

ИНТЕГРАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2008 г. Е. Н. Корнеева

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Ярославль

Проанализированы подходы к изучению проблемы социального взаимодействия и его регуляции. Выделено три типа интегративных регуляторов социального взаимодействия участников образовательного процесса: формирующая среда, ситуационная субъектность и релятивный прогноз, описаны их структура и свойства. Рассмотрено практическое применение концепции интегративной регуляции к определению компетентности участников образовательного процесса и выработке принципов их психологического сопровождения.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, регуляция социального взаимодействия, интегративные регуляторы, формирующая среда, ситуационная субъектность, релятивный прогноз, участники образовательного взаимодействия.

Исследования по проблеме социального взаимодействия в последние десятилетия вновь обрели актуальное звучание. Вслед за классическими работами Г.М. Андреевой [1, 2], А.А. Бодалева [4], В.С. Агеева [3], Дж. Келли, П. Экмана (см. [1]) появляются новые, расширяющие границы психологического анализа этого вопроса. Последние исследования по данной проблеме предполагают выделение и учет ряда новых феноменов: элементов аккультурации и полиэтничности (Дж. Берри, Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедева) [16], социальной идентичности (Н.Л. Иванова, В.А. Ядов) [11], профессионализации (Ю.П. Поваренков) [23], профессионального опыта (Н.В. Ключева, Л.П. Урванцев и др.) [13], социального интеллекта (В.Н. Куницина), социальной конфликтности (Н.В. Гришина) [6], социальной стереотипности (У. Липман, Дж. Майерс) [20]. Интерес к ней свидетельствует о многогранности проблемы, наличии вопросов, имеющих практическую и теоретическую направленность, аспектов, требующих дальнейшего изучения. В частности, значимым аспектом анализа выступает изучение специфики регуляции социального взаимодействия применительно к отдельным его видам.

Предметом настоящего исследования явились образовательное взаимодействие и факторы его регуляции.

Цель данной работы заключалась в построении концепции интегративной регуляции образовательного взаимодействия, базирующейся на экологической трактовке образовательной среды и образовательного взаимодействия, выделении особого класса интегративных регуляторов, включающих характеристики субъектов и ситуа-

ции образовательного взаимодействия, а также самого процесса социального взаимодействия. Ее реализация предполагала проведение теоретического анализа подходов к изучению социального взаимодействия и его регуляции. Рассмотрение процесса образовательного взаимодействия и обоснование необходимости выделения его интегративных регуляторов. Описание отмеченных нами эмпирических компонентов и свойств интегративных регуляторов, определение их роли и места в образовательном взаимодействии.

Междисциплинарность термина “взаимодействие” позволяет в равной степени применять его в естественно-научных, гуманитарных, социально-психологических исследованиях. Основоположающим положением последних, по мнению А.А. Бодалева, является то, что при воздействии одного человека на другого возникает ситуация взаимодействия, а эффект воздействия определяется характером отношений и особенностями личности участников взаимодействия [4]. Активная природа психики и сознания человека делает его не просто пассивным объектом чьего-либо воздействия, а вовлекает во взаимодействие, превращает участников в субъектов совместной деятельности и общения (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов) [18].

Другой человек является для субъекта частью среды или ситуации, в которой он живет, действует, реализует свои потребности, цели, желания. Действия другого человека воспринимаются, отражаются и трактуются субъектом в соответствии с присущими ему способами жизнедеятельности (потребностями, состояниями, усвоенными способами их удовлетворения, позитивным или

негативным опытом взаимодействия) и исходя из отношений, сложившихся между ними (взаимодействующими индивидами и/или субъектом деятельности и “средой его обитания” [7]). В этом положении идеи А.Н. Леонтьева о предметности восприятия и деятельности [17] соединяются с представлениями Дж. Гибсона об экологическом подходе к восприятию [7].

Суть предложенного Дж. Гибсоном подхода заключается в утверждении, что человек, как и другие живые существа, отражает в восприятии не пространственные и иные характеристики среды, а те ее свойства, которые обеспечивают возможность осуществления жизненно необходимых функций и отвечают его природе (функциональным возможностям и состояниям). Для индивида среда предстает в качестве “среды обитания”, т.е. условий и пространства возможностей для реализации тех или иных действий и функций. Представление Гибсона о среде как совокупности возможностей, комплиментарных потребностям индивида означает, что одна и та же среда (ситуация) отражается индивидами по-разному – в зависимости от степени актуальности их потребностей и состояний. Такая трактовка среды и ее восприятия позволяет нам обратиться к идеям А.Н. Леонтьева об осуществлении в деятельности “действительного единства субъекта и его действительности, личности и среды” [17, с. 20]. Ученый указывал, дискутируя с Л.С. Выготским, что “предмет становится средой, лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности” [там же, с. 8]. Следовательно, другой человек становится частью среды, если он рассматривается в отношении к данному человеку как субъекту деятельности, содержанием (предметом) которой является этот другой. Данное отношение и порождает взаимодействие субъектов.

