

А. В. Глухова, Е. Ю. Красова

КОНФЛИКТЫ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И УРЕГУЛИРОВАНИЯ

Всякое понятие, входящее в сферу мышления и чувств человека, вызывает у него определенные ассоциации. Слово “конфликт” сопряжено, как правило, с ассоциациями негативными. Употребляя этот термин, мы представляем себе людей раздраженных, возбужденных, враждующих друг с другом. Большинство искренне и чаще всего вполне обоснованно рассматривают конфликт как нечто такое, чего нужно любыми путями избегать. Особенно это касается России, где конфликтность была связана с насилием и часто заканчивалась кровопролитием.

Однако при более вдумчивом отношении к подобным процессам становится ясно, что они представляют собой явление не только неизбежное, но и необходимое. Конфликты пронизывают собой все сферы общественной жизни и инициируют нововведения в политике, в экономике, культуре, спорте или в быту. Отдельные индивиды, их группы, общество в целом смогут достичь более эффективных результатов в своих действиях, если не будут закрывать глаза на конфликты, а следовать определенным правилам, помогающим их урегулировать и разрешать.

Научные исследования социальных конфликтов имеют давнюю и прочную традицию¹. Выводы конфликтологической мысли необходимы управленцам всех уровней, менеджерам, политикам, педагогам и всем тем, кто не застрахован от напряженности, столкновений и конфликтов. Для России и всего постсоветского пространства это имеет особый смысл, поскольку развал жесткого авторитарного режима в бывшем СССР и глубокие социально-экономические, политические и духовные трансформации открыли социальные клапаны, сдерживавшие выход на поверхность общественной жизни напряженности, конфликтов, социальных потрясений. Увеличиваются их разнообразие (от политических и этнонациональных до бытовых) и масштабность, в их орбиту вовлекаются новые слои и категории населения, включая и молодежь, всегда тяготеющую к активным и радикальным формам и методам действий. Социальное пространство конфликтных ситуаций существенно расширяется.

Вместе с тем конфликт, как уже говорилось, это не всегда

зло и даже не обязательно зло. При внимательном и вдумчивом к нему отношении конфликт может быть обращен в дополнительную возможность развития конкретной личности и группы. Возможности, в свою очередь, могут и должны быть использованы для личностного, межличностного и межгруппового взаимодействия и совершенствования.

Однако установка на поиск позитивных, созидательных сторон конфликта предполагает серьезные интеллектуальные усилия, связанные с анализом его анатомии, т.е. истоков, причин, поводов, способов противостояния соперничающих сторон, путей преодоления или разрешения сложившихся между ними противоречий и т.д. Все эти вопросы входят в компетенцию новой общественной науки — конфликтологии, изучающей причины, закономерности и особенности возникновения, развития и функционирования конфликтов, методов и способов их разрешения и предотвращения отрицательных последствий, использования конструктивных элементов в целях совершенствования соответствующих социальных систем (общностей, организаций, учреждений, институтов и т.д.), повышения эффективности их деятельности. Конфликтология как новая отрасль науки представляет собой интегративное образование, опирающееся на синтез социологических, психологических, педагогических, политических и юридических знаний. Она рассматривает конфликт как динамический тип социальных взаимоотношений, связанных с потенциально возможным или реальным столкновением субъектов на почве тех или иных противоречиво осознаваемых предпочтений, интересов или ценностей. Конфликтологический подход исходит из того, что конфликт постоянно присутствует в общественной жизни и не поддается устранению, поскольку не могут быть устранены естественные различия между людьми.

Несмотря на то, что представители различных наук, в первую очередь гуманитарных, давно пытались разгадать причины войн, насилия и споров между людьми, последние лишь недавно стали объектом конкретных эмпирических исследований. При этом конфликтологи-теоретики и конфликтологи-практики в серьезных исследовательских программах работают, как правило, совместно. Одновременно каждый автор строит своеобразные мосты между дисциплинами в целях воспроизведения всей картины конфликта. Так, теория игр, широко применяемая для анализа различных конфликтов, была разработана и предложена экономистами и математиками. Политологи и психологи берут на вооружение конкретные социологические методы, где математика

также занимает одно из центральных мест. Материал, представленный вниманию читателя, тоже получен при помощи разнообразных исследовательских методик.

В конце XX в. социологи заговорили о парадигмальном сдвиге в сторону “мягкой социальной методологии”, в большей мере отвечающей современной “новой непрозрачности” окружающего нас мира². В результате таких перемен получают широкое распространение неклассические методы социального познания, рождаются оригинальные социологические подходы. Научные модели уже не противопоставляются повседневному знанию, а изучение биографий, историй семей, описание единичных событий, анализ пословиц, поговорок, анекдотов прочно входят в арсенал исследователей. В то же время проблема надежности полученной информации не перестает оставаться актуальной.

