

*На правах рукописи*

**ХАРЧЕНКО Марина Васильевна**

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА КОНФЛИКТА  
В ПОДРОСТКОВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ ПЕДАГОГАМИ**

Специальности: 19.00.05 – Социальная психология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Ярославль – 2010

Работа выполнена на кафедре педагогики и педагогической психологии ГОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Научный руководитель -** доктор психологических наук, профессор  
**Кашапов Мергаляс Мергалимович**

**Официальные оппоненты:** доктор психологических наук, профессор  
**Назаров Владимир Иванович**

кандидат психологических наук, доцент  
**Киселёва Татьяна Геннадьевна**

**Ведущая организация –** ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский  
государственный университет»

Защита состоится « 27 » ноября 2010 года в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.002.02 в Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова по адресу: 150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д. 9.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

Автореферат разослан « 26 » октября 2010 года.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Клюева Н.В.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** К настоящему времени накоплен большой объем научного материала как зарубежных (М. Дойч, Х. Корнелиус, Л. Коузер, Е. Мелибруда, К. Томас, Л. Фестингер, Р. Фишер, Ш. Фэйр), так и отечественных (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, Е.В. Драпак, А.Л. Журавлев, С.И. Ерина, Н.И. Леонов, М.М. Рыбакова, Л.Ю. Субботина, Б.И. Хасан, А.И. Шипилов) исследователей конфликтов, позволяющий более детально изучать отдельные виды конфликтов в различных сферах профессиональной деятельности. Однако существуют противоречия между потребностями практики и отсутствием эффективных психотехнологий, основанных на теоретически обоснованных подходах, конструктивной работе с конфликтами в сфере образования. В современной литературе недостаточно изучена группа конфликтов, являющихся средством достижения подростками личной выгоды в межличностных отношениях при взаимодействии с педагогом.

Конфликтам воспитательного и образовательного процессов посвящены труды отечественных психологов и педагогов (Г.М. Андреева, В.М. Афонькова, Т.В. Драгунова, Е.М. Дубовская, В.И. Журавлев, А.С. Залужский, Р.Л. Кричевский, Б.Т. Лихачев, О.Н. Лукашенко, Е.В. Первышева, Л.А. Петровская, Л.С. Славина, Е.А. Тимоховец, Н.И. Шевандрин, Н.Е. Щуркова и др.).

Внимание исследователей проблем школьных конфликтов концентрируется на двух аспектах: первый – недостаточный профессионализм педагогов, а именно: неэффективное становление педагога как профессионала (Г.М. Болтунова, В.А. Кан-Калик, Н.В. Ключева, А.А. Леонтьев, Л.М. Митина, Н.В. Самоукина, Б.И. Хасан и др.); второй – «подростковый возраст», поскольку большая часть школьных конфликтов приходится именно на этот период (Б.С. Алишев, С.В. Баныкина, М.Р. Битянова, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.В. Дубровина, В.П. Кашенко, Р.В. Овчарова, Л.Ф. Обухова, Д.И. Фельдштейн, Т.А. Чистякова и др.).

Данные направления рассматривают конфликты, возникающие в процессе межличностного взаимодействия, связанные с рассогласованием целей деятельности и коммуникативными барьерами в межличностном взаимодействии. Однако, как показывает практика, существует группа конфликтов, в основе которых лежит манипуляция, направленная на конструирование конфликтных проблем. Анализ научных трудов показал, что конфликтная манипулятивная стратегия рассматривается в основном с позиции управления организацией и коммуникативных компетенций: эксплуатация стереотипов, восприятие и способы подачи информации и т.д. Конфликт как манипулятивная стратегия в образовательной среде рассматривается крайне редко (Е.Л. Доценко, М.М. Кашапов, В.П. Шейнов, Э. Шостром и др.), а в педагогической конфликтологии практически не рассматривается. Исключение составляют редкие работы по психологии семейных отношений, в которых конфликты, используемые детьми для получения желаемого, исследовались в рамках изучения деструктивного поведения связанного с «эмоциональным вымогательством» (К. Пикхардт) или «эмоциональным шантажом» (С. Форуард, Д. Фрейзер).

Данная работа посвящена конфликтам, возникающим между учителем и учащимся в процессе педагогического взаимодействия, прежде всего, целенаправленному исследованию конфликта как средства подростковой манипуляции педагогами. Особое внимание уделяется личностным качествам и копинг-стратегиям педагогов и учащихся, обеспечивающих реализацию механизма конфликтной манипулятивной стратегии.

**Цель работы** – исследовать социально-психологическую специфику конфликта в контексте подростковой манипулятивной стратегии, используемой в отношении педагогов.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать основные социально-психологические подходы к проблеме изучения конфликтов в образовательной сфере.

2. Определить социально-психологические основания связи конфликта и макиавеллизма, как феноменов открытого, демонстрируемого противостояния и скрытого манипулирования.

3. Установить условия использования учащимися подросткового возраста конфликтной манипулятивной стратегии.

4. Выявить конфликтогенные личностные качества педагогов и учащихся, обеспечивающие реализацию конфликтной манипулятивной стратегии.

5. Определить ведущие копинг-стратегии учителей с ситуативным и над-ситуативным уровнем педагогического мышления.

**Объект исследования** – конфликт как средство реализации подростковой манипулятивной стратегии.

**Предмет исследования** – личностные качества педагогов и учащихся, обеспечивающие реализацию подростковой конфликтной манипулятивной стратегии.

**Основная гипотеза исследования:** использование конфликта в качестве средства подростковой манипулятивной стратегии обусловлено новообразованиями подросткового возраста и спецификой социально-психологической организации педагогического процесса, закрепляющей в структуре личностных качеств педагогов тревожность, эмоциональную нестабильность и преобладание конфронтативного копинга.

Основная гипотеза конкретизируется в следующих *частных гипотезах*:

1. Специфика социально-психологической организации педагогического процесса, связанная с актуализацией противоречивых качеств педагога, способствует возникновению конфликтов, обусловленных преобразованиями структуры личностных качеств педагогов. В таких случаях базовыми, структурообразующими качествами становятся тревожность и эмоциональная нестабильность.

2. Реализация подростковой конфликтной манипулятивной стратегии обусловлена спецификой подросткового возраста, выражающейся в высокой степени сформированности личностных качествах, свойственных макиавеллизму (эгоцентризм, общительность, зависимость нравственных позиций от референтной группы).

**Методологические и теоретические основы исследования** опираются на базовые методологические принципы научной психологии: принцип системности в изучении личности (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.); принципы детерминизма, развития, единства сознания и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.); принцип активности (А.В. Петровский, В.А. Петровский, Д.Н. Узнадзе), принцип связи индивидуального и общественного (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.).

Подходы: субъектно-деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, Л.А. Головей, А.Н. Леонтьев, А.К. Осницкий, В.Н. Панферов, Е.А.Сергиенко и др.); системно-структурный (А.Л. Журавлев, А.В. Карпов, К.К. Платонов и др.). Когнитивно-поведенческие концепции совладающего поведения личности (Т.Л. Крюкова, Р. Лазарус, С.Фолькман), основные социально-психологические положения о психологической защите личности (Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Васильюк, Г.М. Грановская, Э.И. Киршбаум, И.М. Никольская, Л.Ю. Субботина, З. Фрейд и др.); основные идеи, характеризующие макиавеллизм личности и манипулятивное поведение субъекта общения (Е.Л. Доценко, Ю.А. Еремаков, В.В. Знаков, В.Н. Панкратов М.Амес, В.С.Вилсон, Ф.Л.Гейз, А.Н.Кидд, Р.Кристи, Р.Р.Миллер); психология понимания (В.В. Знаков, Л.П. Доблаев, Н.И. Жинкин); основные положения социально-психологических теорий личности (А. Адлер, Б.Г. Ананьев, А. Маслоу, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, В.А. Ядов и др.); основные положения социально-психологических теорий конфликта (А.Я. Анцупов, Ф.М. Бородкин, Н.В. Гришина, С.И. Ерина, М.М. Кашапов, Н.М. Коряк, Л. Коузер, Н.И. Леонов, Л.А. Петровская, А.Я. Шипилов, Б.И. Хасан и др.), в том числе в сфере образования (С.В. Банькина, Н.Ф. Вишнякова, Т.В Драгунова, Дж. Коулмен, Л. Левинсон, М.М. Рыбакова и др.).

