, системных отношений.

Одной из основной функции системного анализа является формулирование цели и исследование факторов, которые оказывают влияние на формулировку и структуризацию основной цели.

Научные представления системного подхода отражались в работах Б. Ф. Ломова, Б. Г. Ананьева, В. Д. Шадрикова и др. Во многих работах авторы понимают системный анализ в психологии человекознания как область деятельности исследователя, направленной на выявление причин психологического явления и поведения, объяснение понимания образований психики и поведения, а также на разработку вариантов их управления и регулирования.

Исходя из определения можно сформулировать задачи системного анализа: выделить подсистемы, состоящие из более мелких элементов; определить основные факторы, влияющие на функционирование и развитие системы; построить системы с элементами, дающими результат эффективного решения.

В 70-х годах XX в века в советской науке происходило движение человеческой мысли о системном анализе. Б. Ф. Ломовым был сформулирован принцип системности, отвечающий системному подходу, и помогающий лучше понимать теоретические и эмпирические свойства психологических явлений. В. А. Барабанщиков и другие отмечают, что на основании принципа системности изучаемый предмет психологического исследования рассматривается как организованное целое, обладающее свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей.

*Причины разработки системного подхода с позиции Б. Ф . Ломова*:

1. Накопленные ранее психологической наукой знания привели к выводу о целостной природе психических явлений человека. Психические явления, включаясь в материальный мир, обнаруживают не только взаимосвязь с окружающей действительностью, но и обнаруживают единство разнообразных свойств и качеств. Психическое В. А. Барабанщиков определяет следующим образом: «В разных отношениях психическое открывается как отражение действительности, отношение к ней, функция мозга, регулятор поведения, деятельности и общения, как природное и социальное, сознательное и бессознательное». Поэтому психика выступает как органическая система и компоненты данной системы неразделимы.
2. Высокие темпы дифференциации психологического знания и как следствие разобщенность в методологии и теории. Поэтому назрела необходимость о способах объединения разнородного психологического знания.
3. Появилась необходимость использования научного знания на практике, в реальной действительности. Это так же способствовало зарождению в отечественной психологии системного анализа.

*Особенности системного подхода.*

1. Целостное описание психики.

Согласно системному подходу на основании понятийных конструктов психического – организация, элемент, структура, связь и др. – можно дифференцировать представление о целостности, т.е. раскрывать закономерности развития целостных образований через биологическое и социальное; сознательное и бессознательное.

В. А. Барабанщиков, А. Л. Журавлев и другие российские ученые называют некоторые позиции, при которых необходимо рассматривать психические явления:

Во-первых, исследователю необходимо понимать, что существует связь изучаемого явления с явлениями того же класса, например, психика рассматривается как отражение действительности (психического внутреннего и социального), и как устанавливающий контроль активности человека, т.е. его деятельности, общения, игры и т.п.

Во-вторых, необходимо фокусировать внимание на совокупности психических явлений как целого.

В-третьих, исследователю необходимо акцентировать внимание на том, что человек, включаясь в социальную систему, является носителем не только физического, физиологического, психического, но и становится носителем социального качества, т.е. фиксируется система более высокого уровня.

В-четвертых, исследователю необходимо знать, что психика выступает отражательной функцией мозга и представляет как движение микросистем.

Таким образом, исследуя и описывая психические явления в целом, необходимо учитывать все четыре позиции.

1. Однако, как отмечает Б. Ф. Ломов, одной из основных задач теоретико-методологического исследования психических явления является объединение этих явлений в «единый узел», т.е. система психологических явлений должная изучаться как многоуровневая, имеющая следующую структуру подсистем: когнитивная, регулятивная, коммуникативная.
2. Системный подход рассматривает не только психические явления, но и условия их функционирования и развития.

Современная психология в значительной степени следует принципу системного подхода. Принцип системности дает возможность рассматривать психику человека как сложное системное образование; ориентирует психолога на понимание того, что существует множество взаимодействующих элементов изучаемого психологического явления; помогает определить его структуры; способствует выявлению внешних связей системы, при этом выделяя из них главные; ориентирует на обнаружение закономерностей и тенденций развития системы и на поиск позитивных или негативных причин того или иного явления.

Во многих работах ученые отмечают многогранность системного подхода и понимаю его как научный метод познания различных объектов исследования в психологии как систем, который ориентируется во-первых, на обнаружение и раскрытие и их целостности, во-вторых, выявление многочисленных связей, структуры для описания и объяснения исследуемого феномена.

В психологии выделяют следующие подходы системного анализа:

1. Системно-структурный. Рассматривает изучаемый объект в качестве системы, как результата взаимодействия составляющих элементов – исследование целостности, закономерностей соединения элементов в систему (структура изучаемого объекта).

2. Системно-функциональный. Позволяет выделить подсистему в качестве самостоятельного объекта изучения и разложить ее на отдельные структурные элементы со своими функциями для достижения цели. Так, А. И. Крупнов и др. раскрывает системно-функциональную модель организации черт личности через две подсистемы: мотивационно-смысловую и регулятивно-динамическую; восемь компонентов и шестнадцать переменных. Системно-функциональный подход позволяет провести комплексное исследование индивидуальных различий с целью проведения профессиональной ориентации, психологической консультации и психологической коррекции.

1. Системно-генетический объясняет развитие генетически исходного элемента системы, акцентирует внимание на биологических и конституционных факторах детерминации возникновения тех или иных психологических явлений.

Системно-информационный подход направлен на понимание психических структур личности как системы получения и переработки информации, т. е. получаемая информация из вне проходит внутри психики через последовательные преобразования, затем новая информация заставляет искать наиболее эффективные и адекватные способы работы с ней, и таким образом, внешние явления отражаются в психике в особой форме (перцептивной, сенсорной, интеллектуальной).

**Отличие системного анализа от других методов исследования**:

Основные отличия системного анализа от других более или менее формализованных подходов при обосновании принятых решений по исследуемой проблеме сводятся к следующему:

– рассматриваются все теоретические возможные альтернативные методы и средства достижения поставленных целей (исследовательские, конструктивные, технологические, эксплуатационные и т.д.), правильная комбинация и сочетание этих различных методов и средств;

– альтернативы решению оцениваются обязательно с позиции длительной перспективы (особенно для систем, имеющих стратегическое назначение);

– отсутствуют стандартные решения;

– четко излагаются различные взгляды при решении одной и той же проблемы;

– применяется к проблемам, для которых не полностью определены требования стоимости или времени;

– признается принципиальное значение организационных и субъективных факторов в процессе принятии решений, и в соответствии с этим разрабатываются процедуры широкого использования качественных суждений в анализе и согласовании различных точек зрения;

– особое внимание уделяется факторам риска и неопределенности, их учету и оценке при выборе наиболее оптимальных решений среди возможных вариантов.

Системный анализ дает основу для сочетания знаний и опыта специалистов многих областей при нахождении решений, трудности которых не могут быть преодолены на основе суждений любого отдельного эксперта.