Сложность исследования конфликтных отношений в студенческой среде состоит в необходимости обойти все психологические препятствия, возникающие при изучении сенситивных проблем, так как характер данных процессов является скрытым. У значительной части молодых людей иерархия жизненных ценностей выражена недостаточно четко, поэтому трудно получить точные данные, характеризующие важность для них тех или иных явлений. Изучение образа жизни студентов воронежских вузов в конце 90-х гг. показало, что в систему их социальных ценностей конфликты не интегрированы: они как бы “символичны”, не переходят из сознания в поведенческую сферу³. Интенсивно идет процесс смены ценностных ориентиров. Студенты не всегда могут или хотят вспомнить и сформулировать истинные причины и мотивы конфликтов.

Для исследователя важно понять неосознаваемые факторы конфликтов, а не только концентрироваться на когнитивных переменных, принадлежащих к сфере осознаваемого опыта. На вопрос о наличии конфликтов иногда дается отрицательный ответ, а затем тот же респондент предлагает способы их разрешения. Очевидно, что подсознательно человек сопротивляется признанию факта переживаний из-за конфликтности. Это деликатные лично значимые вопросы, прямо затрагивающие эмоциональную сферу человека. Недостаточная анонимность опроса может приводить к неконтролируемым смещениям в итоговых данных.

Анализируя зарубежные исследования, А. Ю. Мягков обнаружил, что многолетний поиск наиболее эффективных исследовательских методик в западной социологии привел к следующим

результатам⁴. Во-первых, проводилось экспериментирование с вопросной техникой (с преамбулой, формой и формулировкой вопроса). Оно показало, что применение приемов проекции “сенситивного” поведения на “других людей” и его рутинизация легко разгадываются респондентами, не способствуют повышению искренности ответов. Во-вторых, среди конфиденциальных методов, обеспечивающих получение более достоверных данных, было выделено глубинное интервью. В-третьих, рекомендовано обратиться к разработке невопросных техник⁵.

Итак, главными трудностями при исследовании острых социально-психологических проблем становятся: нарушение конфиденциальности, сложность обезличивания опросного общения, несовершенство процедур. Все это склонило нас к выводу о необходимости применения специальных методов изучения характера, мотивов и степени остроты происходящих в студенческой среде конфликтов. В контексте глубоко спрятанных личных мотивов или неявного социального влияния эффективна *техника проецирования*, включающая в себя:

- методику незавершенных предложений;
- “комиксы” как катализаторы воображения, эмоций;
- ролевые игры, создающие приближенную к жизни ситуацию.

Качественные исследования иногда называют “изучением мотивации”. Первостепенное значение при их применении имеет вопрос “почему?”. Действительно, люди не задумываются о причинах поведения в конфликте себя самого и своего окружения. Если спрашивать об этом прямо, то приводятся рациональные объяснения, которые являются лишь одним из пластов реального положения дел. Качественные техники используются для получения индивидуализированных данных и выявления интуитивных ассоциаций. Конфликт в ходе экспериментов описывается “языком участника”, а не содержится в подсказках, предложенных в анкете социологом-исследователем. Вырисовывается модель поведения в конфликте. Хотя с помощью качественных методов решить задачу распространенности моделей конфликтного поведения затруднительно, но можно выявить, как формируются конфликтные стереотипы, каковы индивидуальные особенности их проявления.

Используя качественные методы, исследователь работает в более широких рамках, понимая, что реальные процессы коммуникации нуждаются в “защите от ограниченности возможностей количественного исследования”⁶. В то же время их язык и концепции имеют свои ограничения в достоверности фактов:

1. Субъективность исследователей. Результаты качественных методов на 50 % складываются из ответов респондентов и на 50 % — из их интерпретации, в то время как в количественных исследованиях 90 % составляют полученные данные, а 10 % — интерпретация⁷. Очевидно, что велика зависимость результата от психологических и социологических способностей интервьюера, его умения вести группу, глубоких знаний, социологического воображения и аналитичности.