**Методы и методики исследования.** Для решения поставленных задач и проверки исходных положений гипотезы применялись методы теоретического анализа психологической литературы; комплексный метод и метод «полярных групп»; эмпирические методы: анкетирование; психодиагностические методы: опрос, беседа, тестирование; методы количественной и качественной обработки полученных результатов; интерпретационные методы.

В качестве психологического инструментария эмпирического исследования использовались: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF – форма С), методика исследования макиавеллизма личности (В.В. Знаков); опросник способов совладания (копинг-тест R. Lazarus, S. Folkman) в адаптации Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтык; методика диагностики ведущего типа реагирования (М.М. Кашапов и Т.Г. Киселева); методика оценки эмоциональной возбудимости в адаптации А.А. Рукавишниковой и М.В. Соколовой; методика определения уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажина и А.М. Эткинд); опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов и Т.Г. Киселевой).

Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов описательной статистики. Данные были сгруппированы по их значениям и выявлены центральные тенденции распределения. Анализ достоверности различий был определен с помощью критерия Т-Стьюдента, U-Манна-Уитни. Результаты исследования были обработаны с помощью метода линейной корреляции Пирсона, метода регрессионного анализа (линейный), метода оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А.В. Карпов). Процедура анализа матриц интеркорреляций и структурограмм исследуемых психологических характеристик дополнительно включала выявление качественного своеобразия структур (степень их гомогенности – гетерогенности) по методу «экспресс- $\chi^2$ » (А.В. Карпов). Процедура обработки данных осуществлялась с помощью пакета MS Excel 2003 и программы статистической обработки «Statistica 6.0».

Исследование осуществлялось поэтапно в течение 2007 – 2010 гг. На первом этапе изучалась научная и методическая литература по проблеме; определялась гипотеза, уточнялись задачи исследования; отбирались методики и база для проведения эмпирического изучения. На втором этапе проводилось пилотажное исследование и предварительный опрос, направленные на выявление возможности целенаправленного использования конфликта учащимися старших классов. Третий этап был связан с проведением непосредственно исследовательской работы. Четвертый этап заключался в анализе, статистической обработке полученных в ходе исследования данных, разработке и апробации рекомендаций для психологов. Пятый этап был посвящен анализу и обобщению результатов исследования, формулированию выводов, написанию диссертационного исследования.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Подростковая конфликтная манипулятивная стратегия – это общий план коммуникативной деятельности подростков-макиавеллистов в трудных для них ситуациях, характеризующийся актуализацией внутренних потенциалов (психические состояния, прогнозируемость реакций, личностные качества-конфликтогены) и использованием средств и ресурсов внешней среды. Основным тактическим приемом подростковой конфликтной манипулятивной стратегии является провокация, организуемая подростком. Ситуативной провокацией конфликтной ситуации как непосредственного столкновения сторон в конфликте служит инцидент, означающий перевод конфликтной ситуации в конфликт.

2. Функциональные и процессуальные компоненты подростковой конфликтной манипулятивной стратегии обеспечиваются изменениями подросткового возраста: эгоцентризмом, неустойчивостью моральных и социальных установок, склонностью к риску и экспериментированию поведенческими стратегиями.

3. Использование педагогами методов и приемов, требующих в момент их применения совмещения полярных качеств, стимулирует закрепление тревожности и эмоциональной нестабильности в качестве базовых в структуре личностных черт педагогов, в результате чего создается возможность их использова-

ния манипулятором как ресурсное обеспечение конфликтной манипулятивной стратегии.

4. Прогнозируемость реакции педагогов на провокационные действия подростков по созданию конфликтных ситуаций обеспечивается фоновыми психическими состояниями, характеризующимися повышенной или высокой тревожностью и реализацией конфронтативного копинга как ведущей стратегии поведения педагогов, ставших «манипулятивной мишенью».

5. Конфронтативная копинг-стратегия в структуре копинг-поведения учителей с ситуативным и надситуативным типами педагогического мышления является одним из оптимальных способов реагирования при работе с подростками.

**Научная новизна работы.** На основе теоретического исследования определены социально-психологические основания связи конфликта, как феномена открытого, демонстрируемого противостояния и макиавеллизма, как феномена скрытого манипулирования в контексте подросткового возраста. Впервые конкретизировано понятие «подростковая конфликтная манипулятивная стратегия». Установлены базовые качества в структуре личностных качеств педагогов (тревожность, мечтательность и эмоциональная нестабильность). Выявлены ведущие копинг-стратегии педагогов с надситуативным и ситуативным типами мышления (конфронтативный копинг и поиск социальной поддержки). Выделены факторы, обуславливающие функционирование ведущей копинг-стратегии: у педагогов с ситуативным уровнем мышления – «Положительная переоценка», «Прямолинейность» и «Поиск социальной поддержки»; у педагогов с надситуативным уровнем мышления – «Положительная переоценка»; «Бегство-избегание» и «Чувствительность». На основе сравнительного анализа исследованы и конкретизированы значимые различия в структурах личностных черт педагогов и учащихся, учащихся-макиавеллистов и учащихся-немакиавеллистов. Выявлены ведущие копинг-стратегии учащихся-макиавеллистов и учащихся-немакиавеллистов (конфронтативный копинг). Установлены факторы, обуславливающие функционирование ведущих копинг-стратегий учащихся-макиавеллистов («Планирование решения проблемы», «Переоценка», «Поиск социальной поддержки», «Избегание») и учащихся-немакиавеллистов («Поиск социальной поддержки», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблемы»). Определены личностные качества учителей, являющиеся потенциальными конфликтогенами, стимулирующие подростков на использование конфликтной манипулятивной стратегии.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что оно вносит вклад в социальную и педагогическую психологию, педагогическую конфликтологию посредством уточнения содержания феномена конфликта в педагогической деятельности и возможностей его использования подростками в манипулятивных целях. Представлен обобщенный социально-психологический анализ состояния проблемы школьных конфликтов в педагогической конфликтологии. Проведен анализ педагогического процесса системы взаимодействия «учитель-ученик» с позиции его организации на предмет конфликто-

генности. Описаны конфликтогены организации педагогического процесса. Уточнены условия возникновения подростковой конфликтной манипулятивной стратегии. Определены факторы, влияющие на функционирование конфронтативного копинга у педагогов с ситуативным и надситуативным уровнями мышления. Обосновано существование подростковой конфликтной манипулятивной стратегии в подростковом возрасте как возможность удовлетворения социально-психологических потребностей (в признании, в самоутверждении, в одобрении сверстниками и т.п.) и одного из способов расширения коммуникативного опыта подростков, их самоопределения в нравственных нормах и ценностях. Конкретизировано социально-психологическое представление о сущности и психологическом механизме подростковой конфликтной манипулятивной стратегии.