Системный анализ:

– применяется для решения таких проблем, которые не могут быть поставлены и решены отдельными методами математики;

– использует не только формальные методы, но и методы качественного анализа («формализованный здравый смысл»), т.е. методы, направленные на активизацию использования интуиции и опыта специалистов (лиц, принимающих решения);

– объединяет разные методы с помощью единой методики;

– дает возможность объединить знания, суждения и интуицию специалистов различных областей знаний и обязывает их к определенной дисциплине мышления.

Системный анализ можно проводить на уровне логики или здравого смысла. Научным методом системный анализ является лишь тогда, когда на всех его этапах используется научный подход, в основе которого лежит количественный анализ.

В укрупненном виде системный анализ состоит из следующих этапов:

– постановка задачи;

– структуризации системы;

– построения и исследования модели.

Первый этап – это этап постановки задачи, который весьма важен для последующей работы. Принято считать, что грамотная постановка задачи обеспечивает 60–70 % успеха в получении результатов.

Второй этап системного анализа – структуризация. Прежде всего, надо локализовать границы системы и определить ее внешнюю среду. Для этого необходимо определить набор всех элементов и разделить их на два класса: исследуемую систему и ее внешнюю среду. Структуризация системы заключается в разбиении ее на подсистемы в соответствии с поставленной задачей. Завершается этап структуризации определением всех существенных связей между нею и системами, выделенными во внешней среде. Тем самым для каждой из выделенных систем (подсистем) определяют ее входы и выходы.

Следующий – третий этап системного анализа – построение и исследование математической модели. Модель – это отображение реальной системы (оригинала), позволяющее прогнозировать ее функциональные системы с внешней средой. Задача построения определения математической модели системы называется задачей идентификации. Задача идентификации может быть сформулирована следующим образом: по результатам наблюдений над входными и выходными переменными системы должна быть построена оптимальная в – некотором смысле математическая модель.

1. **Теоретические проблемы системного анализа. Системное оформление общепсихологических знаний**. **Категория сознания в постановке и проектировании курса общей психологии**

До конца 80-х годов получить психологическое образование можно было только в пяти городах: Москве, Санкт-Петербурге, Ярославле, Саратове и Ростове-на-Дону. Сегодня во всех областных центрах открыты факультеты психологии, а в столицах и ряде других городов – более одного вуза, в котором готовят психологов.

Существующая структура высшего психологического образования, включающая разные уровни обучения: бакалавриат, специалитет, магистратуру, аспирантуру, – в связи с ее иерархичностью и тесной взаимосвязью содержания, форм и методов подготовки может быть определена как система.

Ядром психологической подготовки, ее важнейшей базовой дисциплиной, является курс общей психологии с дополняющим его общепсихологическим практикумом.

В связи с постоянным обновлением государственных стандартов, соответствующей модернизацией содержания формируемых компетенций, а также прогрессивным развитием научных представлений, возникновением новых прикладных отраслей психологии и методов практической психологической работы, возникает необходимость методологических, методических и содержательных обновлений курса общей психологии

Н.И. Чуприкова констатирует раздробленность современной психологии на множество областей знания, нестыкуемых категориальных систем и теоретических построений. В пространстве общей психологии это, в частности: 1) совокупность психических процессов (внимание, память, ощущение и восприятие, эмоции и чувства и т.д.); 2) комплекс взаимосвязанных характеристик человека, таких как индивид, субъект, личность, индивидуальность, и форм активности (действие, деятельность, поведение); 3) индивидуальнопсихологические особенности человека – темперамент, характер, способности, направленность личности. Такую структуру имеет подавляющее большинство вузовских учебников и учебных пособий по общей психологии.

Н.И. Чуприкова отмечает в качестве главных недостатков существующих структурных построений системы общепсихологических знаний фрагментарную представленность информации и отсутствие скрепляющего эти фрагменты в единое целое системообразующего основания.

Дифференциация и интеграция психических явлений в работе Чуприковой рассматривается в органической связи с принципом развития, отчетливо сформулированным и обоснованным в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др. Отметим, что все перечисленные ученые в числе важнейших категорий психологии называли категорию сознания.

ПО мнению автора, системность по основанию, определенному категорией «отражение», когнитивной, аффективной и регулятивной составляющих психики, можно заключить, что в известных нам учебных изданиях системообразующая категория явным образом не представлена.

В основу разработки курса «Общая психология» советские ученые заложили принцип единства деятельности и сознания.

Однако, несмотря на высокий академизм изложения учебного содержания в вышеперечисленных изданиях, в них не рассматривается основополагающий характер категории сознания, выступающей в качестве базового психологического инструмента, обеспечивающего единую логику изложения учебного материала

Б.С. Братусь указывает, что необходимость формирования общепсихологического знания возникла как «следствие дифференциации психологии, ее разрастания вширь». Он особо отмечает следующие принципиальные позиции построения этого учебника: 1) общее для множества разветвлений психологического знания; 2) «единство» отбираемого для учебника материала в контексте необходимой для студентов информации; 3) внутренняя целостность представляемого в учебном издании материала. Например, в учебниках сознание все еще не выходит в полной мере на первый план как сквозная тема общей психологии, обеспечивающая ее единство и целостность.

Во всех изданиях помимо вводной части мы находим разделы, посвященные базовым психическим процессам (вниманию, памяти, ощущению, восприятию и т.д.), основополагающим категориям психологии (личности, деятельности, сознанию, общению и др.), а также индивидуально-психологическим особенностям человека (темпераменту, характеру, способностям, направленности личности). Содержание перечисленных разделов несомненно имеет существенное значение для всех отраслей и иных ответвлений психологии в общенаучном, прикладном и практическом отношениях. Отметим вместе с тем, что в учебниках по общей психологии практически не встречается весьма важный раздел «Психические состояния».

**ПРоблемы**

Что касается *единства общепсихологического знания* для всей системы психологических знаний, то оно обеспечивается такими сквозными его оставляющими как:

а) «психологический язык», т.е. терминологический, понятийный и категориальный аппарат;

б) психологическая фактология, т.е. то, что принимается как несомненные (очевидные) факты психологической жизни человека или животных;

в) наиболее общие законы и закономерности психологии, в которые укладывается известная фактология и новые факты;

г) основополагающие психологические теории, объясняющие существующие законы психологии и позволяющие открывать новые;

д) общие основы технологизации психологических знаний, т.е. определение возможностей их широкого применения в различных сферах профессиональной и иной деятельности.

Более сложным является вопрос обеспечения *целостности общепсихологического знания*. Его решение, возможно, заключается в том, что Б.С. Братусь называет «психологическим типом знания», что можно интерпретировать как психологическую установку восприятия человеком окружающего мира и себя в нем, психологический способ мышления и познания действительности, психологическое понимание человеческих переживаний, а также психологическое конструирование новых форм содержания и средств жизнедеятельности человека. Такая установка, на наш взгляд, отчетливо выражена в формуле Б.С. Братуся о «целостности и самоценности человека», непосредственно связанных с «превращением стихийных сил в силы сознательные»

Категория сознания в современной науке, и в особенности в психологии, становится все более значимой и междисциплинарной.

На современном этапе развития психологической науки и образования при построении системы общепсихологических знаний в качестве основополагающей категории может и должна быть взята категория сознания.