В социальном взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку, как субъекту, у которого есть собственный внутренний мир. Субъект-субъектное взаимодействие в обществе – это взаимодействие внутренних миров людей, обмен мыслями, идеями, образами, постановка и принятие целей, формирование и развитие небиологических потребностей, воздействие на оценки другого индивида, его эмоциональные и иные состояния, ответное эмпатийное изменение своих чувств и переживаний, форм поведения. Согласно концепции персонификации, развиваемой в работах А.В. Петровского и В.А. Петровского, одно из измерений личности – ее “бытие в других людях”, влияние на психику других людей. Для “воплощенного бытия в другом” личность должна вступать во взаимодействие с ним, делать другого предметом собственной деятельности, и тем самым, становиться зависимой от него [22].

В процессах социального взаимодействия формируются представления человека о себе, других людях, происходит социальное познание окружающей действительности. Социальное взаимодействие выступает в роли регулятора самовосприятия и самооценки личности, ее поведения в обществе в соответствии с обстоятельствами и решаемыми задачами.

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Частным видом социального взаимодействия является образовательное взаимодействие, при этом в педагогической психологии чаще встречаются понятия “педагогическая деятельность”, “обучение и воспитание”, “взаимодействие педагогов и учащихся”. Учение здесь представляется как взаимосвязанная деятельность ученика с учителем и другими учащимися, в процессе которой создаются предпосылки для усвоения учащимся знаний, умений и навыков, строятся и видоизменяются формы общения и взаимодействия. Педагогическое взаимодействие понимается как систематически осуществляемые коммуникативные действия учителя, с целью вызвать соответствующие реакции со стороны ученика [18]. Оно всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента – педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника (Я.Л. Коломенский, В.Я. Ляудис, А.Р. Мудрик, И.О. Радионова). Воздействия педагога могут быть прямыми и косвенными, различаться по направлению и содержанию, формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи. Столь же многообразными являются и ответные реакции воспитанников: активное восприятие и переработка информации, игнорирование и противодействие, эмоциональное переживание, поступок и другие (см., например, [19]).

Реалии современной жизни в большей степени отражает термин “образовательное взаимодействие”, связанный с существованием рынка образовательных услуг, где у учащихся есть возможность выбора образовательной программы, образовательной траектории, образовательного учреждения, наиболее полно отвечающего их интересам и возможностям. В образовательное взаимодействие помимо педагогов и учащихся включаются посреднические организации и специалисты, выполняющие роли заказчиков и потребителей образовательных услуг. Под социальным взаимодействием участников образовательного процесса (или образовательным взаимодействием) мы понимаем включенность участников образовательного процесса (заказчиков образовательных услуг, их потребителей, людей, предоставляющих образовательные услуги и организующих потреб-

ление) в совместную деятельность и общение в границах образовательного пространства, реактивное или опережающее реагирование участников на одновременное пребывание в ситуациях образовательного взаимодействия и обмен воздействиями, предусмотренными ходом образовательного процесса или продуцируемыми формально-деловыми и неформальными межличностными отношениями.

Образовательное взаимодействие протекает в образовательной среде, как “система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в пространственно-предметном окружении” [25, с. 4]. Существует несколько моделей образовательной среды (см. [17, 21, 25]): эколого-личностная модель, в основе которой лежат идеи Дж. Гибсона, Я. Корчака, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко; коммуникативно-ориентированная модель, опирающаяся на идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, и реализуемая в работах В.В. Рубцова и его сотрудников; антрополого-психологическая модель, предложенная В.И. Слободчиковым; психо-дидактическая модель, разрабатываемая в трудах В.П. Лебедевой и В.И. Панова. Образовательная среда включает в себя пространственно-предметные, социальные и психодидактические или технологические компоненты. В рамках указанных моделей образовательной среды могут реализовываться различные типы взаимодействия. Это субъект-объектный тип, предполагающий педагогические воздействия; субъект-субъектный и совместно-субъектный типы, обуславливающие педагогическое взаимодействие; а также субъект-порождающий тип взаимодействия, выражающийся в педагогическом содействии.