**Практическая значимость** состоит в возможности учета психологами и педагогами конфликтогенов, провоцирующих возникновение подростковых конфликтных манипулятивных стратегий в процессе педагогического взаимодействия педагогов и учащихся. Результаты исследования позволяют разрабатывать социально-психологически обоснованные рекомендации, направленные на конструктивное управление школьными конфликтами, и планировать индивидуальную работу по профилактике асоциальных форм поведения с учащимися-макиавеллистами и своевременному выявлению учащихся, склонных к использованию конфликтов для достижения своих личных целей. Определение личностных качеств педагогов, служащих мишенями для подростковой конфликтной манипулятивной стратегии, и личностных качеств учащихся-макиавеллистов позволяет своевременно купировать ситуации, провоцируемые подростковой конфликтной манипулятивной стратегией, и конструктивно предотвращать возникновение конфликтов, в основе которых лежит использование манипулятором другого человека для достижения своих личных целей. Определение конфликтогенов педагогического процесса системы «учитель-ученик» сделало возможным разработку и своевременное проведение профилактических работ по минимизации их влияния на психическое состояние и здоровье педагогов.

**Эмпирическое исследование** проводилось в течение 2007–2010 гг. На протяжении указанного времени определялась процедура исследования, осуществлялись сбор, обработка и интерпретация полученных данных. Совокупная выборка включает 382 человека: 75 учителей женского пола и 307 учеников общеобразовательных школ г. Ярославля, Областного Центра детей и юношества (г. Ярославль), муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Детско-юношеского центра «Ярославич», муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Детского центра «Родник».

**Достоверность и надежность полученных результатов** и сделанных на их основе выводов обеспечивается исходными общеметодологическими позициями; опорой на проверенные и получившие многократное подтверждение в практике фундаментальные теории отечественной и зарубежной психологиче-



ской науки; использованием совокупности валидных, надежных и апробированных взаимодополняющих методик; репрезентативностью выборки; сочетанием количественного и качественного (контент-анализ) анализа результатов; применением адекватных методов математико-статистической обработки эмпирических данных. Использовались компьютерные программы статистического анализа данных «Statistica 6.0» и «SPSS 13.0 for Windows».

**Апробация результатов исследования** осуществлялась представлением материалов на заседаниях межрегионального методологического семинара кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (Ярославль, 2008-20010). Результаты исследования обсуждались на II Всероссийской научной конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России» (Ижевск, 2008), Международном конгрессе «Психология XXI столетия» (Кострома, 2009); VI Международной научно-практической конференции «Учитель. Преподаватель. Тренер» (Москва, 2010); II Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения» (Кострома, 2010).

Материалы проведенного исследования включены в следующие программы научно-исследовательских проектов: Грант РГНФ 2007-2009 гг. по теме «Разработка структурно-уровневой теории творческого мышления профессионала» (проект № 07-06-00279а); Грант РФФИ 2010-2012 гг. по теме «Разработка метакогнитивной концепции структурно-функциональных характеристик конфликтной компетентности личности» (Проект № 10-06-00204а); Грант РГНФ 2010-2012 гг. по теме «Разработка структурно-динамической концепции творческого профессионального мышления» (Проект № 10-06-00459а).

**Объем и структура диссертации.** Работа изложена на 169 страницах печатного текста, состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений, включает 11 таблиц и 19 рисунков. Библиография содержит 214 источника, из них 14 – на иностранных языках.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяются объект и предмет, цель, задачи и гипотезы, раскрываются новизна, теоретическая и практическая значимость исследования. Формулируются основные положения, выносимые на защиту, приводятся сведения об апробациях материалов выполненной работы.

**В первой главе «Теоретический анализ современного состояния проблемы исследования школьных конфликтов»** описываются подходы к изучению проблемы конфликта, сложившиеся в отечественной и западной психологической науке, анализируются различные точки зрения на понимание природы школьных конфликтов, теоретически обосновываются психологические связи феноменов конфликта и макиавеллизма в контексте подросткового возраста.

*В первом параграфе* рассмотрены взгляды исследователей на проблему содержания понятий «школьный конфликт» и «педагогический конфликт», проанализированы причины возникновения конфликтов и их социально-психологические классификации (С.В. Баныкина, В.И. Журавлев, М.М. Кашапов, Л. Коузер, М.М. Рыбакова, Б.И. Хасан и др.).

Проблема конфликтов активно разрабатывается как отечественными конфликтологами (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, Е.В. Драпак, С.И. Ерина, А.Л. Журавлев, Н.И. Леонов, Л.Ю. Субботина, А.И. Шипилов), так и западными (М. Дойч, Х. Корнелиус, Е. Мелибруда, К. Томас, Л. Фестингер, Ш. Фэйр, Р. Фишер, К. Хорни). Однако, как показывает анализ теоретических и эмпирических исследований, в настоящий момент нет единого определения конфликта. Нет единого мнения в отношении таких явлений школьной жизни, как «педагогический конфликт» и «школьный конфликт», которые зачастую используются при описании одних и тех же явлений. В своем исследовании мы опираемся на точку зрения М.М. Кашапова и понимаем под конфликтом наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и чувствами. Под школьными конфликтами мы понимаем конфликты, возникающие в образовательном учреждении. Под педагогическим конфликтом мы понимаем специальное создание конфликтной ситуации или разрешение педагогом уже имеющейся конфликтной ситуации в педагогических целях. В нашей работе исследуются конфликты, которые входят в группу конфликтов межличностного взаимодействия «учитель-ученик» в контексте подросткового возраста.

*Во втором параграфе* анализируются понятия «манипуляция» и «макиавеллизм». Рассматриваются взгляды теоретиков на технологии и механизмы манипулятивного поведения (Э. Берн, С.А. Горин, Г.В. Грачев, Е.Л. Доценко, Т.С. Кабаченко, С.Г. Кара-Мурза, И.К. Мельник, Дж. Рудинов, Д. Сеймор, М. Холл, Г. Шиллер, П. Экман и др.), анализируются психологические особенности людей с высоким уровнем макиавеллизма (С.А. Богомаз, С.Л. Братченко, В.Ю. Гладких, В.В. Знаков, О.В. Каракулова, Т.Е. Левицкая и др.).

Как показал анализ научных исследований, манипуляции в педагогическом общении рассматриваются крайне редко (Л.И. Рюмшина, А.И. Тарелкин, В.П. Шейнов, Э. Шостром). По мнению ряда исследователей (Г.В. Грачев, Е.Л. Доценко, И.К. Мельник и др.), термин манипуляция выступает универсальным понятием, отражающим механизм скрытого психологического принуждения или воздействия на человека или группу людей. В нашем исследовании мы опирались на определение манипуляции, предложенное Е.Л. Доценко: «Манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями».

Далее в главе рассматриваются механизм манипулятивного воздействия, уровни манипулятивного процесса и его структурные компоненты. При анализе структурных компонентов манипулятивного процесса особое внимание

уделяется психическим образованиям человека, выделяющимся в качестве возможных мишеней манипулятивного воздействия на личность (Г.В. Грачев, Е.Л. Доценко, И.К. Мельник). При описании двух типов манипуляторов (Э. Шостром) анализируется стратегия социального поведения, в основе которого лежит склонность к макиавеллизму. Ссылаясь на Р. Кристи и Ф. Гейс, В.В. Знаков определяет макиавелизм как психологический синдром, основанный на сочетании взаимосвязанных когнитивных, мотивационных и поведенческих характеристик. В нашем исследовании под макиавеллизмом мы подразумеваем черту личности и поведенческую установку, выражающуюся в использовании психологической манипуляции в качестве основного средства достижения своих целей, часто в ущерб интересам других субъектов (В.В. Знаков, 2001, 2005).