Соответственно этому все базовые понятия общей психологии: процессы и состояния (внимание, память, восприятие, мышление и т.д.); психологические характеристики человека как индивида, субъекта, личности и индивидуальности; виды активности (действие, общение, деятельность, поведение, поступок); индивидуально-психологические особенности и другие – могут рассматриваться как производные от типов, видов, форм, состояний и уровней сознания от низших до высших психических функций.

**Проблемная ситуация как психологическая категория**

*Базовые понятия методологического анализа научного исследования:*

*1) познавательная ситуация–* включает в себя познавательную трудность (разрыв между сформулированными в науке проблемами и имеющимися в науке средствами), предмет исследования, требования к продукту, а также средства организации и реализации научного исследования. Проблема как это противоречие между знаемым и неизвестным, противоречие между уже имеющимися знаниями, пробел в теоретических знаниях или практических разработкам и т.п. Проблема может выражаться через вопрос или комплекс вопросов, имеющих теоретический или практический интерес.

2) предмет исследования как сторона, аспект объекта исследования, которые вычленяются в нем через призму проблемы исследования;

3) объект психологического исследования – конкретные психические свойства, процессы, черты, явления и т.п., на которые направлено данное исследование.

4) средства исследования – фундаментальные понятия науки, с помощью которых расчленяется объект исследования и формулируется проблема, принципы и методы изучения объекта, средства получения эмпирических данных, включая технические средства.

*Основные «ключевые» («классические») проблемы психологии*

Основные проблемы психологии, многие из которых существуют на протяжении всей истории развития психологических знаний: - психофизическая (психофизиологическая) проблему, которая может рассматриваться при определенных обстоятельствах как частный случай психосоциальной проблемы; - проблема соотношения биологического и социального (психосоциальная); - проблема объективного метода и единиц анализа психики (психогностическая).

Три основных варианта решения *психофизической (психофизиологической) проблемы*:

Три основных варианта решения психофизической (психофизиологической) проблемы: 1) психофизическое единство (идентичность); 2) психофизический параллелизм; 3) психофизическое взаимодействие.

*Проблема биологического и социального как междисциплинарная проблема*.

Варианты ее конкретизации в разных областях психологии:

- на стыке психологии и физиологии — психофизиологическая проблема;

- на пересечении общей психологии и психологии развития — соотношение между условиями, источниками и движущими силами развития;

- в общей психологии:

1) проблема соотношения между природными задатками и прижизненно формирующимися способностями;

2) проблема соотношения между биологическим и социальным в природе человека.

*Психогностическая проблема*

Аспекты рассмотрения этой проблемы:

- проблема единиц анализа психического;

- проблема объективного метода в психологии:

- проблема рефлексии самого процесса психологического познания

*Проблемная ситуация* - осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и возникновение субъективной потребности - в новых знаниях, реализующейся в целенаправленной познавательной активности.

Проблемная ситуация - одна из закономерностей процессов мышления, его начальный момент. Поэтому и рассмотрена она нами будет сначала как психологическая категория.

Необходимость в мышлении наступает тогда, когда перед человеком возникают новая проблема, новые обстоятельства, новая цель. Например, так бывает, когда шофер сталкивается с неожиданной ситуацией при аварийной остановке двигателя автомобиля. Все, что он знал (помнил) о зажигании и питании двигателя, не помогло его запустить. Создается нестандартная ситуация, при которой на помощь должно прийти мышление (поскольку память подвела). Обычно это случается тогда, когда появляются *новые цели*, а известных *средств и способов* для их достижения недостаточно (хотя они необходимы). Такая ситуация называется проблемной.

Она возникает при каких-либо затруднениях (преградах) в деятельности, когда еще неясное и малоосознанное впечатление сигнализирует о необходимости осмыслить ситуацию. В процессе ее осмысления происходит переход из одной ситуации в другую, более близкую для решающего, но еще не решенную.

Чтобы ее разрешить, необходимо проанализировать проблемную ситуацию, отделяя известное от неизвестного. В результате *проблема* приобретает *статус задачи*, в которой поставлен вопрос для поиска решения, а полученные данные — известные и неизвестные — статус вопроса, благодаря которому *процесс мышления* становится *целенаправленным*, выявляются все новые и новые, до того неизвестные условия и требования задачи. Эти новые факты могут явиться той подсказкой, которая поможет решить задачу

В зависимости от формулировки вопроса ситуации (задачи) определяется и *направление поиска ее решения*.

Вопросы, направленные на:

1) анализ ситуации (задачи) («В чем смысл...?», «Почему важно...?»,

«Объясните, почему...?», «Объясните, как...?» и т. д.);

2) анализ (заключение) («В чем слабые и сильные стороны (фактов,

явлений)...?»);

3) выдвижение гипотез («Предположите развитие ситуации...», «Что

будет, если...?», «Что случится, если...?»);

4) рассмотрение других точек зрения («Как, по вашему мнению, могут считать другие?»);

5) активизацию ранее приобретенных знаний («Каким образом повлияет...?», «С чем это связано?», «Дайте характеристику (охарактеризуйте)», «Приведите пример», «Как можно применить

в жизни...?», «Каким образом можно использовать…?»);

6) аргументацию и контраргументацию («Какой аргумент можно

привести “за” и “против”? Обоснуйте свое мнение», «Выскажите

аргументы “за” и “против” решения»);

7) сравнение — противопоставление («В чем разница между ... и ...?»,

«Какие могут быть похожие случаи?», «Сравните похожие результаты»);

8) поиск альтернативных решений («Какие еще могут быть решения?», «Какие могут быть похожие случаи?»);

9) оценку и ее обоснование («Установите соответствие...»).

Задача понимания учебной ситуации и направления поиска ее решения облегчается соответствующей постановкой вопроса. В зависимости от того или иного вопроса и определяется направление поиска ее решения.

Обратимся к конкретным ситуациям (задачам).

*Ситуация*. Из разговора двух молодых мам: «Я считаю, что раз моя дочь растет очень активной, самостоятельной, то с нее и спрашивать надо». «А я думаю, — говорит вторая, — что моя девочка все равно еще дитя. Подрастет, тогда будет делать все сама».

Сравните подходы двух мам к воспитанию своих детей.

*Для решения данной проблемы* необходимо провести *содержательный анализ разных стилей воспитания* и *сделать вывод о роли активности ребенка* и о его самостоятельности.

*Решение.* Не правы обе мамы. В ситуации с первой мамой надо иметь

в виду, что активным детям в большей степени присуща самостоятельность. Мама ориентируется на это, а также и на то, что с таких детей можно спрашивать, как со взрослых. А ведь дошкольники остаются детьми, их эмоционально-волевое развитие такое же, как у сверстников. Завышенные требования не могут быть ими выполнены. На первом месте остается личная заинтересованность. Активность и любознательность — вот что движет развитием ребенка.

Такие высказывания мам говорят также и о разных стилях общения с детьми. В одном случае дочка может не чувствовать эмоционального тепла, что приведет или к замкнутости, или к равнодушию, а может быть, и к некоторой жесткости. А в другом случае у ребенка не разовьются самостоятельность, ответственность

*Ситуация*. Представим себе ситуацию, предложенную французским психологом А. Пьероном. Вообразим, что нашу планету постигла катастрофа. Остались в живых только маленькие дети, а все взрослое население погибло. Все материальные и культурные ценности сохранились.