ПРОБЛЕМА РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Опираясь на анализ работ своих предшественников, Д. Магнуссон выделил характеристики ситуации и характеристики субъектов взаимодействия, выполняющие функции регуляторов их поведения. К первым им были отнесены: сложность, ясность, способствование/ограничение, правила, роли, физические условия и другой человек. Они отражаются в сознании участников как нечто заданное, неизменное в рамках данной ситуации. Характеристики субъектов – их цели, контроль, ожидания, потребности, мотивы, переживания, эмоциональный тон – воспринимаются как относительно неустойчивые, меняющиеся по ходу взаимодействия, их связь с ситуацией опосредуется чувствами и состояниями субъекта [28].

На наш взгляд, можно лишь частично согласиться с предложенным разделением. Так, роли, отнесенные к характеристикам ситуации, могут

быть и принадлежностью субъекта, поскольку трактуются и исполняются им в зависимости от собственного опыта и функциональных возможностей. Контроль как характеристика субъекта, его интернальность, может быть также характеристикой ситуации, если это, например, ситуации экспертизы, контроля и оценки качества работы. Рациональным в представлениях Магнуссона является то, что два выделенных им класса регуляторов могут взаимопроникать друг в друга.

Важным нам видится и выделение агента воздействия в качестве значимой характеристики взаимодействия в целом. Образ другого всегда является пристрастным, т.е. искаженным предшествующим опытом взаимодействия, установочной информацией о нем, когнитивными актами сопоставления себя с прочими участниками ситуации. Пристрастность влияет на протекание процессов социального взаимодействия в целом, на выбор стратегии собственного поведения и приемов воздействия на другого. Е.Л. Доценко вводит понятие “психологической ориентации” участников взаимодействия, вкладывая в него сходный смысл. Два полярных отношения – “отношение к другому как ценности” и “отношение к другому как средству” – наполняют характеристику пристрастности когнитивно-оценочным, операционным и морально-нравственным содержанием [9].

Большое внимание регулирующей роли норм уделяется в работах Г.М. Андреевой, В.С. Агеева [2, 3]. Нормы регулируют не только актуальное поведение участников взаимодействия, но и их взаимные ожидания. Нормы могут устанавливаться самими участниками взаимодействия, как это происходит в первичных группах, или задаваться и контролироваться извне, что бывает во вторичных группах. К числу реально действующих могут быть отнесены нормы профессионального взаимодействия, полоролевого, возрастного и межвозрастного, этно-культурного, институционального и корпоративного взаимодействия. В случае их нарушения субъектная интерпретация своего поведения и поведения других будет носить черты пристрастности. Собственное поведение, нарушающее установленные нормы, трактуется как вынужденное или типичное, а поведение других – как преднамеренное и вопиющее [1–3].

Ситуационный контекст как регулятор выделяют Н.В. Гришина [6] и М. Дойч [8]. В зависимости от его содержания (дружеского, делового, кооперативного, конкурентного или враждебного) происходит выбор стратегий и тактик поведения участников взаимодействия.

Традиционно полагается, что цели совместной деятельности становятся целями ее субъектов. Однако, как это было доказано в работах Н.В. Гришиной, соотношение целей участников социального взаимодействия может быть и различным. Автор

выделяет дополняющие, совместимые, разнонаправленные, несовместимые или противоречащие друг другу цели субъектов взаимодействия [6]. Именно соотношение целей определяет сценарий социального взаимодействия и эффективность взаимодействия в целом. Сам же характер взаимодействия оказывает обратное влияние на динамику целей участников. Сотрудничество, достижение договоренности обуславливают тенденцию конвергенции целей, а относительная изолированность участников совместной деятельности, централизованный характер управления ею ведут к дивергенции целей [27]. Подобный феномен был описан и в работе Д.М. Гвишиани [5].

В дополнение к уже перечисленным субъектным характеристикам взаимодействия необходимо добавить психические состояния, возникающие в процессе совместной работы, общения, деятельности и регулирующие их дальнейшее протекание. Так, Дж. Хексман и Г. Олдман [26] выделили три психических состояния, влияющие на производственные показатели работников и их удовлетворенность деятельностью: ощущение содержательности работы, ощущение ответственности и информированность о результатах. По нашему мнению, следует говорить о четырех психических состояниях, влияющих на протекание социального взаимодействия. Это – состояние включенности, предполагающее идентификацию себя в роли участника взаимодействия; состояние ответственности, позволяющее оценить личный вклад в результаты взаимодействия; состояние мобилизованности, регулирующее готовность своевременно реагировать на социальные воздействия; и состояние информированности, как осознание соответствия полученных результатов социальным ожиданиям.