*В третьем параграфе* рассматриваются подходы к периодизации возрастного развития (П.П. Блонский, К. Бюлер, Л.С. Выготский, Р. Заззо, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин). Мы в своем исследовании опираемся на периодизацию возрастного развития, предложенную Л.С. Выготским и разрабатываемую в дальнейшем Д.Б. Элькониным.

Ведущая деятельность в подростковом возрасте – интимно-личностное общение. Его сопровождает потребность в самоутверждении и деятельности, имеющей личностный смысл и окрашенной чувством взрослости. Выступая как важный этап становления личности, подростковый возраст представляет вместе с тем не единовременный акт, а сложный этап в процессе личностного развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками социального созревания (Д.И. Фельдштейн). Ответ на вопрос «что я такое?» возникает только путем столкновения с действительностью (Эльконин, 1989). В процессе взаимодействия с социумом подросток вынужден соотносить свое поведение с другими людьми. Расширение комбинаций поведенческих стратегий происходит в процессе взаимодействия, когда подросток определяется: что я есть; какими способами я могу достигать желаемого результата и до какой степени я могу нарушать границы дозволенного; с кем именно можно нарушать границы и до каких пределов; соизмеримы ли затраченные усилия и последующие изменения в межличностных отношениях с получаемым результатом. Совладание с возникающими в процессе взаимодействия негативными ситуациями (стрессами) происходит благодаря использованию системы целенаправленного поведения (копинг-стратегии). Копинг-стратегия (coping - англ. – справиться, совладать) – это стратегия действий, предпринимаемых человеком в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемых в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущих к успешной или менее успешной адаптации (Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова). Успешное совладание ведёт к накоплению позитивного социального опыта и к закреплению эффективных копинг-стратегий (Л.И. Анцыферова, Р.М. Грановская, Л.Г. Дикая, Т.Л. Крюкова, С.К. Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский и др.). Определение под-

ростом эффективности копинг-стратегии зависит от результата, уровнем затраченных усилий и комфортностью состояний.

На первый взгляд, такие явления, как манипуляция и конфликт не совместимы. Манипуляция, где основой служит склонность к макиавеллизму, рассматривается, как правило, с позиции таких коммуникативных стратегий и компетенций, как лесть, обман, подкуп, запугивание. Конфликт, в отличие от манипуляции, с позиции наблюдателя – это, скорее, открытое противостояние, демонстрируемое противоречие. Феномен конфликтной манипулятивной стратегии, на наш взгляд, заключается в том, что она воспринимается участниками конфликтного взаимодействия в первую очередь как искреннее, эмоциональное проявление несогласия. В то же время такое бурное, эмоциональное проявление сосредотачивает на себе внимание партнера по общению, не давая ему возможности осмыслить ситуацию в целом. Подростковый возраст создает благоприятные условия для сосуществования таких явлений как конфликт и макиавеллизм, симбиоз которых ведет к появлению конфликтной манипулятивной стратегии. К таким условиям относятся:

- неустойчивость моральных и социальных установок, позволяющая рассматривать партнера по общению как средство достижения личных целей;
- эгоцентризм, позволяющий ставить личные интересы выше интересов других людей;
- насыщенность межличностного общения ситуациями «испытаниями-инициациями», которые подростки устраивают сами для себя, позволяет выявить и закрепить наиболее приемлемые стратегии поведения для достижения желаемых ощущений или результатов;
- экспериментирование поведенческими стратегиями, на базе которых происходит формирование «кризисных и конфликтных паттернов поведения», способствует расширению поведенческого репертуара и закреплению копинг-стратегий;
- возможность сознательного планирования позволяет сформировать умения сознательного отбора стратегий поведения соответственно поставленным целям.

Таким образом, использование подростками конфликтной манипулятивной стратегии обусловлено спецификой подросткового возраста. Выделение и закрепление конфликтной манипулятивной стратегии как предпочитаемую зависит, на наш взгляд, от тех норм и ценностей, которые выработает и усвоит подросток в посткризисный период создания и формирования новых психологических образований, в ситуациях межличностного взаимодействия с окружающими.

**Во второй главе «Методическое обеспечение эмпирического исследования условий возникновения подростковой конфликтной манипулятивной стратегии в системе «учитель-ученик»** описывается программа эмпирического исследования, дается обоснование методического инструментария и описание процедуры его применения, приводится характеристика исследуемого контингента.

В качестве методологической базы при проведении исследования был использован системный подход (А.Я. Анцупов, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, А.И. Шипилов и др.), т.к. он ориентирован на рассмотрение объектов как систем, раскрытие целостности конфликта как явления, на поиск в нем всех основных многообразных типов связей и сведение их в единую теоретическую картину, максимально разносторонне и глубоко отражающую реальные конфликты (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов). В соответствии с методологическим основанием исследования, поставленной целью и выдвинутыми гипотезами подобран диагностический инструментарий, позволяющий диагностировать структурные компоненты конфликтных ситуаций системы «учитель-ученик» и личностные особенности взаимодействующих сторон. Эффективная реализация задач исследования обеспечивается репрезентативной выборкой испытуемых и применением расширенного аппарата математической статистики.

**В третьей главе «Анализ результатов эмпирического исследования условий использования подростковой конфликтной манипулятивной стратегии в процессе педагогического взаимодействия системы «учитель-ученик»** описываются результаты проведенного исследования и приводится их интерпретация.

*В первом параграфе* описываются результаты исследования, отражающие вопросы понимания подростками сути конфликта и целенаправленности его использования. На основании анализа полученных ответов мы пришли к выводу, что учащиеся старшего подросткового возраста, несмотря на отсутствие в общеобразовательных школах таких предметов, как «Общая психология», «Психология общения», «Конфликтология», имеют представление о конфликтах, в состоянии дать нравственную оценку как своему поведению в конфликте, так и других участников конфликтного взаимодействия, могут сознательно использовать ситуации с целью провокации, могут планировать с последующей реализацией конфликтные ситуации для достижения личных целей.

*Во втором параграфе* рассматриваются школьные конфликты с позиции организации педагогического процесса.

Условия организации, цели и задачи, используемые методы профессиональной деятельности влияют на развитие определенных личностных качеств и состояний, которые, в свою очередь, реализуясь в деятельности, обеспечивают ее успешность. В России, на данный момент, самой распространенной педагогической технологией является традиционное обучение. По своей философской основе, традиционное обучение является педагогикой принуждения, по подходу к ребенку – авторитарным, по категории обучаемых – массовым (Г.К. Селевко). В настоящее время на смену авторитарному стилю обучения приходит личностно-ориентированный подход, в основе которого лежит ориентация на индивидуальность, оказание помощи каждому учащемуся в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение и самореализацию. Совмещение целей традиционного обучения (каждый учащийся должен сдать ЕГЭ) и личностно-ориентированного подхода

(создание условий для полноценного развития каждого учащегося) влечет за собой увеличение нагрузки на педагога не только в плане подготовки к урокам, но и в плане душевных затрат. Например, если учитель ведет пять классов, в каждом из которых по 25 человек, то он должен подготовить к сдаче ЕГЭ 125 человек. Одновременно с подготовкой к ЕГЭ, эти же 125 человек учитель должен изучить на предмет личностных особенностей, выявить у каждого потенциальные способности и создать условия для личностного развития каждому учащемуся, установив с каждым из них эмоциональный контакт. Ситуация совмещения целей традиционного обучения и личностно-ориентированного подхода сложна тем, что учитель для достижения эффективного результата вынужден совмещать приемы и методы, требующие сочетания противоположных качеств. Так, методические особенности традиционного обучения – педагогика требований: регламентация деятельности, принудительность обучающих процедур, централизация контроля, ориентация на среднего ученика. Преобладающие методы личностно-ориентированного подхода – творческий, диалогический, проблемно-поисковый. Ситуация совмещения методов и приемов традиционного обучения и личностно-ориентированного подхода становится по своей организации конфликтной, поскольку возникает противоречие между задействованными для их реализации личностными качествами. Вынужденное сочетание полярных по своим характеристикам качеств личности (авторитарность и дипломатичность; педантичность и гибкость; требовательность и эмпатийность и др.) может вызывать у педагога состояние внутриличностного конфликта, выражающееся в эмоциональной нестабильности и повышенной тревожности. Для проверки данных предположений было проведено исследование, в ходе которого мы получили данные, свидетельствующие, что наше предположение оказалось верным. Наибольший структурный вес в структуре личностных качеств педагогов имеют такие качества, как «мечтательность», «эмоциональная нестабильность» и «тревожность» (табл. 1).