2. Субъективность респондентов. Студент может быть необъективен из-за переживаний, чрезмерных проявлений заботы, неуравновешенности, безответственности. Вопрос о том, насколько мощным прогностическим признаком поведения являются личностные черты, до сих пор остается предметом острой полемики среди ученых. Предполагается, что сильные ситуации (например, стимулы, манипуляции) сводят на нет влияние какой-либо черты личности. Однако некоторые черты (например, тревожность) могут иметь значение только при условии интенсивной манипуляции. Поведение, согласующееся с личностными чертами, можно наблюдать в тех случаях, когда ситуация имеет неформальный и знакомый характер, сохраняется длительное время, когда широк спектр возможных реакций и имеется достаточно большой выбор различных видов поведения⁸.

3. Субъективность, связанная со сложностью контролирования участников экспериментов. Так, мы столкнулись с фактами обид и конфликтов, спровоцированных уже самой ролевой игрой.

Завершение предложений — довольно эффективный вербальный прием, позволяющий получить непосредственную реакцию на изучаемый предмет. Он сочетает в себе качественно-количественные характеристики, т.е. позволяет в определенной степени решить проблемы искренности, и распространенности явлений и процессов.

Студентам четырех высших учебных заведений г. Воронежа: Воронежского госуниверситета, Педагогического университета, Архитектурно-строительного университета и Академии государственной службы при Президенте РФ (341 чел.) было предложено закончить предложения, касающиеся конфликтных межличностных отношений и способов их регулирования. В качестве представляющих признаков были использованы пол, учебное заведение, специальность, курс.

89 % опрошенных студентов отметили наличие конфликтных отношений в вузовской среде. Это и неудивительно: эмоциональ-

ный фон жизни в обществе в последние годы реформ носит явно негативный характер⁹. Складывающаяся у взаимодействующих индивидов программа отрицательных эмоций способствует развитию напряженности. Энергия этой программы разрушительна. Она представляет собой систему элементов, останавливающих процесс реализации стереотипов намеченных действий¹⁰. По мнению студентов, конфликты, разворачивающиеся во время учебы, носят следующий характер (рисунок).

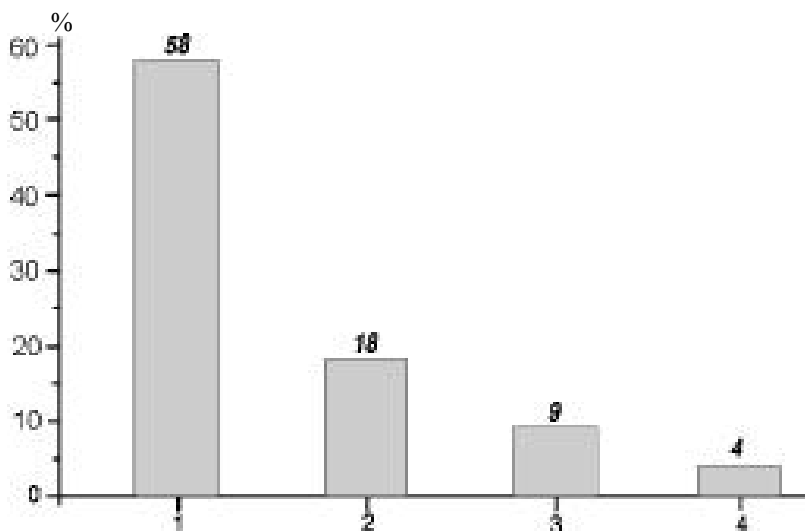


Рисунок. Конфликты в студенческой среде: 1 — студент — преподаватель; 2 — студент — студент; 3 — студент — учебно-вспомогательный персонал; 4 — системные

Как видим, студентами болезненно воспринимаются традиционные межличностные конфликты, причем основная их часть связана с главной фигурой их учебной жизни — преподавателем. Лишь 4 % отмеченных конфликтов носят общественный характер: они связаны с рыночными, правовыми и этническими проблемами.

Рассмотрим подробнее полученные данные.

Тип конфликта “Студент — преподаватель”

Участниками более половины зафиксированных студентами конфликтов являются преподаватели. Только десятая часть этих конфликтов никак не описывается. Характер остальных всецело касается личности педагога — его поведения в отношении студен-

тов (табл. 1). Лишь в единичных случаях “виновниками” выступают сами студенты, не выключающие мобильные телефоны во время занятий или демонстрирующие свое материальное превосходство.

Т а б л и ц а 1

Оценка студентами причин конфликтов с преподавателями

Причина	%
Несправедливость, предвзятость преподавателей на занятиях и эк заменах	39
Высокомерие, унижительное отношение к студентам, неуравновешенность преподавателей	29
Некомпетентность, халатное отношение к занятиям, неэффективная организация преподавания	23

Из табл. 1 следует, что более трети отмеченных конфликтов связаны с фактором справедливости оценивания знаний. Две другие причины идентифицируются с профессиональной некомпетентностью.