Что в этом случае стало бы с человечеством, с его историей?

Как будет проходить психическое развитие детей?

Для решения этой проблемы необходимо выдвинуть гипотезу о важности передачи общественно-исторического опыта с помощью обучения и воспитания.

*Решение*. Хотя род человеческий и не прекратится, но история человечества будет прервана. Хотя материальная и духовная культура останется, все же дети не смогут воспользоваться ею, оценить по достоинству, поскольку *необходима активная передача опыта старшего поколения младшему*. Передача общественно-исторического опыта должна осуществляться через обучение и воспитание.

Задачи, используемые в учебных целях, принято разделять на конкретно-практические и учебные (табл.).

Задачи учебные и конкретно-практические

|  |  |
| --- | --- |
| Задачи | |
| Конкретно-практическая | Учебная |
| Ориентация | |
| На получение частного и конкретного результата | На раскрытие общего принципа связи элементов учебной ситуации |
| Усвоение знаний и умений | |
| Происходит в той форме, которая применима для частных случаев; через решение практических задач | Отделено от их применения в конкретных условиях. Продуктом решения задачи являются обобщенные знания, умения, которые используются при решении конкретных задач |

Конкретно-практические задачи имеют непосредственно жизненное содержание, и их решение приводит к столь же жизненно значимым результатам. К этому типу задач можно отнести такие, которые связаны с поисками ответов, требующих разрешить конкретную ситуацию.

*Ситуация 1*. В среднюю группу детского сада недавно поступил Сережа (4 года), до этого детский сад не посещавший. Поиграв с машинкой, он оставил ее посреди комнаты.

Как должна поступить воспитательница в данной ситуации?

*Решение*. В этой ситуации воспитательница должна учесть, что мальчик — новичок, он пока еще не знает правил детского сада. Необходимо учесть и его тревожное состояние. Ей нужно спокойно, доходчиво рассказать о правилах поведения в детском саду, затем с доброжелательной интонацией предложить: «Давай мы с тобой отвезем машинку туда, где она должна быть, то есть в гараж». Мальчик охотно выполнит это требование.

*Ситуация 2*. В другой раз в этой же группе Маша (4 года 2 месяца), которая постоянно ходит в детский сад к этой же воспитательнице, после рисования оставила на столе и карандаши, и бумагу. Обычно Маша убирает сама, без напоминаний. В этот раз она торопилась на прогулку.

Как в подобной ситуации вести себя воспитательнице?

*Решени*е. Безусловно, воспитательница удивлена, что Маша допустила оплошность. Ей придется в очередной раз напомнить о существующих в группе правилах, выразить надежду на то, что Маша в следующий раз все выполнит без напоминаний.

Полезно сравнивать подобные ситуации (задачи), их решения. Правильные ответы на *конкретно-практические задачи* такого типа можно получить, решая их в большом количестве. При этом будет накапливаться информация о способах и приемах выхода из подобных ситуаций.

Решая задачи, необходимо развивать способность анализировать конкретные жизненные ситуации на эмоциональном и рациональном уровнях. К тому же навыки сопереживания с действующими лицами раз от раза будут совершенствоваться за счет:

а) получения новой информации о развитии ребенка, которая помогает в осмыслении каждого конкретного случая;

б) лучшего понимания своих собственных реакций на жизненные

ситуации.

***Общая схема использования метода сопереживания ситуации***

*I. Уровень первых реакций.*

А. Прочтите описание ситуации и расскажите о своих впечатлениях от прочитанного.

Б. Опишите те моменты из собственного жизненного опыта, которые помогли бы объяснить свою первую реакцию.

*II. Уровень эмоциональной реакции.*

А. Постарайтесь почувствовать себя в роли действующего лица данной ситуации.

Б. Последовательно поставьте себя на место каждого из действующих лиц и проникнитесь его чувствами.

В. Будьте осторожны с оценками: не порицайте, не осуждайте.

Только описывайте ощущения.

*III. Уровень рационального постижения.*

А. Определите основные, ключевые моменты в описании ситуации.

Б. Познакомьтесь с соответствующей научной информацией, содержащейся в литературе по аналогичной проблеме.

В. Используйте полученную информацию для осмысления рассматриваемой ситуации и объяснения поведения ее участников. Попробуйте спрогнозировать поведение каждого из них в иной ситуации. Избегайте осуждения поступков. Стройте прогноз на основе всей имеющейся у вас информации.

Г. Подумайте, как бы вы вели себя в такой же или аналогичной ситуации. Что в вашем жизненном опыте обусловило бы именно такое поведение?

*Информация*. В исследованиях выяснено: если взрослые жестко контролируют поведение детей и не поощряют их самостоятельность, то, вероятнее всего, те станут послушными, замкнутыми, пассивными, безразличными и менее активными, чем дети, воспитывающиеся в свободной атмосфере. Последние, как правило, более любознательны. Если какие-то формы поведения поощряются, то, скорее всего, дети предпочитают именно их.

*Ситуация*

1. Объясните поведение Коли (произвольно выбранное имя), не прибегая к помощи оценки, ориентируясь лишь на полученную информацию, в ситуации, когда воспитательница не поощряет самостоятельность детей. Она добивалась от Коли (5 лет), чтобы он рисовал то же, что и другие дети. Коля стал послушным, замкнутым и менее любознательным.

Как вы думаете:

а) почему это произошло;

б) какую роль сыграла воспитательница;

в) что можно сказать о влиянии родителей на Колю;

г) каково влияние сверстников на изменение его поведения;

д) какова собственная роль Коли в этих изменениях?

Используя вторую часть информации, посмотрим на ситуацию с другой стороны. Воспитательница благожелательно относилась к тем детям, которые рисовали на заданные ею темы. Коле это не нравилось. Но он заметил, что воспитательница хвалит других детей, выполнявших все ее задания. Он пересмотрел свое поведение, став таким же послушным, как все.

2. Эту же информацию можно использовать при анализе поведения воспитательницы. Она, предположим, молодой педагог. В педагогических учебных заведениях учат предоставлять детям больше свободы для творчества на занятиях. Когда же воспитательница начала работать, то, возможно, столкнулась с непониманием со стороны других воспитателей, администрации. Могло быть иначе. Руководство хвалило ее за порядок в группе. Родители восхищались рисунками своих детей. На характер поведения воспитательницы в группе повлияла окружающая социальная среда.

*Прогнозирование поведения на основе полученной информации*

Постарайтесь найти дополнительную информацию, которая помогла бы точнее спрогнозировать поведение Коли и воспитательницы в других ситуациях. Выбранный воспитательный способ разрешения ситуации привел к тому, что Коля стал замкнутым, пассивным, равнодушным, нелюбознательным. В случае же поощрения самостоятельности Коли в выполнении рисунков из него в будущем мог бы выйти, например, дизайнер.

Подумайте, какие еще прогнозы можно сделать на основе полученной информации.