Таблица 1.

Таблица качеств, имеющих наибольший вес в структуре личностных качеств учителей

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Мечтательность (М)	33	4	5	9
Тревожность (О)	26	3	4	7
Эмоциональная нестабильность (С)	26	2	5	7

**Примечание:** W – структурный вес; R>0 – число положительных связей; R<0 – число отрицательных связей.

Анализ структурограмм личностных качеств педагогов в зависимости от их возраста показал, что такие качества, как «мечтательность» и «тревожность» входят в группу структурообразующих качеств независимо от возраста.

Анализ корреляционных связей показал, что индекс организованности структуры равен нулю (рис. 1, 2), следовательно, структура личностных качеств

педагогов отличается «рыхлостью» и подвижностью, вследствие чего создаются условия для открытости и возможных изменений под влиянием внешних воздействий.

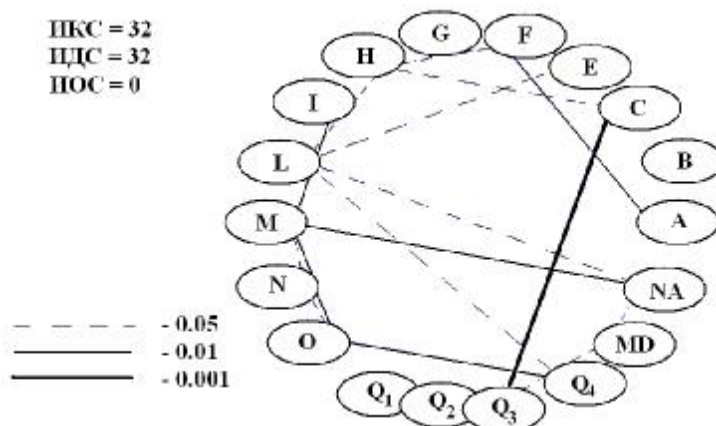


Рис. 1. Положительные корреляционные связи в структуре базовых качеств личности учителей

Обозначения: ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры; А–«общительность»; В–«интеллект»; С–«эмоциональная неустойчивость»; Е–«подчиненность»; F – «экспрессивность»; G – «нормативность поведения»; Н – «смелость»; I – «чувствительность»; L – «доверчивость»; М – «воображение»; N–прямолинейность»; О–«тревожность»; Q<sub>1</sub>– «радикализм»; Q<sub>2</sub> – «нонконформизм»; Q<sub>3</sub> – «самоконтроль»; Q<sub>4</sub> – «напряженность»; MD – «самооценка»; NA – нейтральные ответы.

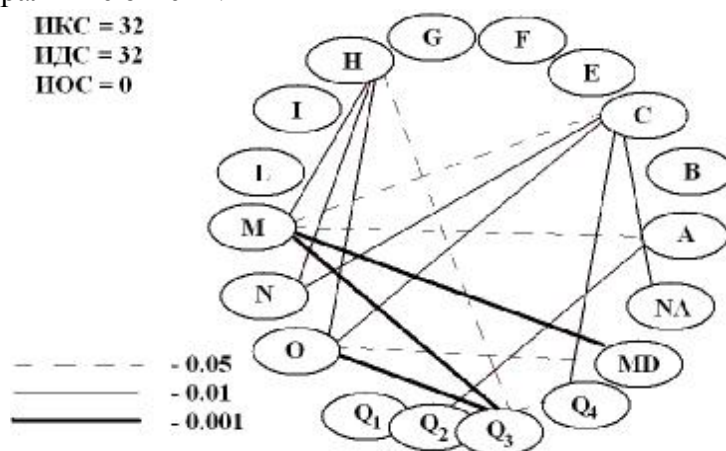


Рис. 2. Отрицательные корреляционные связи в структуре базовых качеств личности учителей

Исходя из того, что педагогическая деятельность насыщена конфликтами, трудными ситуациями межличностного взаимодействия в системе «учитель-ученик», а базовыми качествами в структуре личности педагогов являются «тревожность», «эмоциональная нестабильность» и «мечтательность», мы сделали предположение, что одной из преобладающих копинг-стратегий у педагогов может быть конфронтативный копинг. Результаты проведенного исследования подтвердили наше предположение. Преобладающей и одной из структурообразующих копинг-стратегий в структуре копинг-поведения учителей является конфронтативный копинг, затем в порядке значимости идут «положительная переоценка» и «поиск социальной поддержки» (табл. 2). Необходимо отме-

тить, что данные усредненного профиля свидетельствуют о равной выраженности таких копинг-стратегий, как: конфронтативный копинг, направленность на поиск социальной поддержки и избегание. На основании полученных данных, можно говорить, что совладание с трудными ситуациями у педагогов происходит за счет агрессивных усилий. Возможно, параллельно, педагоги пытаются искать поддержку для обретения эмоционального комфорта или направляют усилия на избегание проблемы.

Таблица 2.

Таблица копинг-стратегий, имеющих наибольший вес в структуре копинг-поведения учителей

Копинг-стратегии	W	R>0	R<0	Сумма
Конфронтативный копинг (Кон)	12	3	0	3
Положительная переоценка (Пер)	10	3	0	3
Поиск социальной поддержки (Под)	10	3	0	3

**Примечание:** W – структурный вес; R>0 – число положительных связей; R<0 – число отрицательных связей.

Как показал корреляционный анализ, в структуре копинг-поведения учителей наблюдаются только положительные корреляционные связи (рис.3), которые работают на объединение структуры, обеспечивая ее целостность, прочность и стабильность. Следовательно, условия для возможных изменений под влиянием внешних воздействий, на наш взгляд, могут быть не значительными.

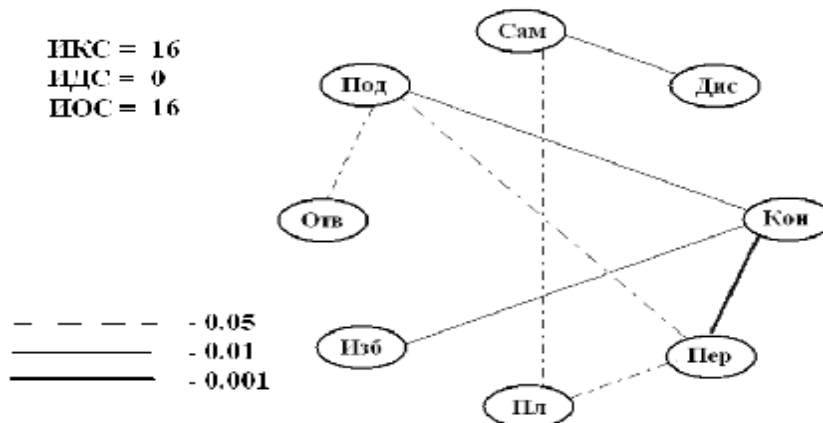


Рис. 3. Структурограмма положительных корреляционных связей

**Обозначения:** ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры; Под – «Поиск социальной поддержки»; Сам – «Самоконтроль»; Дис – «Дистанцирование»; Кон – «Конфронтативный копинг»; Пер – «Положительная переоценка»; Пл – «Планирование решения проблемы»; Изб – «Бегство-избегание»; Отв – «Принятие ответственности».