Обращает на себя внимание многочисленность высказываний, относящихся к неуравновешенности педагогов. Описания конфликтов такого рода сводятся к тому, что “преподаватели кричат на студентов”, “унижают, оскорбляют”. Преподаватели характеризуются как высокомерные, “амбициозные”, не стремящиеся понять студента и переносящие на него свое плохое настроение. Действительно, чрезвычайная ситуация в обществе и в высшей школе приводит к ухудшению психологического самочувствия людей. Наше исследование образа жизни преподавателей¹¹ обнаружило, что у них наблюдаются симптомы невроза. На вопрос: “Бывает ли у Вас состояние раздражительности, нетерпеливости, рассеянности, тревожности, нарушения сна и каких-либо других проявлений дискомфорта?”, 12 % ответили, что это их постоянное самочувствие в последнее время. Еще 77 % назвали такое состояние периодически возникающим. Исследование подтвердило мысль о социальном происхождении невроза: преподаватели с более низким статусом, соответствующей зарплатой и возможностями чаще отмечают у себя тревожные симптомы. Однако в той же невротической среде живет и другой контрагент конфликтов — студенты. Преподаватели фиксируют их “хамство”, стремление словчить, безответственность и нежелание соответствовать статусу студента. Возможная субъективность взаимных характеристик не снимает проблемы профессионального поведения преподавателя.

Следствием подобного рода конфликтов может быть “эмоциональное отчуждение” студентов от преподавателей. Предполагаем, что конфликтность такого рода в последние годы имеет тенденцию к росту. Вместе с тем не исключены и крайние формы студенческой реакции — жалобы в деканат, ректорат, учебную часть, требования убрать неугодного преподавателя и заменить его другим.

Тип конфликта “Студент—студент”

Удельный вес этих конфликтов невелик — пятая часть от всего массива. Мотивы конфликтов такого типа демонстрирует табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Мотивация конфликтов “студент—студент”

Мотив	%
Личностное непонимание	28
Интеллектуальное соперничество	24
Зависть	16
Неэффективная организация учебного процесса	12
Внутригрупповая вражда	12
“Хамство”	8

Данные табл. 2 показывают, что так же, как и в ситуации с преподавателями, главными факторами являются характерологические проявления личности конфликтующих: либо это эмоциональная и интеллектуальная глухота (28 %), либо зависть (16 %), либо агрессия (8 %). Четвертая часть всех студенческих межличностных контактов порождает конфликты из-за состязательности.

Респонденты дают следующие описания этих конфликтов:

- “открытая вражда, неприязнь одних студентов по отношению к тем, у кого лучше успеваемость, кто умнее”;
- “приходят в университет какие-то ПТУшники и начинают показывать, какими должны быть “настоящие мужчины”;
- “однокурсники “салятся на шею”, считая, что им обязаны помогать в учебе”;
- “раздражает то, что студенты не умеют согласованно работать на занятиях”;
- “демонстрация своего материального положения”.

Тип конфликта “Студент—учебно-вспомогательный персонал”

В изображении таких конфликтов отмечается грубость работников деканатов, лаборантского состава кафедр, сотрудников

библиотек по отношению к “студенческому меньшинству”, как выразился один из опрошиваемых. Характерны высказывания такого рода: “неинтеллигентность, грубость персонала”, “унижающее и подавляющее отношение деканата к студентам”, “необоснованный крик лаборантов” и т.д.

“Системный конфликт”

Он напрямую связан с процессами, происходящими в реформируемом обществе. Было обнаружено три подвида такого конфликта. Первый из них, толчком для которого послужила коммерциализация высшей школы, имеет больший удельный вес. Вот некоторые примеры:

— “когда мне лично указывают, что я платный студент, таким образом, косвенно (скрыто) у меня забирают права, которыми пользуются бюджетные студенты”;

— “ущемление прав бюджетных студентов по сравнению с коммерческими”;

— “четкое разделение между “платниками” и “бюджетниками”;

— “к студентам более престижных специальностей преподаватели относятся более лояльно, чем к другим”;

— “обучение неспособных и не стремящихся к знаниям людей наравне с серьезно работающими студентами”;

— “демонстрация студентом своего материального превосходства перед преподавателями в ярко выраженной форме”;

— “преподаватели говорят, что в общежитии живут студенты из низшего сословия”.

Второй подвид касается нарушения прав студентов и коррупции:

— “непризнание студенческой инициативы и ее подавление”;

— “студент не может защитить свои права”;

— “принимаются какие-то правила/положения, имеющие непосредственное отношение к студентам, но в обсуждении которых сами студенты не принимают участия”;

— “взятничество во время сессии и поступления в вуз”.