*Значение жизненного опыта*. Имея в виду жизненный опыт Коли, воспитательницы и свой собственный, смоделируйте линию поведения в подобной ситуации. В какой мере и каким образом ваш жизненный опыт влияет на ваше поведение?

Путь решения конкретно-практических задач довольно трудоемкий: возможны ошибки из-за незнания общих закономерностей, влияющих на развитие того или иного явления.

Совершенно иначе будут формироваться знания, умения студентов при решении ими специально составленных так называемых *учебных задач*. В. В. Давыдов пишет: «...существенной характеристикой *учебной задачи* служит овладение школьниками теоретически обобщенным способом решений некоторого класса конкретно-частных задач. Поставить перед школьниками *учебную задачу* — это значит ввести их в ситуацию, требующую ориентации на общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий».

Итак, при решении учебной задачи нужно усвоить общий способ решения некоторого класса конкретно-практических задач. Например: «Что должен делать воспитатель, если возникают ситуации, когда ребенок не убирает за собой игрушки, пособия и т. п.?».

Чтобы решить данную задачу, надо провести *содержательный анализ* всех возможных причин этого явления, индивидуально-психологических особенностей ребенка и ситуации, в которой он находится. А именно: новичок ли ребенок в группе, каково его психическое состояние, обычно ли его поведение, место этой ситуации и время в режиме дня, характер предыдущей и последующей деятельности, интерес, состояние здоровья и др. В содержательный анализ надо включить основные характеристики ситуации, их взаимосвязь и взаимозависимость. Необходимо проследить, как изменение каждого параметра ситуации будет влиять на остальные параметры, выяснить, в какой зависимости они находятся.

Во всех ситуациях воспитатель должен быть внимательным, уважать личность ребенка, решать вопрос конструктивно, приучая ребенка соблюдать правила поведения, контролировать и поощрять усилия ребенка.

Следует подчеркнуть, что каждая *конкретно-практическая задача* может быть переведена *в учебную с тем*, чтобы можно *было осуществить ее содержательный анализ и найти общий способ решения*. Решение *учебной задачи* осуществляется с помощью учебных действий, среди которых необходимо использовать преобразование ситуаций, обнаружить условия и отношения рассматриваемой задачи. Очень важно применять моделирование как учебное действие в графической или знаковой форме, что придаст содержательному анализу ситуации более наглядный характер.

**2.Психологическая структура проблемной ситуации**

*Структура проблемной ситуации*

1. Главный элемент проблемной ситуации — *неизвестное*, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия. Для того чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором *подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного*.2. Искомое задачи всегда, или в большинстве случаев, составляет единичные отношения или определенную единичную величину. Задача характеризуется прежде всего степенью сложности, проблемная ситуация — степенью *трудности подлежащего усвоению* (открываемого) неизвестного. Главным показателем степени трудности здесь и выступает *степень обобщенности* раскрываемого неизвестного. Эта особенность усваиваемого нового материала была тонко подмечена И. М. Сеченовым, отметившим, что любое новое знание может быть понято или усвоено лишь при равном уровне обобщенности с усвоенными знаниями или на ближайших степенях обобщения (см. «Избранные произведения», т.1 , 1952, стр. 326).

3.Показатель обобщения становится, таким образом, и показателем проблемной ситуации, и показателем, характеризующим *возможности* учащегося к усвоению нового, неизвестного.

Таким образом, явления, обозначаемые понятием проблемная ситуация, в отличие от задачи включают три главных компонента:

а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная *потребность в новом*, неизвестном отношении, способе или условии действия;

б) *неизвестное*, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

в) *возможности* учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задания не вызовут проблемной ситуации.

**Психологическая проблемная ситуация в педагогических исследованиях**

В педагогической психологии проблемная ситуация рассматривается как исходный момент мыслительной деятельности учащегося, источник и стимул его познавательной активности.

Создание системы проблемных ситуаций в учебном процессе выступает как один из факторов повышения развивающей и воспитывающей функции обучения.

Экспериментальные исследования психологических закономерностей мышления, развернутые в нашей стране около 50 лет назад под руководством видных советских психологов А. Н. Леонтьева (см. «Опыт эксперименталь­ного исследования мышления». М., 1954) и особенно широко под руководством С. Л. Рубинштейна («О мышлении и путях его исследования». М., 1958), получают конкрет­ное применение в педагогической практике для управле­ния интимными процессами мышления в обучении. Развитие исследований в области проблемного обучения показало, что результаты психологических исследований мышления можно эффективно использовать в обучении.

Центральное звено этих экспериментальных исследований заключается в том, что процесс мышления осуществляется прежде всего как процесс решения проблем. В исследованиях было показано, что закономерности.

Мышление и закономерности процесса усвоения новых знаний в значительной степени совпадают.

Одним из главных условий управления обучением и одновременно одним из главных условий, обеспечивающих развитие мышления, является предварительная постановка заданий, вызывающих проблемные ситуации, активизирую­щие мыслительную деятельность учащихся. Во многих случаях способы проблемного обучения и рассматривались как способы активизации мышления учащихся.

Психологические и психолого-педагогические исследования позволили выделить основные типы проблемного обучения, определяемые степенью самостоятельности учащихся в постановке и решении поставленных проблем (В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, С. Ф. Жуйков и др.); наметили некоторые пути классификации проблемных ситуаций, основанные на различных способах создания проблемных ситуаций и на некоторых психологических особенностях заданий, вызывающих проблемные ситуации. Так были выделены, например, задачи с недостающей или избыточной информацией, задачи с противоречивы­ми данными и др. Кроме того, сделаны важные шаги по пути измерения степени сложности тех задач, которые вы­зывают проблемные ситуации. Сложность задачи опреде­ляется сложностью и опосредованностью условий предъявляемой задачи, а также числом операций, необходимых для ее решениями. Я. Лернер).

Результаты исследований показали, что одним из главных условий управления обучением и одновременно одним из главных условий, обеспечивающих развитие мышления, является *предварительная постановка заданий, вызывающих проблемные ситуации*, активизирующие мыслительную деятельность учащихся. Во многих случаях способы проблемного обучения и рассматривались как способы активизации мышления учащихся.

Типичный пример эмпирического решения теоретических проблем в изучении особенностей и эффективности проблемного обучения — исследования, выполненные в течение последних лет рядом скандинавских психологов и педагогов.

Рассмотрим пример исследования такого типа. В исследовании Дж. Верделина (1966) учащиеся шестого класса обучались различными способами использованию дистрибутивного математического принципа, например,

ав + ас = а(в + с).Были созданы три экспериментальные группы из 58 (А), 63 (В) и 67 (С) учащихся. *Группе А* сначала словесно объясняли принцип и давали 12 примеров для его иллюстрации, затем 78 примеров для закрепления.

*Группе В* сначала давали 74 примера, затем объясняли принцип, давали три примера для иллюстрации и 13 примеров для закрепления.

*Группе С* давали подряд 90 примеров без специального объяснения принципа.

Были найдены небольшие различия в усвоении и использовании принципа во всех группах. (*Группа А* усвоила принцип *лучше*, но *группа С* *успешнее пользовалась им практически*, группа *В заняла* промежуточное положение).