Успешность решения профессиональных педагогических задач зависит от уровня развития профессионального педагогического мышления. Ситуативный уровень обнаружения проблемности связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, в результате чего происходит реконструкция способов осуществления деятельности. В этом случае решение педагога часто носит эмоциональный характер, является лишь тактическим дей-



ствием, а не стратегической программой преобразования. Надситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется стремлением выйти за пределы данной ситуации, постановкой познавательных задач, касающихся образовательного процесса в целом (М.М. Кашапов).

Исходя из того, что реализация прогностической функции в полной мере возможна только на надситуативном уровне мышления, мы сделали предположение, что преобладающие копинг-стратегии у педагогов с ситуативным уровнем мышления и надситуативным уровнем мышления будут различаться. Данные, полученные в ходе исследования, подтвердили наше предположение:

1. Существенных различий в структурах копинг-поведения между группами педагогов с ситуативным и надситуативным уровнями мышления нет. Исключения составляют конфронтативный копинг {педагоги с надситуативным уровнем мышления (сред.знач. = 9,90) более склонны к использованию конфронтативного копинга, чем педагоги с ситуативным уровнем мышления (сред. знач. = 8,45; Student:  $p = 0,033$ ; Fisher  $p = 0,1$ )} и поиск социальной поддержки {педагоги с надситуативным уровнем мышления (сред.знач. = 13,90) более склонны к поиску социальной поддержки, чем педагоги с ситуативным уровнем мышления (сред.знач. = 12,00; Student:  $p = 0,015$ ; Fisher  $p = 0,392$ )}.

Таблица 3.

Структура копинг-поведения педагогов с надситуативным уровнем мышления

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Конфронтативный копинг	13	4	0	4
Бегство-избегание	10	3	0	3
Поиск социальной поддержки	10	3	0	3

*Примечание:* W – структурный вес; R>0 – число положительных связей; R<0 – число отрицательных связей.

2. У педагогов с надситуативным уровнем мышления базовыми копинг-стратегиями в структуре копинг-поведения являются «Конфронтативный копинг», «Бегство-избегание» и «Поиск социальной поддержки» (табл. 3). У педагогов с ситуативным уровнем мышления базовыми копинг-стратегиями являются «Конфронтативный копинг», «Бегство-избегание» и «Дистанцирование» (табл. 4).

Таблица 4.

Структура копинг-поведения педагогов с ситуативным уровнем мышления

Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
Конфронтативный копинг (Кон)	11	3	0	3
Бегство-избегание	6	2	0	2
Дистанцирование	6	2	0	2

*Примечание:* W – структурный вес; R>0 – число положительных связей; R<0 – число отрицательных связей.

3. Базовые копинг-стратегии «работают» на объединение системы, т.к. в структурах копинг-поведения обеих групп педагогов наблюдаются только положительные корреляционные связи (табл. 3 и 4).

4. Анализ средних значений показал, что предпочитаемыми копинг-стратегиями у педагогов с надситуативным уровнем мышления являются «Конфронтативный копинг» и «Поиск социальной поддержки» у педагогов с ситуативным уровнем мышления предпочитаемыми копинг-стратегиями являются «Конфронтативный копинг», «Дистанцирование» и «Бегство-избегание».

5. Как показал регрессионный анализ, конфронтативный копинг у педагогов с надситуативным уровнем мышления можно объяснить содействием таких факторов, как: «Положительная переоценка», «Бегство-избегание», «Планирование решение проблемы» и «Чувствительность» (Конфр. копинг =  $-3,926 + 0,124 * \text{Пер} + 0,234 * \text{Изб} + 0,374 * \text{Пл} + 0,468 * \text{I}$ ). Необходимо отметить, что «Конфронтативный копинг» и «Планирование решение проблемы» имеют достаточно сильную положительную связь ( $r=0,52$ ;  $p<0,00783$ ). У педагогов с ситуативным уровнем мышления конфронтативный копинг можно объяснить содействием таких факторов, как: «Положительная переоценка», «Прямолинейность», «Поиск социальной поддержки» (Конфор. копинг =  $-6,368 + 0,402 * \text{Пер} + 0,699 * \text{N} + 0,447 * \text{Под}$ ). Положительная связь наблюдается между «Конфронтативным копингом» и «Поиском социальной поддержки» ( $r=0,58$ ;  $p<0,00349$ ), и «Положительной переоценкой» ( $r=0,52$ ;  $p<0,00876$ ).

6. По результатам регрессионного анализа усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки (копинг – «Поиск социальной поддержки») у педагогов с надситуативным уровнем мышления можно объяснить содействием такого фактора, как «Ответственность» (Поиск соц. под.=  $7,234 + 0,796 * \text{Отв}$ ), а у педагогов с ситуативным уровнем мышления таким фактором, как «Конфронтативный копинг» (Поиск соц. под.=  $7,554 + 0,520 * \text{Кон}$ ).

7. Проблема преобладания конфронтативной копинг-стратегии у педагогов с надситуативным уровнем мышления позволяет сделать предположение, что выбор такой стратегии поведения является следствием условий функционирования педагогического процесса. Данное предположение косвенно подтверждается результатами, полученными с помощью методики диагностики ведущего типа реагирования (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). Определяющим способом взаимодействия в конфликтной ситуации педагогов обеих групп будет «Оптимальное решение», означающее признание различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения для понимания причин конфликта и поиска действий, приемлемых для обеих сторон и обеспечения достижений социально полезной цели. Анализ различий между группами педагогов с надситуативным и ситуативным уровнями мышления по критерию F-Фишера (различие дисперсий) и критерию t-Стьюдента (различие средних) показал, что значимых различий в способах разрешения конфликтных ситуаций нет.

Результаты определения выраженности компонентов эмоциональной возбудимости также косвенно свидетельствуют о том, что выбор конфронтативной копинг-стратегии может быть результатом оптимального решения, а не чрезмерной возбудимости. Педагоги обеих групп имеют средний уровень нейротизма и могут проявлять повышенную возбудимость только в отношении очень значимых событий. Исключение составляет критерий «Робость»: педагоги с ситуативным уровнем мышления более робки, чем педагоги с надситуативным уровнем мышления. Вероятно, именно этим можно объяснить то, что педагоги с ситуативным уровнем мышления менее склонны к конфронтативной копинг-стратегии, чем педагоги с надситуативным уровнем мышления, поскольку робость, как качество личности, ориентировано на избегание конфликта, а не на конструктивное участие в нем.