Третий подвид, немногочисленный, фиксирует этническую напряженность:

— “когда имеет место ксенофобия в отношении иностранных студентов”;

— “конфликты между студентами на этнической почве”.

Замечено, что большинство опрошенных студентов не могли четко разделить свои мысли и ощущения. Разработанная мето-

дика позволила отделить осознанные действия от ситуативных высказываний, и таким образом полученные данные уравнивались в интерпретации.

Как же представляют себе респонденты способы урегулирования конфликтов?

Если описание сути конфликтов отличалось повышенной эмоциональностью и некоторой агрессивностью, то способы преодоления напряженности характеризовались взвешенностью и рациональностью. Все предложенные варианты действий подразделили на четыре группы:

1. “Организационные”, связанные с изменениями в самой системе обучения (50 %).
2. “Воспитательные”, предполагающие убеждающее воздействие на участников конфликтов (30 %).
3. “Карательные”, направленные на наказание и давление (10 %).
4. “Пассивные”, основанные на убеждении в неизбежности данных конфликтов и невозможности, нежелании или незнании путей их устранения (10 %).

Разброс мнений свидетельствует о конструктивности позиций респондентов. Лишь каждый десятый пребывал в растерянности. Большинство же склонно либо менять глубинные основания конфликтности, либо проводить воспитательную работу по совершенствованию межличностных отношений. Десятая часть студентов настроена авторитарно. Приведем наиболее яркие характеристики технологий преодоления конфликтов, сформулированные участниками опроса.

Организационные способы

Совершенствования, по мнению опрошенных студентов, требуют в первую очередь проблемы выбора, оценивания и организации учебных занятий деканатом и преподавателями. Предлагается дать возможность выбора как учебных курсов, так и преподавателей, сделать более гибким график учебы: “Выбирать преподавателей не только умных, но и демократичных, чтобы слушали и слышали”, — написал один из респондентов. Имеющаяся система пятибалльной оценки знаний вызывает недовольство не только студентов, но и преподавателей. Ее рекомендуют заменить более гибкой (даже 100-балльной!). Предлагается также ставить оценки методом анонимного тестирования, проводить письменные экзамены для большей адекватности оценки знаний. Следовало бы более четко организовывать учебные занятия, ус-

танавливать жесткие временные рамки на сессии, определять допустимое количество пропусков занятий. “Преподавателям надо поднять зарплату, а то у меня уже нет денег их спонсировать”, — пожаловался другой испытуемый.

Воспитательные способы

В некоторых ответах было справедливо указано: “Часто в конфликтах виноваты и преподаватели, и студенты, необходимы взаимопонимание и взаимная вежливость”. Но большинство рекомендаций касалось именно педагогов:

— “надо, чтобы они были более человекопонимающими по отношению к студентам, старались их заинтересовать”;

— “я бы попросила преподавателей быть более культурными в общении, больше уделять студентам внимания, выяснять их индивидуальные склонности и способности”;

— “хотелось бы, чтобы преподаватели были понимающими и справедливыми”.

В большинстве случаев предложения не имели операционального характера, из них неясно, как можно “воспитать” педагогов.

Карательные способы

В этом случае опрашиваемые были более определены. Они предлагали урезать права преподавателей, увольнять некомпетентных, штрафовать провинившихся, строже следить за проведением занятий. Вот характерные способы регулирования конфликтов “студент—преподаватель”:

— “необходимо создать анонимный ящик жалоб, где бы студенты выражали свой протест”;

— “следует создать комиссию, куда студенты могли бы прийти с рассказом о проблеме, чтобы в дальнейшем “наказать” “виновных” преподавателей”.

Сопоставление данных приводит к мысли о том, что значительная часть конфликтов в студенческой среде происходит не только от неумения или нежелания участников соблюдать нормы общения, но и от несовершенства или даже отсутствия самих этих норм как следствия неблагополучной ситуации в вузе. Анализ показывает, что абсолютное большинство названных студентами конфликтов остаются неразрешенными, больно задевая чувственно-эмоциональную сферу студентов. Следствием являются снижение мотивации к учебе и ухудшение ее качества, неэффективные временные затраты, болезни и т.д.