Проблемная ситуация специально создается учителем путем применения особых методических приемов:

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;

- сталкивает противоречия практической деятельности;

- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;

- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций;

- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;

- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, логику рассуждения;

- определяет проблемные теоретические и практические задания;

- ставит проблемные задачи (с недостаточными или избыточными исходными данными; с неопределенностью в постановке вопроса; с противоречивыми данными; с заведомо допущенными ошибками; с ограниченным временем решения; на преодоление психической инерции и другим).

Для реализации проблемной технологии необходим:

- отбор самых актуальных, сущностных задач;

- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;

- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;

- личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка

Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности и самостоятельности при усвоении новых знаний или применении прежних значений в новой ситуации.

В зависимости от характера взаимодействия учителя и учащиеся выделяю четыре уровня проблемного обучения:

- уровень несамостоятельной активности - восприятие учениками объяснения учителя, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение учеником самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера, устное воспроизведение;

- уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением прежних знаний в новой ситуации и участие школьников в поиске способа решения поставленной учителем проблемы;

- уровень самостоятельной активности - выполнение работ репродуктивно-поискового типа, когда ученик сам решает по тексту учебника, применяет прежние знания в новой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, доказывает гипотезы с незначительной помощью учителя и так далее;

- уровень творческой активности - выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства; самостоятельные выводы и обобщения, изобретения, написание художественных сочинений.

Эти показатели характеризуют уровень интеллектуального развития учащихся и могут применяться учителем как видимые показатели продвижения ученика в учебном развитии, в качестве основного содержания обратной информации.

Главный элемент проблемной ситуации — неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения поставленного задания, нужного действия.

Важным элементом проблемных ситуаций являются возможности учащихся: интеллектуальные способности и достигнутый уровень знаний.

Чем большими возможностями обладает учащийся, тем более общие отношения могут быть представлены ему в неизвестном усваиваемом знании.

*Проблемная ситуация включает два этапа*:

• постановка задания, вызывающего проблемную ситуацию;

• поиск неизвестного в проблемной ситуации.

Проблемная ситуация, в отличие от задачи, включает в себя *три главных компонента:*

• необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;

• неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

• возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

3. **Понятийная схема системного описания психологического явления (А. Я. Анцупов)**

Высокую степень интереса понятийной схемы системного описания психологического явления А. Я. Анцупов связывает с необходимостью использования системного подхода в процессе работы с понятийно-категориальным аппаратом.

Автор предлагает использовать понятийную схему представления психологического явления на примере описания конфликта. Общая понятийная схема описания психологии конфликта состоит из групп понятий:

* сущность психологического конфликта;
* классификация конфликтов;
* структура и функции конфликтов;
* эволюция конфликта;
* динамика конфликта;
* генезис конфликта;
* системно-информационное описание психологии конфликта;
* управление конфликтом;
* критерии и индикаторы оценки конфликта;
* диагностика конфликта.

*Сущность психологического конфликта* представляется не столько в столкновении взглядов, интересов вовлеченных сторон или между своими настоящими и будущими интересами либо между своими собственными интересами и будущими интересами своих оппонентов, сколько в способах преобразующих и взаимовыгодных решений. Конфликт – это разногласия или несовместимость мнений и принципов.

*Классификация конфликтов*. Современные отечественные и зарубежные психологи классифицируют конфликты по разным основаниям: стороны конфликтного взаимодействия; сферы жизнедеятельности общества, в которых проявляется конфликт; предмет конфликта и его характеристики и др.

Рассмотрим классификацию конфликта по субъективному составу участников:

* межличностные конфликты – это динамический процесс, происходящий между людьми из-за появления негативных эмоциональных переживаний на предполагаемые разногласия и препятствия на пути к достижению своих целей. Этот вид конфликта имеет негативную природу, поскольку индивидуальные интересы воспринимаются как противоречащие друг другу или подвергающиеся негативному воздействию. При межличностных конфликтах стороны обесценивают интересы своих партнеров только в межличностном отношении.
* внутриличностный конфликт – это острое переживание, возникающее в сознании человека, как правило, вызванное фрустрацией, которое приводит к депрессии, неуверенности в себе, отказу от целей и неспособности социализироваться. Внутриличностные конфликты делятся на деструктивные и конструктивные. Основные последствия деструктивных внутриличностных конфликтов: дистрессы (эмоциональные состояния краха, потерь способствуют пассивности, бездеятельности, устойчивому депрессивному состоянию); фрустраторы (гнев, раздражение, чувство вины); неврозы (нервно-психические расстройства, имеющие психогенную природу). Продуктивные внутриличностные конфликты способствующие развитию личности: становление характера, воли, мобилизация ресурсов человека для преодоления внешних и внутренних препятствий и их развитие, саморазвитие и самоактуализация, личности.
* взаимозависимые конфликты. По мнению Дж. Майера и др, взаимозависимые конфликты – это столкновение сторон между своими собственными интересами и будущими интересами оппонентов. Во взаимозависимых конфликтах стороны отдают приоритет рассмотрению текущих межличностных конфликтов (первый приоритет) над внутриличностными конфликтами (второй приоритет) и будущими межличностными конфликтами (третий приоритет). Эти приоритеты возникают как из склонности сторон игнорировать свои будущие интересы, так и из-за обесценивания интересов своих партнеров, а также из различий сторон в контроле за принятием решений.

*Структура и функции конфликтов*

А. Я. Анцупов, Н. В. Бирюкова структуру конфликта представляют как совокупность устойчивых и взаимосвязанных элементов конфликта, образующие целостную систему и противодействие участников друг другу. Причем по характеру происхождения выделяют объективные и субъективные уровни.

Объективные уровни состоят из следующих элементов:

* психологические, нравственные, ценностные ориентации, не зависящие от волевых и личностных качеств человека;
* факторы макроситуации физической и социальной среды, например ценности, имеющиеся в ограниченном количестве, и вследствие этого не могут удовлетворять обе стороны;

К субъективным ровням относятся сами участники конфликта, которые также состоят из элементов:

* субъекты – это основные участники непосредственной стороны, которые причастны к противоборству, им принадлежит активная роль в возникновении и развитии конфликта;
* косвенные – не основные участники, которым принадлежит второстепенная роль. Однако они могут выполнять роль организаторов, пособников, посредников конфликта.

По природе составляющих конфликта выделяют следующие элементы: физическую, социально-психологическую среды.

В основе личностных элементов конфликта лежат этические, поведенческие свойства человека (черты и типы личности, этические ценности, социально-психологические установки, манера поведения и т.п.).

Авторы также определяют функцию конфликта как его положительное или отрицательное воздействие на конфликтующие стороны, их отношения, межличностные противоречия. Конфликт по отношению участников может осуществлять следующие функции:

Функции конструктивного конфликта создают новые, благоприятные условия для совместной деятельности, способствующие сплачивать группу и находить поиск оптимального решения.

Функции деструктивного конфликта сопровождаются нарушением коммуникаций и взаимосвязей в группе, что влечет напряжение во взаимоотношениях.