Как показывает анализ результатов исследования по методике УСК (Ф. Бажин, М. Эткинд), значимых различий между группами педагогов с надситуативным и ситуативным уровнями мышления по критерию «Общая интернальность» нет. Показатель уровня шкалы «Общая интернальность» свидетельствует о том, что педагоги обеих групп обладают достаточным уровнем субъективного контроля над значимыми ситуациями. Также между данными группами нет различий и по параметрам «Интернальность в сфере достижений», «Интернальность в сфере производственных отношений», «Интернальность в сфере межличностных отношений» и «Интернальность в сфере здоровья». Отмечаются различия по параметрам «Интернальность в сфере неудач» (сред.знач. = 9,48 и 3,39; Student:  $p = 0,008$ ; Fisher  $p = 0,074$ ) и «Интернальность в сфере семейных отношений» (сред.знач. = 6,95 и 3,11; Student:  $p = 0,039$ ; Fisher  $p = 0,106$ ). Данные различия могут свидетельствовать о том, что педагоги с надситуативным уровнем мышления отличаются более развитым чувством субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и в большей степени считают себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни.

Обобщая выявленные различия и сходства между группами педагогов с ситуативным и надситуативным уровнями мышления, можно сделать вывод, что преобладание конфронтативной копинг-стратегии как базовой и ведущей у большинства педагогов обеих групп может быть обусловлено либо условиями педагогического процесса, либо тревожностью как базовым свойством личности. Однако, если принять во внимание, что повышенная тревожность присуща большинству педагогов (61,3% от общей выборки), можно сделать предположение, что она приобретается в процессе профессиональной деятельности.

*В третьем параграфе* анализируется сочетаемость личностных качеств учащихся и учителей на предмет их конфликтогенности в процессе межличностного взаимодействия.

В основе педагогической деятельности лежит комплекс личностных качеств, который играет существенную роль в успешности учебного взаимодействия, в т.ч. и в появлении, протекании и разрешении школьных конфликтов. Значительную роль в возникновении школьных конфликтов играют также и личностные качества учащихся (особенно подросткового возраста). Подтвер-

ждением данному мнению служат типичные выражения учителей «трудный класс», «легкий класс», «трудный ученик», «трудный возраст». Педагоги в процессе профессиональной деятельности приобретают комплекс навыков и привычек, помогающий им выполнять свои профессиональные задачи. Данные автоматизмы могут использоваться подростками для манипуляции педагогами. Практическая реализация подростками манипулятивных тактик при непосредственном взаимодействии с педагогом возможна благодаря изменениям подросткового возраста, приводящим к гипертрофированным проявлениям некоторых качеств личности (общительность, социальная активность, склонность к риску и др.). Исходя из того, что педагоги в определенных ситуациях зачастую действуют одинаково, а подростки склонны к экспериментированию в межличностном взаимодействии, мы предположили, что между педагогами и учащимися могут возникать конфликты, спровоцированные подростковыми манипулятивными тактиками.

В качестве благоприятного фона для манипулятивного воздействия или мишеней могут выступать психические состояния (Е.Л. Доценко). Известно, профессиональная деятельность педагога является одним из напряженных (в психологическом плане) видов социальной деятельности (С.В. Баныкина, Л.М. Митина, В.В. Рубцов, М.М. Рыбакова, Е.И. Степанов). Сильное психическое напряжение, испытываемое педагогом, зачастую приводит к психическим состояниям, окрашенным высокой личностной тревожностью. Как правило, в таком состоянии человек, с одной стороны, не может дать верную оценку обстановки и действий окружающих его людей, с другой стороны, его поведение легко предсказуемо. Человек, отличительной характеристикой которого является повышенная или высокая тревожность, как правило, охвачен чувством опасности, стремлением принять оборонительную или наступательную позицию, у него притупляется самокритика, и вместе с тем усиливается желание винить во всем других. Исходя из того, что у учителей могут возникать психические состояния, характеризующиеся повышенной или высокой тревожностью, а у подростков изменения подросткового возраста могут приводить к гипертрофированным проявлениям некоторых качеств личности, то при их взаимодействии могут создаваться условия для возникновения и реализации подростковой конфликтной манипулятивной стратегии.

В результате проведенного исследования были получены данные, на основании которых можно констатировать, что условиями для возникновения и реализации подростковой конфликтной манипулятивной стратегии являются:

- закрепление в структуре личностных качеств педагогов тревожности и эмоциональной нестабильности в качестве структурообразующих;
- преобладание конфронтативной копинг-стратегии в структуре копинг-поведения у учителей и учащихся;
- сочетание личностных качеств учителей и учащихся, носящих конфликтный характер (например, тревожность учителя и относительная нормативность поведения подростка со склонностью к макиавеллизму).

Данные утверждения основаны на результатах, полученных в ходе изучения структур личностных качеств и структур копинг-поведения учителей и учащихся старших классов (табл. 1 и 5).

Таблица 5.

Таблица ранжирования структуры личностных качеств учащихся

Базовые качества учащихся	Вес	R>0	R<0	Сумма
Мечтательность (M)	44	4	8	12
Подозрительность (L)	41	4	7	11
Смелость (H)	41	6	6	12
Эмоциональная нестабильность (C)	40	6	6	12

*Примечание:* W – структурный вес; R>0 – число положительных связей; R<0 – число отрицательных связей.

Сравнительный анализ значимых различий структур личностных качеств учителей и учащихся показал следующее:

1. Структуры личностных качеств учителей и учащихся имеют значимые различия по параметрам: «общительность» (сред.знач. = 8,45 и 7,71; Student:  $p = 0,005$ ; Fisher  $p = 0,145$ ), «интеллект» (сред.знач. = 4,28 и 3,59; Student:  $p = 0,00005$ ; Fisher  $p = 0,449$ ), «эмоциональная нестабильность» (сред.знач. = 7,85 и 7,35; Student:  $p = 0,041$ ; Fisher  $p = 0,0442$ ), «подчиненность» (сред.знач. = 5,23 и 6,00; Student:  $p = 0,0002$ ; Fisher  $p = 0,023$ ), «экспрессивность» (сред.знач. = 5,24 и 5,93; Student:  $p = 0,154$ ; Fisher  $p = 0,004$ ), «высокая нормативность» (сред.знач. = 8,56 и 7,85; Student:  $p = 0,002$ ; Fisher  $p = 0,045$ ), «чувствительность» (сред.знач. = 8,40 и 6,79; Student:  $p = 0,000001$ ; Fisher  $p = 0,003$ ) и «доверчивость» (сред.знач. = 3,96 и 4,74; Student:  $p = 0,0002$ ; Fisher  $p = 0,203$ ).

2. Структуры личностных качеств учителей и учащихся не имеют значимых различий по параметрам «смелость», «воображение», «прямолинейность», «тревожность», «радикализм», «нонконформизм», «самоконтроль», «напряженность» и «самооценка».

На основе анализа характеристик групп учителей и учащихся мы сделали вывод о том, что сходность таких личностных качеств, как высокая общительность, ориентированность на установление непосредственных межличностных контактов, активность, готовность к риску, способность принимать самостоятельные, неординарные решения, проявление лидерских качеств создают почву для многочисленных межличностных контактов с установкой на доминирование и принятие на себя ведущей позиции. Свойственная и учителям, и учащимся эмоциональность, некоторая прямолинейность, беспокойство и ранимость, подверженность настроению и чувствительность к одобрению окружающих придает многочисленным межличностным контактам личностную значимость, переводя возникающие противоречия с уровня делового сотрудничества на уровень личной заинтересованности. Различия личностных характеристик не только не нивелируют проблемы, порождаемые похожестью, но наоборот, сти-

мулируют, а порой и провоцируют участников учебного взаимодействия на конфликты. Так, эмоционально окрашенная, активная позиция в отношении межличностных контактов переводит эти контакты на уровень личной значимости и может служить почвой для провокации участника с более высокой нормативностью участником с более низкой нормативностью поведения. Данный конфликт возможен потому, что учитель, базовые качества которого – решительность, эмоциональная нестабильность и тревожность, может быстро вовлекаться в конфликт и идти на поводу у более гибкого в плане моральных норм учащегося.