В центре всех упомянутых конфликтов стоят, как нам кажется, две проблемы: ответственности и норм поведения. Во-первых, социализация молодежи происходит в условиях, когда ответственность за себя, свое ближайшее окружение и общество в целом формируется крайне слабо. Ни семья, занятая проблемой выживания, ни система образования, лишившаяся прочных духовных ориентиров, с этой функцией не справляются. Изучение мотивационных тенденций личности российского студента продемонстрировало, что у него наблюдается недостаточность мысленного опосредования своих действий, а также планирования¹². Во-вторых, криминализация общественных отношений в стране создает условия для распространения девиантной формы адаптации. Отсутствие условий достойного существования порождает у части людей стремление к поиску не только социально одобряемых путей выживания. Современный россиянин — “человек лукавый”, двоимыслие по-русски — это несчетные варианты нормативных конфликтов на всех уровнях человеческого существования и самосознания¹³. Для системы образования “лукавым” способом поведения является получение подарков и денег от студентов в обмен на снисходительность преподавателя на зачетах и экзаменах.

В результате использования другой исследовательской техники — ролевой игры “Коллективное принятие решения в экстремальной ситуации” были сформулированы предположения о специфике конфликтогенности студенческого общения.

Процедура игры основана на следующем факте повседневности: любой человек в семье, кругу друзей и приятелей, однокашников и коллег обычно пребывает в напряженном конфликте между индивидуальными и групповыми взглядами и ценностями. Постоянно приходится решать, что выбрать — убежденность в собственной правоте или согласие с группой (другим человеком).

В эксперименте студентам предлагалось, разбившись на малые группки, обсудить проблему и принять сначала индивидуальное, а затем коллективное решение. Были обобщены результаты нескольких десятков таких лабораторных опытов со студентами разных специальностей в трех вузах г. Воронежа — Воронежском госуниверситете, Институте менеджмента, маркетинга и финансов, Академии государственной службы при Президенте РФ.

Таблица 3 показывает, как характер складывающихся межличностных отношений в ходе эксперимента повлиял на содержание и степень конфликта, а также на его результат. Была обнаружена следующая закономерность: групповая конфронтация свой-

ственно отношениям соперничества, но отсутствует при партнерстве и содружестве. Что касается доминирования, то в случаях признанного лидерства одного из членов группы этот уровень отношений, находящийся на крайнем полюсе несимметричных отношений, не приводил к конфликтам.

Т а б л и ц а 3

Межличностные отношения и конфликтность

Уровень межличностных отношений	Характеристика отношений	Частота конфликтов	Результативность коллективного решения
Соперничество	Игнорирование мнений других, манипуляция, всплеск эмоций	высокая	низкая
Доминирование	Подавление других с использованием простого принуждения	средняя	высокая или низкая
Партнерство	Равноправие, согласование мнений, совместная рефлексия	низкая	средняя
Содружество	Отношение к другому как к самоценности, стремление к объединению, консенсусу.	низкая	высокая

Взаимодействие в студенческих группах чаще всего складывалось по типу партнерства. На втором месте по удельному весу был уровень соперничества. Наконец, редкими вариантами групповой работы становились доминирование либо содружество. Как свидетельствует табл. 3, наиболее конфликтным типом межличностных отношений являлось соперничество.

Изучение состязательных отношений российскими психологами выявило, что наименее оптимизирующее воздействие на эффективность групповой деятельности оказывают отношения “пассивной конкуренции” (состояние ожидания, что вовлекут в отношения конкурентности, или вступление в них после “толчка извне”). В то же время состязательность является основным признаком развития отношений совместимости. Было установлено статистически значимое преобладание сотрудничества в группах с высоко развитой структурой, самостоятельных, объединенных общностью интересов, высокосплоченных, с преобладанием добровольной идентификации с группой и самоопределения личности¹⁴.

Наши наблюдения показали, что эффективность деятельности группы повышалась, если ее члены распределяли роли и добивались узкой специализации. Демократическое распределение ролей способствовало заинтересованности, положительно влия-

ло на мотивацию дискуссии. Если же выделялся лидер или два лидера (разделяющих сферы интеллектуальности и эмоциональности), то остальные члены группы добровольно соглашались с его (их) окончательным выбором решения. Лидерство формировалось по определенной закономерности в зависимости от факультета: отсутствовало у студентов РГФ, журналистики, регионоведов, редким явлением было у менеджеров и историков, значительно чаще появлялось у химиков и математиков.

Вариант “содружества” в процессе проведенных экспериментов складывался довольно редко. Это были случаи исключительно высоких результатов (в цифровом эквиваленте 12 пунктов отклонения против 25—32 при средних результатах). Для содружества характерно цивилизованное психологическое влияние членов группы друг на друга, свободное от силовых и обманных приемов. Сложность и соответственно труднодостижимость такой организации группового общения состоит в том, что аргументация является конструктивным, но энергетически не всегда достаточно мощным способом влияния. Она требует эмоциональной уравновешенности и душевной ясности. Убедительность — это то, что возникает в процессе взаимодействия, когда есть согласие партнеров слушать друг друга и эмоциональный “штиль”¹⁵. Такая модель группы представляется идеальной для человека, так как является источником поддержки, одобрения, а не угрозы.