К числу интеракционных регуляторов социального взаимодействия относятся социальные установки, межличностные и межгрупповые отношения, специфические эффекты групповой совместной деятельности (эффект Ринггельмана, эффект соревнования и др.). Их роль подробно анализируется в работах Г.М. Андреевой [1, 2], А.Л. Журавлева [10], Р.С. Немова [22], Л. Джоуэл [8], Дж. Майерса [20] и др. Интеракционные факторы регуляции поведения не являются независимыми, они связаны с ситуационными и субъектными характеристиками взаимодействия. Социальные установки во многом связаны с социальными нормами, которые предопределяют характер межличностных и межгрупповых отношений участников взаимодействия. С другой стороны, в отношениях проявляется пристрастность, о чем говорилось выше.

Все это еще раз доказывает интегративный характер регуляции социального взаимодействия и

позволяет выдвинуть предположение о наличии особого класса интегративных регуляторов.

Если рассматривать образовательное взаимодействие как разновидность совместной деятельности, а его участников как ее субъектов, решающих повторяющиеся типовые и спонтанно возникающие задачи, определяемые свойствами ситуаций их взаимодействия, то возникает возможность выделения особой группы интегративных регуляторов социального взаимодействия участников образовательного процесса. Название “интегративные” отражает два эмпирически установленные нами факта: соединение в каждом классе интегративных регуляторов образовательного взаимодействия характеристик субъектов, ситуаций взаимодействия и совершаемых ими интеракций, а также наличие связи свойств этих регуляторов друг с другом, так, что изменение любого из свойств ведет к изменению параметров и свойства других. Интегративные регуляторы взаимодействия позволяют каждому субъекту взаимодействия изменять процесс взаимодействия, участвовать в соуправлении им.

Регуляция социального взаимодействия участников образовательного процесса, по нашему мнению, включает возможность и необходимость прогнозирования успешности, эффективности совместной деятельности и общения, путем многократного отражения и подстройки взаимодействующих сторон друг к другу. Параметры цели взаимодействия и выбираемые для ее достижения стратегии поведения приспосабливаются субъектами взаимодействия под параметры ситуации и характеристики партнеров. Подстройка осуществляется многократно с учетом изменений, происшедших в состоянии и поведении участников спонтанно и под влиянием разного рода социальных воздействий. Субъекты образовательного взаимодействия, пусть и в разной степени, принимают на себя ответственность за достигнутые результаты в случае реального успеха или неудачи их совместной деятельности. Регуляция предполагает включенность сторон в общую ситуацию и процесс решения задач, достижение цели совместной деятельности, информационный и аффективный обмен, личностное и ситуационное позиционирование.

В работах по организационной психологии, психологии мышления и принятия решения (А.В. Брушлинский, А.В. Карпов, Л. Джоуэлл, П.М. Дизель, У. Мак-Кинли Раньян, Дж. Майерс и др.) выделены многочисленные личностные (уровень мотивации, интеллектуальные особенности, личностные смыслы, ценности и т.п.) и ситуационные детерминанты взаимодействия (параметры новизны, сложности, проблемности задачи, пространственно-временные параметры ее достижения, характер вознаграждения, особенно

сти контроля и оценки результата, число участников, степень однородности группы, характер коммуникации участников, межличностные отношения между ними, стратегии лидерства и др.) (см. [8, 9, 12, 20 и др.]). Все они по-своему влияют на конечный результат взаимодействия. Между этими факторами существуют сложные и неоднозначные отношения, что затрудняет их учет в реальных условиях взаимодействия участников образовательного процесса. Решить проблему позволяет выделение небольшого числа интегративных регуляторов социального взаимодействия.

В процессе эмпирических исследований образовательного взаимодействия в муниципальных образовательных учреждениях общего среднего образования нами выделено три типа его интегративных регуляторов: *формирующая среда, ситуационная субъектность и релятивный прогноз*. Каждый из них имеет специфический компонентный состав и свойства, представляя особый класс социально-психологических феноменов, возникающих в процессе социального взаимодействия, влияющих на его ход и результат и отражающих параметры, свойства его участников (субъектов взаимодействия), их интеракций и ситуаций, в которых это взаимодействие протекает [14, 15].

ФОРМИРУЮЩАЯ СРЕДА КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ РЕГУЛЯТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Формирующая среда – феномен мотивирующего влияния восприятия другого человека на поведение и взаимодействие участников образовательного процесса или иного рода социального взаимодействия. Его психологическая сущность состоит в дискретной или развернутой презентации участниками взаимодействия своих социальных установок, взаимных ожиданий, личностных диспозиций, социальных перцептов, ролевых сценариев в расчете на изменение состояния и поведения своего или партнеров. Процесс *презентации* делает когнитивные и поведенческие составляющие субъект-субъектного взаимодействия *средовой* принадлежностью, доступной оценке, внешнему и самовосприятию. Презентация служит, помимо этого, средством социального воздействия на себя и других участников взаимодействия [24], а ее восприятие и интерпретация другими – средством взаимодействия. Объектом же воздействия формирующей среды является личностный смысл, который принимает ситуация взаимодействия в глазах ее участников.