*Эволюция конфликта*. Понимание эволюции конфликта как непрерывное и длительное развитие от простых к более к более сложным, позволяет специалистам (А.Я. Анцупов, Г.К. Сбелья, Р.Х. Нем, А. Дж. Хоффман) рассматривать как конструкт восприятия эволюционного конфликта, охватывающий иерархию социальных структур человека (личность, семья, сообщество) с человеческими ценностями, культурами и убеждениями. Анализ представлений об эволюции конфликтов позволяет выделить факторы, объясняющие эволюционное образование конфликта: религиозные верования и культуры; близость к определенным социальным группам (например, межличностные взаимоотношения в семье, в кругу друзей, сотрудников); агрессивные тенденции по отношению к разным группам людей в сходных условиях окружающей среды; противоречие и взаимосвязь сформировавшихся эгоистических потребностей у индивидов с обязанностями и социальными (межличностными) потребностями

В рамках теории эволюции конфликта активно изучалась проблема конфликта культуры. К. Макдональд развивает эволюционную теорию конфликта относительно культуры, основанной на современных знаниях о психологических механизмах, включающих общий интеллект (способность решать проблемы на основе переработки и преобразования информации прошлого опыта), социальный контроль и идеологию. Данные механизмы как отмечает автор важны для формирования культуры. Исследования общего интеллекта показывают, что п способность достигать целей в ситуациях с минимальными предварительными знаниями зависит от индивидуальных различий в интеллекте.

Функции общего интеллекта, формирующие культуру:

* Исполнительные. Во время решения новой проблемы помогают человеку управлять целями. Визуализация целей имеет решающее значение для создания культурных артефактов в реальном мире. Например, охотник, столкнувшийся с условиями, когда мясо или рыба доступны только в сезон, может представить себе способы хранения и сохранения пищи для тех времен года, когда эти ресурсы недоступны. Это означает, что охотник формирует в сознании поведение, которое предотвратит в последующем его голод.
* Рассуждение по аналогии – создание новых культурных категорий и новых артефактов. Рассуждение по аналогии помогают сосредоточиться на проблеме и абстрактных правилах мировосприятия.

К. Макдональд также рассматривает механизм эксплицитной (явной) и имплицитной (неявной, скрытой) переработки информации, обеспечивающий социально-психологическую адаптацию.

Эксплицитная (явная) обработка в зависимости от индивидуальных различий способна регулировать механизмы, развивающиеся эволюционным путем. Например, связанные с контролем, добросовестностью и сексуальностью в соответствии с культурно сконструированными нормами. Эксплицитная (явная) обработка сознательная, контролируемая, требующая усилий, относительно медленная и включает в себя последовательную обработку относительно небольших объемов информации. Более того, она участвует преобразовании информации прошлого опыта, создании гипотетических сценариев и планировании будущих непредвиденных обстоятельств. Данный механизм является относительно недавней эволюционной инновацией и присущ только человеку. Важным моментом для эволюционной теории культуры является то, что эксплицитная обработка информации помогает человеку использовать опыт и практические навыки в процессе принятия решения. Это требует усилий, контролируемого решения проблем и предъявляет требования к ресурсам внимания и рабочей памяти. Человек с более высоким общим интеллектом лучше способен выборочно контролировать эвристические, автоматические процессы. Например, люди с более высоким общим интеллектом с большей вероятностью дадут логически правильный ответ на абстрактные версии задачи выбора. Эксплицитная обработка информации позволяет конструировать культуру в соответствии с эксплицитным восприятием возможных затрат и выгод.

Имплицитная (неявная, скрытая) переработка информации касается контроля внутренних чувственных состояний и поведения, основанного на явных репрезентациях культурных непредвиденных обстоятельств, включая социальные нормы. Основная логика такова: эволюционные закономерности приводят к аффективным состояниям как сигналу к действию. Например, эволюционные теории страха предполагают, что повторяющиеся сигналы опасности (интенсивная стимуляция, такая как громкие звуки, эволюционные опасности, такие как змеи и высота, и социальные стимулы, такие как незнакомцы или оставление в одиночестве в младенчестве) являются естественными сигналами, вызывающими аффективное состояние страха.

Рассмотрим механизм взаимодействия эксплицитной (явной) и имплицитной (неявной, скрытой) переработки информации культурного контекста в областях агрессии и этноцентризма.

1. Агрессия. Аффективные состояния, возникающие в результате закономерностей эволюции, формируют у человека преимущественно агрессивное состояние. На основе эволюционной теории агрессии (Басс) можно предположить, что эволюционные закономерности спаривания формируют у соперника ревность и гнев, которые являются сигналом доминирования агрессии. Однако предотвращение проявления агрессии может оказывать влияние эксплицитная оценка более широкого культурного контекста, включая эксплицитную оценку возможных издержек и выгод от агрессивного акта (например, предусмотренные законом наказания, вероятность обнаружения и ареста с учетом состояния криминалистические технологии, камеры видеонаблюдения и т. д.). Человек с высоким уровнем контроля, требующего усилий, способен эффективно контролировать свою агрессию посредством рефлексии, а не импульсивности.
2. Этноцентризм. Люди склонны иметь скрытое негативное отношение к представителям других рас и этнических групп — отношение, которое может быть результатом эволюционной адаптации (например, механизмов социальной идентичности).

Таким образом, механизмы общего интеллекта помогают контролировать опыт и формировать мысленные модели гипотетических ситуаций.

На основе понимания психологии эксплицитной обработки можно выделить два глубоко переплетенных, но независимых процесса, имеющих общее значение для развития теории конфликта культуры: идеология и социальный контроль.

Социальный контроль — это ограничения, налагаемые на людей вследствие их принадлежности к определенному обществу или группе. Одна из возможностей концептуализации социального контроля связана с моделированием альтруистического наказания как механизма поддержания сотрудничества в группах. Социальный контроль, который фактически становится преобладающим в конкретном обществе, часто является результатом конфликта интересов, исход которого не определяется эволюционной теорией. Основная эволюционная теория подразумевает, что в отсутствие генетической идентичности между людьми существует конфликт интересов. В частности, существуют конфликты интересов с учетом социального контроля, т.е. какое поведение контролируется, кто извлекает выгоду из контроля (например, различные виды контроля могут быть выгодны богатым, влиятельным мужчинам, мужчинам с более низким статусом или группе в целом), и чьи индивидуальные адаптивные способности поведение ограничивается элементами управления.

Интерес с эволюционной точки зрения представляет собой социальный контроль, который устанавливает и поддерживает эгалитарные и антиэгалитарные модели экономики или брачных отношений. Рассмотрим, например, сексуальное поведение мужчин. Эволюционная теория предполагает, что у мужчин существуют конфликты интересов в отношении регулирования воспроизводства. Богатые и влиятельные мужчины выстраивают полигамные отношения. Однако небогатые мужчины не способны конкурировать и это противоречит их интересам. Поэтому небогатые мужчины признают эгалитарные отношения. Заинтересованность небогатых мужчин в установлении эгалитарной системы отношений, таким образом, в значительной степени согласуется с принципом личного интереса и поведением, предсказанными эволюционной теорией. Эволюционная теория совместима с идеей о том, человеку свойственно, во-первых, максимизировать собственный репродуктивный успех, во-вторых, свести к минимуму отрицательную разницу между их собственным успехом и успехом других. Один из способов достижения данной цели у небогатых мужчин – предпринять попытку установки эгалитарного социального контроля в межличностных отношениях.