Каковы же типичные характеристики конфликтной группы?

1. Чаще всего в ней складывается информационная сеть “круг”¹⁶: свободная демократическая структура, без давления чьего-либо признанного членами авторитета, легко нарушается из-за акцентуированных личностей, которые могут недоверчиво относиться к другим, использовать “тонкую” манипуляцию в отстаивании своей позиции, их “преувеличенные” эмоции способствуют активизации иррациональных идей и т.д.

2. Лидер не выделяется, так как члены группы не позволяют кому-то одному проявить свое превосходство.

3. Возникает ряд психологических эффектов, снижающих результативность групповой дискуссии и способствующих напряженности в межличностных отношениях:

- однополюсный состав группы;
- четное число членов, из-за чего группа разбивается на равные по численности фракции;
- несовпадение культурных моделей поведения отдельных членов малой группы (к примеру, студенты-мужчины, получив-

шие воспитание в кавказском регионе, спонтанно вставали во время обсуждения, возвышаясь над девушками-студентками);

— несовместимость индивидуально-личностных характеристик;

— доминирование поиска согласия в ущерб рациональности выбора решения, создающего иллюзию единодушия.

4. Чувство ответственности за работу присутствует, но носит тревожный характер — страха проиграть, недоверия к компетентности коллег, неуверенности в своих силах и т.д. В успешных малых группах этот фактор, не отягощенный негативными эмоциями, становился главным для получения отличного результата.

5. Характер общения имеет крайние полюса — от грубости и несдержанности до угодничества.

6. Степень требовательности к работе и поведению членов группы характеризуется либо равнодушным попустительством, либо придирчивостью.

7. Отсутствуют творчество и оригинальные идеи; ниша дискуссии заполняется эмоциональным выяснением отношений.

8. Восприятие критики со стороны друг друга носит обидчивый или равнодушный характер.

9. Степень погрешности в знаниях высокая.

10. Пространство дискуссии организуется таким образом, что налицо разобщенность участников: они либо садятся не в круг и не близко друг к другу, либо кто-то из них ведет дискуссию стоя, возвышаясь над остальными; словом, создаются пространственные барьеры согласия.

11. Темп принятия решений суетливый.

Конфликтная группа не обеспечивает комфортного самочувствия своим членам. А ведь такое самочувствие служит динамическим показателем включенности во внутригрупповые связи и социально-психологической адаптированности. Личность в группе находится как бы на пересечении трех уровней функционирования — групповом, межличностном и личностном.

Для бесконфликтного, комфортного включения человека в группу необходимо соблюдение ряда условий:

1. *Групповой уровень.* Важную роль играют ожидания человека и требования группы к его возможностям. Высокая престижность и успешность группы способствуют повышению эмоционального самочувствия. Как правило, в малых группах, куда попадали уравновешенные, высокоинтеллектуальные студенты, обсуждение велось более планомерно, и все члены группы чувствовали себя достаточно уверенно.

2. *Межличностный (внутригрупповой) уровень.* Здесь критерием является удовлетворенность взаимоотношениями в группе, сплоченность. Главными факторами для возникновения такого состояния выступают ответственность и отсутствие “аутсайдеров”.

3. *Личностный уровень.* На этом уровне проявляются личностные характеристики членов группы (самооценка, ориентация на мнения других, потребность в одобрении и т.п.). Особое значение для успешной работы группы имеют такие черты личности, как ответственность, самоконтроль за чувствами и поведением, осознание принадлежности к группе.

Итак, взаимосвязь индивида и группы реализуется через актуализацию личностных свойств в соответствующих организационных свойствах коллектива — направленности активности, единстве действий, самоуправляемости, лидерстве и др. Организационные свойства группы выступают и ориентиром, и “плацдармом” для самоопределения личности в соответствии с ее индивидуальностью¹⁷. Если же в характере члена группы сильно выражена интравертированность или закомплексованность относительно публичности, многие возможности человека остаются не реализованными для совместной работы. В наших экспериментах практически всегда находился небольшой процент участников, индивидуальное решение которых отличалось в лучшую сторону от группового. По самооценке этих студентов, их контактность с другими членами группы осложнялась различными личностными факторами:

- замкнутостью;
- неумением или нежеланием отстаивать свою точку зрения;
- “боязнью оценки”;
- статусом “новичка” в студенческой группе и др.