К числу компонентов формирующей среды относятся, как уже отмечалось выше, социальные установки, социальные ожидания, социальные перцепты, включая стереотипы и предрасудки, личностные диспозиции и элементы роле-

вых сценариев. Они связаны друг с другом содержательно, т.е. содержательные характеристики одного из компонентов влияют на содержательные характеристики других, делая их относительно сходными, единообразными. Перечисленные компоненты и связи между ними образуют структуру формирующей среды

Формирующая среда обладает рядом *свойств*, детерминирующих процесс регуляции социального взаимодействия участников образовательного процесса. Среди них – согласованность, определяющая степень конфликтности взаимодействия; направленность, влияющая на симметричность–асимметричность взаимодействия; интенционность, обуславливающая меру сохранности изменений, произошедших после обмена участниками социальными воздействиями.

В процессе интегральной регуляции социального взаимодействия, предполагающего обмен социальными воздействиями, происходит модификация личностно-мотивационных, когнитивно-смысловых и аффективных характеристик личности и поведения его участников. Также меняются параметры их совместной деятельности, согласовываются или рассогласовываются ее цели, уточняются задачи. Чтобы эти изменения носили конструктивный характер, а взаимодействие разворачивалось в режиме взаимосодействия, необходима согласованность компонентов формирующей среды. Под *согласованностью* понимается совпадение, непротиворечивость или комплиментарность, взаимодополняемость компонентов формирующей среды (социальных установок, ожиданий, социальных перцептов, личностных диспозиций, элементов ролевых сценариев), объективированных участниками социального взаимодействия в процессе презентации последних. Оценка свойства согласованности формирующей среды может осуществляться в ходе психологического сопровождения процесса взаимодействия субъектов совместной деятельности и общения путем сравнения.

В качестве интегративного регулятора социального взаимодействия формирующая среда обладает мерой детерминирующего влияния на субъектов взаимодействия. Эта мера определяется свойством *интенционности*. Под интенционностью формирующей среды подразумевается степень трансформирующего влияния процесса взаимодействия на сознание, поведение, личностные характеристики участников и параметры их совместной деятельности. Изменения эти могут быть как односторонними, так и многосторонними, т.е. касаться всех или некоторого числа участников образовательного взаимодействия.

Всякое взаимодействие ведет не только к появлению (активизации) формирующей среды, но и к трансформациям ее структурных компонен-

тов. Эти трансформации могут быть интенционными, т.е. порождающими существенные изменения в структурах личности и поведения участников, обуславливающими их поступательное развитие без нового или многократно возобновляемого социального воздействия. Произошедшие изменения могут являться и безинтенционными, когда трансформация носит характер временной конформной пристройки, имеющей цель уйти от социального давления и исчезающей после прекращения взаимодействия. Необходимая и достаточная интенционность формирующей среды обуславливает наличие воспитательного, психокоррекционного, потенцирующего или активизирующего эффектов взаимодействия. Структурные компоненты формирующей среды, объективированные в процессе их презентации и подвергшиеся интенционной трансформации, по завершении взаимодействия продолжают оказывать влияние на внутриличностные мотивационные, когнитивные и аффективные структуры, меняя их содержание и характер взаимозависимости в соответствии с полученным социальным воздействием, преобразуя деятельность и поведение не только в ситуации здесь-и-теперь, но и в дальнейшем на протяжении достаточно длительного промежутка времени.

В ходе эмпирических исследований были выделены *признаки интенционной трансформации* формирующей среды, когда мера ее интенционности оказывается необходимой и достаточной для участников взаимодействия. К числу этих признаков относятся:

- взаимность и конгруэнтность трансформаций структурных компонентов формирующей среды, когда в результате взаимной направленности социальных воздействий изменения подвергаются соотносимые, взаимосоответствующие компоненты структур личности участников, а также цели, задачи, смыслы их совместной деятельности;

- глубина перестройки структурных компонентов формирующей среды, когда изменениям подвергаются базовые структуры (ценности, ценностные ориентации, социальные установки, приобретенные на ранних стадиях процессов социализации и профессионализации);

- масштабность или глобальность изменений компонентов формирующей среды, когда трансформациям подвергаются все или большая часть из них (речь идет о компонентах активизированных данной ситуацией взаимодействия и не касается всех прочих).

Перечисленные признаки интенционной трансформации наглядно показывают наличие связи между свойствами согласованности и интенционности. Однако характер и специфику этой связи еще предстоит установить в дальнейшем.