Идеология – это эксплицитные системы убеждений, которые могут мотивировать поведение определенным образом. На идеологию оказывают влияние следующие психологические факторы:

* личные убеждения;
* внутренняя мотивация и отношение человека к рациональному поведению.

Таким образом, психологическими факторами являются эксплицитно поддерживаемые убеждения, которые способны выполнять функцию контроля независимо от внешнего социального контроля (например, наказания). Понимание важности эксплицитного процессинга дает возможность взглянуть на культуру как на движущую силу эволюции групп способных в значительной степени осуществлять социальный контроль.

*Динамика конфликта* включает три взаимосвязанных процесса: развитие до конфликтной ситуации, развитие собственно конфликта (поведение) и развитие послекофликтной ситуации (осмысление). Групповой конфликт отражает процесс компиляции переплетения индивидуальных различий, состояний, поведения и осмысления; межличностные контексты, взаимодействия и осмысление; взаимодействие и коллективное осмысление на уровне команды.

*Генезис конфликта* – описание вызревания конфликта в силу напряженности, проявления противоречивых интересов сторон или несовместимости целей, норм поведения. Генезис конфликта относится к латентной (скрытой) стадии, в рамках которой образуется предконфликтная ситуация. В основе данной стадии могут входить противоречивые позиции, ценности, интересы взгляды конфликтующих сторон. Далее созревает конфликтная ситуация с доминирующим стремлением конфликтующих сторон достичь своих целей, которые могут проявлять в деструктивных формах (ссоры, натянутые отношения, угрозы).

*Системно-информационное описание психологии конфликта*.

Многие исследователи акцентируют внимание на представлении модели информационного процесса, предполагающей, что изменение убеждений может происходить вследствие информирования людей о социально-психологических процессах, посредством которых они формируют и поддерживают свои убеждения в контексте неразрешимого конфликта.

Предлагаемое вмешательство основано на формировании поддерживающих конфликт нарративов (повествование о множестве взаимосвязанных событий) с позиции социально-психологических процессов в малой группе (личностные характеристики человека, психологическая сплоченность, социально-психологический климат, конформизм и др.). Модель включает следующие элементы:

1. выявление причин поддерживающих конфликт через трансформацию нарративов (предварительные соображения), а именно удовлетворение потребностей членов группы;
2. распространенность и естественность таких нарративов в каждом обществе, вовлеченном в неразрешимый конфликт для удовлетворения одних и тех же потребностей;
3. роль поддерживающих конфликт нарративов в разжигании конфликта и выступающих в качестве барьеров на пути разрешения конфликта
4. возможность замены нарративов, поддерживающих конфликт, на нарративы, поддерживающие согласие сторон, которые также могут удовлетворить те же потребности.

Информация об успешном урегулировании конфликтов с аналогичными характеристиками помогает донести конфликтующим сторонам решить проблему.

*Управление конфликтом.* Одним из важных аспектов социальной жизни является учет всевозможных взаимодействий между людьми. Помимо установления и поддержания межличностных отношений, жизнь внутри группы приводит к конфликтным ситуациям. Управление конфликтами бывает множественным, в зависимости от характера причин, приведших к конфликту. В зарубежной литературе предлагают различные модели успешного управления конфликтами. Модели обычно включают обсуждение общих ответов на конфликт и способы эффективного разрешения конфликта. Общие принципы, лежащие в основе всех моделей, заключаются в следующем:

1. Конфликт неизбежен, и в зависимости от того, как им управлять, могут возникнуть как положительные, так и отрицательные последствия.
2. Результаты, скорее всего, будут лучше при активном взаимодействии, а не при избегании.
3. Люди должны быть мотивированы на разрешение конфликта.
4. Могут быть приобретены поведенческие, когнитивные и эмоциональные навыки.
5. Эмоциональные навыки требуют самосознания.
6. Окружение должно быть нейтральным и чувствовать себя в безопасности.

Учитывая, что конфликт нельзя избежать, им можно управлять. Поскольку конфликт всегда будет присутствовать на индивидуальном и организационном уровне, важно развивать навыки надлежащего ведения трудного разговора или взаимодействия.

Критерии и индикаторы оценки конфликта. Анализ данной группы понятий является важным для понимания других категориальных элементов.

Э. Титов, А. Вировере и К. Куймет рассматривают вопрос о том, как конфликты в организации можно использовать в качестве индикаторов реальных ценностей организации. Ценности понимаются как убеждения, нормы, принципы и предпочтения, играют важную роль в поведении и находятся под влиянием внешней среды. Ценности организации представляют собой глубоко укоренившиеся принципы, оценочные стандарты, в соответствии с которыми члены организации принимают решения о том, что является «правильным» или почему одна альтернатива предпочтительнее другой. Организационные ценности проявляются в поведении сотрудников.

Ключевым показателем эффективного управления является:

во-первых, осознание сотрудников о четкой системы ценностей, которые ведут к успеху и устойчивости;

во-вторых, является стабильность и долговечность таких ценностей, поскольку для того, чтобы ценности прочно укоренились, требуется время;

в-третьих, существует тесная связь между финансовыми показателями и согласованием культурных ценностей организации с личными ценностями сотрудников;

в-четвертых, организационные ценности определяются организационной культурой и наоборот.

Во время разрешения конфликта индивидуальные ценности влияют на ожидания, взаимодействие и результаты каждого. Авторы подчеркивают, что с одной стороны целеустремленность, выбор альтернатив и ценность отдельных поведенческих проявлений основываются на ценностях, так как формируют конкретные поведенческие нормы и направляют сотрудников на общие цели, с другой – решение конфликтов основано также на индивидуальных убеждениях, опыте и ценностях. Следовательно, эти две конструкции, ценности и конфликты, тесно связаны как на индивидуальном, так и на организационном уровне. Для понимания этологии конфликта между организационной культурой и стратегиями, необходимо изучение существующих организационных ценностей.

Таким образом, независимо от того, руководствуются ли ценности нашими решениями и поведенческим выбором, наши ценности оказывают влияние на конфликты, с которыми мы сталкиваемся. Ценности как один из критериев позволяет оценить конфликт наиболее глубоко. Ценности позволяют оценить вероятность конфликтов.

*Диагностика конфликта*.

Поскольку люди полагаются на сложные системы, урегулирования конфликта имеет большое значение для обеспечение безопасности их деятельности. Своевременная диагностика является успешным условием определения и особенностей выявления конфликта. В настоящее время используют множество методов диагностики: опрос, наблюдение, методы организации мониторинга социального конфликта, диагностики взаимоотношений и межличностных конфликтов в группе. Поскольку конфликт связан с эмоциями, которые определяют интерпретацию и реакцию человека на конфликтную ситуацию, то применяются методики на выявление эмоций.

Таким образом, любое психологическое явление (нами рассмотрен конфликт) может считаться системно описанным и достаточно раскрывшим его сторону при условии анализа каждого элемента данной понятийной схемы описания данного феномена.