Социологические исследования последних лет свидетельствуют, что в студенческой среде развиваются и крепнут черты рыночной модели коммуникации, характеризующиеся индивидуализацией, возрастанием возможности личного выбора и автономного действия, необходимостью периодического перезаключения договоров в социальных контактах, меркантилизацией отношений повседневного общения¹⁸.

Студенческие конфликты чаще всего имеют деструктивную функцию, поскольку создают психоэмоциональную напряженность, разрывают социальные связи, препятствуют нормальному протеканию учебного процесса. Во многом это является следствием жесткости самой структуры взаимоотношений, прежде всего, по линии “преподаватель — студент”, а также отсутствия

демократических стандартов поведения и навыков урегулирования конфликтов¹⁹. Существует и ролевая причина: неумение или нежелание администраций вузов, преподавательского корпуса, учебно-вспомогательного персонала эффективно выполнять свои обязанности по организации и содержанию учебного процесса. Наконец, российскому обществу в целом и вузовскому сообществу в частности необходимо культивировать конфликтологическую парадигму мировосприятия, когда естественные различия между людьми воспринимаются с необходимой долей толерантности, а конфликты выявляются на ранней стадии и разрешаются в процессе сотрудничества, выполняя общественно необходимую инновационную функцию.

¹ См.: *Дмитриев А. В.* Конфликтология. М., 2000. С. 7—41.

² См.: *Барзгова Е. С.* Нетрадиционная социология в России? // Социол. исслед. 1997. № 10. С. 116—121; *Козлова Н. Н., Смирнова Н. М.* Кризис классических методологий и современная познавательная ситуация // Там же. 1995. № 11. С. 12, 23; *Ньюмен Л.* Значение методологии: Три основных подхода // Там же. 1998. № 3. С. 122—134.

³ См.: *Красова Е. Ю.* Коммуникативная деятельность студентов // Вестник Воронежского университета. Сер. Гуманитарные науки. 1999. № 1. С. 198.

⁴ См.: *Мягков А. Ю.* Обеспечение анонимности в социологическом опросе: (Аналитический обзор зарубежных исследований) // Социол. исслед. 1999. № 5. С. 107—114.

⁵ См.: *Мягков А. Ю.* Статистические стратегии сенситивных измерений // Там же. 2002. № 1. С. 111—121.

⁶ *Мельникова О. Т.* Качественные методы в решении практических социально-психологических задач // Введение в практическую социальную психологию. М., 1996. С. 279.

⁷ См.: *Росситер Дж. Р., Перси Л.* Реклама и продвижение товаров. СПб., 2000. С. 545.

⁸ См.: *Фернхем А., Хейвен П.* Личность и социальное поведение. СПб., 2001. С. 57.

⁹ См.: *Левада Ю. А.* Десять лет перемен в сознании человека // Обществ. науки и современность. 1999. № 5. С. 41; *Он же.* От мнений к пониманию. Социологические очерки 1993—2000 гг. М., 2000. С. 27.

¹⁰ См.: *Меренков А. В.* Социология стереотипов. Екатеринбург, 2001. С. 23.

¹¹ См.: Преподаватель современного вуза: Особенности и тенденции изменения образа жизни (по материалам соц. исслед.). Воронеж, 2001. С. 66.

¹² См.: *Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л.* Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов (по опроснику А. Эдварса) // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 108—115.

¹³ См.: *Левада Ю. А.* Homo Post-Soveticus // Обществ. науки и современность. 2000. № 6. С. 23.

¹⁴ См.: *Левченко В. В.* К проблеме изучения состязательных отношений // Социол. исслед. 1998. № 5. С. 50—53.

¹⁵ См.: *Сидоренко Е. В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб., 2001. С. 74—75.

¹⁶ См. подробнее: *Фуллер Д.* Управляй или подчиняйся! Проверенная техника эффективного менеджмента. М.: Фонд за экономическую грамотность, 1992. С. 197—203.

¹⁷ См.: *Чернышев А. С., Лунев Ю. А., Сарычев С. В.* Комплексная методика комплектования молодежных групп // Социально-психологические методы практической работы в коллективе: Диагностика и воздействие. М., 1990. С. 40.

¹⁸ См.: Образ жизни студентов воронежских вузов в конце 90-х годов: Особенности и тенденции изменения (по материалам соц. исслед.). Воронеж, 1999. С. 59—60.

¹⁹ См.: *Козер Л.* Функции социального конфликта. М., 2000. С. 184.