Еще одним свойством формирующей среды является ее *направленность* или субъектная ориентация. Под направленностью подразумевается ориентированность, адресность социальных воздействий и собственно процесса презентации на кого-либо из участников социального взаимодействия. Эмпирически выделено четыре вида направленности: на себя (самонаправленность), на другого или других участников взаимодействия (социальная направленность), на всех (взаимонаправленность), ни на кого из участников взаимодействия (безадресная направленность). Самонаправленность формирующей среды предопределяет такое развитие процесса взаимодействия, при котором действия имеют смысл лишь для самой личности, и имеет место активность, совершаемая в присутствии другого человека (других людей). Социальная направленность формирующей среды обуславливает воспитательный, манипулятивный, управленческий характер взаимодействия. Здесь презентация кем-либо из участников своих установок, ожиданий и других компонентов формирующей среды всегда является сознательной, целенаправленной и предполагает оказание строго определенного воздействия с целью получения желаемого результата, например подчинения себе другого, корректировки его поведения, продуцирования желаемого эмоционального состояния и т.п. Социальная направленность формирующей среды нередко порождает сопротивление социальному воздействию в форме агрессии, психологической защиты, самомобилизации, творчества, отстраненности, что снижает эффективность взаимодействия, не позволяет в полной мере реализовать его цели и задачи. Взаимонаправленность формирующей среды ведет к разворачиванию форм взаимодействия, имеющих своей целью достижение взаимопонимания, согласование стратегий решения стоящих задач, взаимопомощь и взаимоподдержку, эмпатийное вчувствование и т.п. В то же время несогласованность, а порой и противоположность компонентов формирующей среды, влечет за собой нарастание напряженности в отношениях, возникновение конфликтных форм взаимодействия. Безадресная направленность формирующей среды предполагает, что участники взаимодействия не преследуют цели оказания строго определенного социального воздействия. Общение их носит, по большей части, поверхностный ритуальный характер, партнеры не представляют интереса и не имеют значимости друг для друга.

Оценка свойства направленности может осуществляться как в процессе наблюдения за ходом взаимодействия на основе указанных выше критериев, так и с помощью специальных методик, диагностирующих направленность личности в общении.

СИТУАЦИОННАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ И РЕЛЯТИВНЫЙ ПРОГНОЗ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Психологическая сущность феномена *ситуационной субъектности* состоит во множественной идентификации себя и своих партнеров, являющихся субъектами совместной деятельности и общения в рамках заданной ситуации образовательного взаимодействия.

Структурными компонентами ситуационной субъектности выступают: личностное самоопределение или идентификация себя в ситуации (кто я здесь?), идентификация партнера/партнеров в ситуации (кто он/они здесь?), идентификация себя в глазах партнера в ситуации (кто я для него здесь?), идентификация партнера по отношению к себе в ситуации (кто я по сравнению с ним здесь?), идентификация всех участников в ситуации (кто мы здесь?), идентификация смысла и значения ситуации для участников (что для нас данная ситуация?). Все они, являясь также компонентами индивидуального сознания участников взаимодействия, связаны с параметрами процесса взаимодействия и ситуацией, в которой он развивается, что и позволяет квалифицировать ее в качестве интегративного регулятора их социального взаимодействия. Идентификация служит средством социального воздействия на свое поведение, планы и ожидания; реализация ее в соответствующих ролевых сценариях – средством взаимодействия. Объектом же воздействия выступают представления о себе, других участниках, как субъектах совместной деятельности, общения, и ситуации как одной из ее/его детерминант.

К *свойствам* ситуационной субъектности можно отнести точность-адекватность и стереотипность (продолжительность).

Точность (адекватность) ситуационной субъектности понимается как совпадение выстраиваемых в сознании участников взаимодействия когнитивных структур с ролевыми сценариями и поведенческими стратегиями, реализуемыми участниками в процессе взаимодействия или планируемыми к реализации. Свойство точности-адекватности ситуационной субъектности оказывает регуляторное влияние на эффективность процессов социального взаимодействия. Причем наблюдается прямая зависимость, т.е. чем выше точность процессов идентификации себя, других и ситуации, тем выше показатели эффективности взаимодействия. Оценка свойства точности ситуационной субъектности производится с помощью процедуры экспертной оценки, а также посредством рефлексии участниками взаимодействия своей удовлетворенности его процессом и результатами. Ситуационная субъектность является по своей сути когнитивным образованием. Для раз-

вития этого свойства в сторону увеличения точности ситуационной субъектности могут быть использованы тренинговые процедуры, развивающие социальную сензитивность личности, а также дозированное предоставление психологической информации участникам взаимодействия относительно особенностей друг друга.

Свойство *стереотипности* (продолжительности) ситуационной субъектности есть не что иное, как неизменность представлений о себе и своих партнерах вне зависимости от ситуации, а также убеждение, что основные параметры ситуации (ее задачи, условия и алгоритмы их реализации, способы контроля и вознаграждения за успех и т.п.) остаются неизменными продолжительное время. Оценка этого свойства осуществляется в процессе повторной диагностики элементов Я-концепции и социальной компетентности участников социального взаимодействия. В отличие от точности, свойство стереотипности оказывает более сложное нелинейное регулирующее влияние на процесс социального взаимодействия. Скорее всего, можно говорить о его оптимальных значениях. Корректировка данного свойства также предполагает включение участников в работу тренинговых групп с целью изменения уровня ригидности их мышления и стереотипности восприятия.

Основанием для выделения *релятивного прогноза* как интегративного регулятора социального взаимодействия служат феномены антиципации, изучаемые на уровне индивидуального сознания, и феномен социальных ожиданий, возникающий у членов группы, включенных в процесс решения общей задачи совместной деятельности. В ситуациях социального взаимодействия они приобретают форму прогноза. Психологической сущностью релятивного прогноза является поэтапное конструирование многоуровневой модели взаимодействия в заданных условиях, которая первоначально строится на стереотипах восприятия ситуации и друг друга (исходный прогноз). Затем дополняется представлениями о типичных и возможных изменениях в установках, состояниях, поведении своем и партнеров (предварительный или начальный прогноз). Наконец под влиянием реальных преобразований и изменений в ситуации конструируется окончательная модель (окончательный прогноз), которая будет соотноситься с результатами взаимодействия по его завершении и служить точкой отсчета в будущем. Исходный, предварительный и окончательный прогнозы являются структурными компонентами релятивного прогноза как интегративного регулятора социального взаимодействия.

Средством воздействия здесь являются ожидания и модели, конструируемые субъектами. Средством взаимодействия – включение в создаваем-

мые конструкты ожиданий партнеров. Объектом воздействия служат социальные перцепты и поведенческие стратегии.

К числу *свойств* релятивного прогноза относятся свернутость и динамичность. Под *свернутостью* понимается слабая представленность релятивного прогноза в сознании индивида. Несмотря на то что прогноз явно регулирует процессы взаимодействия участников совместной деятельности и общения, попытки его объективации и вербализации представляют существенную трудность для людей даже относительно высокого уровня интеллектуального развития. Поэтому оценка данного свойства представляет методическую трудность, хотя определенный результат дает применение проективных техник.

Свойство *динамичности* релятивного прогноза выражается в спонтанной изменчивости создаваемых моделей и конструктов взаимодействия вслед за изменениями функциональных и эмоциональных состояний участников взаимодействия и динамикой их межличностных отношений. Обнаружена корреляционная зависимость между динамичностью релятивного прогноза и динамичностью возбуждения как типологического свойства нервной системы. Данный факт позволяет производить предварительную оценку свойства динамичности релятивного прогноза. Динамичность релятивного прогноза связана отрицательной корреляционной зависимостью со свойством стереотипности ситуационной субъектности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выделение перечисленных классов интегративных регуляторов, их компонентов и свойств позволяет по-новому подойти к рассмотрению и разрешению прикладных проблем психологии образования, педагогической и социальной психологии.

В психологии образования использование положений концепции интегративной регуляции социального взаимодействия поможет осуществлять прогноз и оценку его эффективности, выделяя типичные ситуации образовательного взаимодействия со стандартным набором задач, пространственно-временных условий их реализации в учреждениях дошкольного, общего среднего, дополнительного и профессионального образования, оценивая характеристики участников взаимодействия с учетом свойств интегративных регуляторов.

Положения концепции позволяют сформулировать принципы психологического сопровождения участников образовательного взаимодействия: субъектной включенности, активности, от-

ветственности дискретной регуляции. Принцип субъектной включенности означает направленность психологического сопровождения на повышение степени осознанности участниками образовательного взаимодействия меры вовлеченности в процессы соуправления образовательным взаимодействием, своего места и роли в нем. Принцип активности предполагает направленность психологических влияний на повышение заинтересованности субъектов образовательного взаимодействия в получении более качественных и высоких его результатов. Принцип ответственности требует повышения меры ответственности участников за удовлетворенность процессом образовательного взаимодействия и его результатами. Принцип дискретной регуляции предполагает возможность повышения эффективности образовательного взаимодействия в процессе психологического сопровождения его участников за счет влияния на того (тех) из них, кто оказывается наиболее значимым, податливым или демонстрирует большую готовность к продуктивным изменениям.

В области педагогической психологии концепция интегративной регуляции образовательного взаимодействия позволяет по-новому подойти к оценке и развитию компетентности педагогов как субъектов образовательного взаимодействия, работающих в условиях модернизации системы образования, инновационных перестроек его содержания и методов, реформирования форм управления им, взаимодействия с различными возрастными и социальными группами заказчиков и пользователей образовательных услуг. Эта новизна обеспечивается включением элементов социального взаимодействия и соуправления в содержание педагогической деятельности и общения, учет и развитие их параметров, оптимизирующих процессы взаимодействия в заданных ситуациях. При этом под компетентностью педагогов мы понимаем их готовность творчески перерабатывать имеющиеся знания и опыт, ответственно применять их для решения разнообразных задач совместной деятельности и педагогического общения, достижения личностной удовлетворенности проделанной работой.

Знание субъектных характеристик участников, например стажа педагогической деятельности, опыта работы, предметной ориентации педагогов и т.п. или индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей учащихся (их обученности, интересов, склонностей, способностей, социального статуса в группе сверстников, выполняемых социальных ролей), запросов и ожиданий их родителей позволяет делать адресные рекомендации относительно оптимизации процесса образовательного взаимодействия различных категорий участников. Эти рекомен-

дации могут быть доведены до них посредством психологического просвещения или психологической консультации. Возможна наработка приемов и способов самосовладания, самовоспитания, самообразования в ходе участия в специализированных семинарах, тренингах, коррекционно-развивающих мероприятиях.

Выделение особых групп и типов учащихся, как субъектов образовательного взаимодействия, например школьников с ЗПР, школьников с признаками общей и специальной одаренности, детей с ограниченными сенсорными и двигательными возможностями, школьников из семей мигрантов и переселенцев и т.п., анализ специфики их образовательных нужд и потребностей обеспечит возможность более полного и качественного удовлетворения их запросов. Последние часто формулируются в искаженной форме. Оценка же компонентов, входящих в состав интегративных регуляторов образовательного взаимодействия, позволит предложить адресные психологические рекомендации педагогам и родителям этих учащихся, направленные на объективацию и удовлетворение их реальных нужд.

В социальной психологии выделение особого класса интегративных регуляторов позволит преодолеть противоречие, обусловленное делением регуляторов социального взаимодействия на ситуационные (объективно заданные) и субъективно-личностные (динамично изменяющиеся) в ходе развития и социализации личности. Процесс социализации может быть оценен не просто как влияние социальной среды, а как встраивание личности в различные формы социального взаимодействия, отвечающие ее потребностям и возможностям активного соуправления процессами своего личностного становления и развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 2004.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2000.
3. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М.: МГУ, 1983.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
5. Гвишиани Д.Д. Организация и управление. М.: Наука, 1972.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: ПИТЕР, 2000.
7. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Наука, 1998.
8. Джуэл Л. Индустриально-организационная психология. СПб.: ПИТЕР, 2001.
9. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М.: ЧеРо: Юрайт, 1997.
10. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2005.
11. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования. Ярославль: ЯГПУ, 2001.
12. Карпов А.В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 1999.
13. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М.: Гардарики, 2000.
14. Корнеева Е.Н. Интегративные регуляторы социального взаимодействия // Вестник интегративной психологии. Ярославль-М., 2004. Вып. 2. С. 135–137.
15. Корнеева Е.Н. К проблеме регуляции социального взаимодействия // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. Психологические науки, акмеология образования. 2006. Т. 12. № 2. С. 63–68.
16. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология. М.: РУДН, 2004.
17. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Психологическая наука и образование. 1998. № 1. С. 5–21.
18. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
19. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудиса. М.: Просвещение, 1980.
20. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: ПИТЕР, 1997.
21. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
22. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М.: Владос, 1998.
23. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональных кризисов человека // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 2. С. 87–94.
24. Проективная психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
25. Ясвин В.А. Проектирование и моделирование образовательной среды. М.: Молодая гвардия, 1997.
26. Hackman J.R., Oldman G.R. Motivation through the design of work. A test of a theory organization of behavior and human performance. 1976. № 16. P. 250–279.
27. March J., Simon H. Organization. N.Y., 1967.
28. Magnusson D. Wanted: A psychology of situations // Toward a psychology of situation: an interpersonal perspective. Hillsdale, 1981. P. 9–32.

INTEGRATIVE REGULATION OF SOCIAL INTERACTION OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS

E. N. Korneeva

PhD, assistant professor of general and social psychology chair, YSPU after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

The analysis of approaches to problem of social interaction and its regulation has been conducted. Three types of integrative regulators of social interaction of participants of educational process are allotted: formative environment, situational subjectivity and relative prognosis; their structure and properties are described. Practical application of integrative regulation conception to educational process participants' competence determination and principles of its psychological accompaniment elaboration is considered.

Key words: social interaction, regulation of social interaction, integrative regulators, formative environment, situational subjectivity, relative prognosis, participants of educational interaction.