Учащийся-манипулятор для реализации конфликтной манипулятивной стратегии должен обладать определенным набором качеств манипулятора и агрессора. Для изучения личностных особенностей учащихся-макиавеллистов мы использовали метод полярных групп. Первая группа – ярко выраженные учащиеся-макиавеллисты (65 человек). Вторая группа – ярко выраженные учащиеся-немакиавеллисты (60 человек).

В результате проведенного исследования было определено, что базовыми качествами учащихся-макиавеллистов являются эмоциональная нестабильность, мечтательность, смелость и замкнутость. Базовыми качествами учащихся-немакиавеллистов являются подозрительность, тревожность, смелость и эмоциональная нестабильность. Сравнительный анализ значимых различий структур личностных качеств учащихся-макиавеллистов и учащихся-немакиавеллистов показал, что учащиеся-макиавеллисты более смелы, отличаются меньшей нормативностью поведения, менее адекватны в самооценке, практичны и экспрессивны. Результаты исследования структур копинг-поведения свидетельствуют о том, что и в первой, и во второй группах ведущей и базовой копинг-стратегией является конфронтативный копинг. Анализ корреляционных связей показал, что в структурах копинг-поведения обеих групп наблюдаются только положительные корреляционные связи. Данный факт является показателем целостности, прочности и стабильности структур. Структурообразующим в обеих группах является конфронтативная копинг-стратегия. В порядке значимости за конфронтативным копингом у учащихся-макиавеллистов идет «Положительная переоценка», «Бегство-избегание» и «Принятие ответственности». У учащихся-немакиавеллистов за конфронтативным копингом следуют «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка» и «Самоконтроль». Как показал регрессионный анализ конфронтативный копинг у учащихся-немакиавеллистов можно объяснить влиянием таких факторов, как «Поиск социальной поддержки», «Бегство-избегание» и «Планирование решения проблемы» ( $K_{\text{он}} = 0,212 + 0,256 * \text{Под} + 0,357 * \text{Изб} + 0,241 * \text{Пл}$ ). Конфронтативный копинг у учащихся-макиавеллистов можно объяснить влиянием таких факторов, как: «Планирование решения проблемы», «Переоценка», «Поиск социальной поддержки» ( $K_{\text{он}} = 4,329 + 0,272 * \text{Пл} + 0,189 * \text{Пер} + 0,299 * \text{Под} - 0,073 * \text{НА}$ ).

На основании анализа полученных данных можно констатировать тот факт, что типичной копинг-стратегией и для учащихся-макиавеллистов и для

учащихся-немакиавеллистов является конфронтативный копинг. Основное отличие группы макиавеллистов от группы немакиавеллистов заключается в стремлении избежать решения проблемы. Данный факт подтверждается сравнением средних статистических значений групп по параметру «Бегство-избегание» опросника способов совладания (группа макиавеллистов: Ср.=13,30; группа немакиавеллистов: Ср.=11,40; Student:  $p=0,027$ ).

Таким образом, можно считать доказанным тот факт, что в процессе педагогического взаимодействия «учитель-ученик» существуют условия для использования учащимися-макиавеллистами конфликтной манипулятивной стратегии в отношении педагогов. Данный факт косвенно подтверждается результатами опросника Дж. Роттера (определение локуса контроля), которые свидетельствуют об относительной равнозначности позиции педагогов и учащихся-макиавеллистов по некоторым позициям межличностного общения (субъект-субъектные отношения). Данный вывод сделан на основании сравнения уровней субъективного контроля между группами педагогов и учащихся. Педагоги в некоторых сферах межличностного общения обладают большим внутренним (интернальным) контролем, чем учащиеся-макиавеллисты, что обусловлено наличием у педагогов большего опыта в сфере неудач, семейных и производственных отношениях. Однако по параметрам «Интернальность в сфере межличностных отношений», «Интернальность в сфере достижений» и «Интернальность в сфере здоровья» значимых различий между группами педагогов и учащимися-макиавеллистами нет. Вероятно, это можно объяснить тем, что меньший опыт межличностного общения у подростков обеспечивает меньшее количество прогнозируемых постконфликтных негативных состояний как следствие непродуктивного взаимодействия. В то же время, склонность к риску позволяет компенсировать недостатки коммуникативных навыков в ситуациях, где можно добиться желаемого за счет эмоционального подавления партнера по общению. Имеется в виду то, что небольшой опыт межличностного общения у подростков обеспечивает не только низкую компетентность в установлении и поддержании контактов, но и обуславливает наличие недостаточного объема отрицательных эмоций для появления сдерживающего эффекта при взаимодействии.

У педагогов большой опыт межличностного общения не гарантирует наличие достаточного опыта для конструктивного разрешения конфликтных ситуаций с подростками, поскольку они, как правило, не проходят обучающего курса по конфликтной компетентности. Опыт разрешения конфликтных ситуаций у педагогов накапливается в процессе профессиональной деятельности и может включать в себя умения, приводящие как к конструктивным, так и негативным результатам. Накопление большого объема отрицательных эмоций, сопровождающих конфликтное взаимодействие с подростками, может привести к закреплению у педагогов тревожности, выражающейся либо в уходе от конфликта и нежелании разбираться в нем, либо готовность к конфликту даже там, где его можно было бы избежать.

**В заключении** подведены итоги теоретического и эмпирического исследования, сформулированы основные **выводы**.

1. Подростковая конфликтная манипулятивная стратегия выступает как специфический вид деятельности подростков, склонных к макиавеллизму, в трудных для них ситуациях. Проявляется в использовании манипулятивных технологий, служащих средством достижения желаемых целей. Основной тактический прием – провокация. Обеспечивается ресурсами внешней и внутренней среды (психические состояния, прогнозируемость реакций, личностные качества-конфликтогены).

2. Феномен подростковой конфликтной манипулятивной стратегии заключается в том, что данная стратегия обусловлена изменениями подросткового возраста, выражающихся в эгоцентризме, неустойчивости моральных и социальных установок, склонности к риску и экспериментированию, направленному на достижение собственных целей.

3. Взаимосвязь феноменов конфликта и макиавеллизма обеспечивает концентрацию внимания партнера по общению на демонстрируемой проблеме, не давая ему возможности осмыслить ситуацию в целом и обнаружить скрытые цели манипулятора.

4. Закрепление фоновых психических состояний педагогов, выражающихся в повышенной или высокой тревожности, является следствием специфики функционирования педагогического процесса (его конфликтогенностью), связанного в данном случае с вынужденным совмещением полярных по своим характеристикам качеств личности (авторитарность и дипломатичность; педантичность и гибкость; требовательность и эмпатийность и др.).

5. «Рыхлость» и «подвижность» структурных качеств педагогов создает условия для открытости и возможных изменений под влиянием внешних воздействий, в т.ч. и для внесения негативных изменений, необходимых для манипулятора при реализации деструктивных приемов стимулирования.

6. Выделение конфронтативной копинг-стратегии в качестве ведущей у педагогов с надситуативным уровнем педагогического мышления, отличительной особенностью которых является стремление выйти за пределы ситуации и умение охватить процесс взаимодействия в целом, свидетельствует о том, что выбор такой стратегии поведения является следствием организационных условий функционирования педагогического процесса, а не чрезмерной возбудимости. Педагоги обеих групп имеют средний уровень нейротизма и могут проявлять повышенную возбудимость только в отношении очень значимых событий.

7. Использование учащимися конфликтной манипулятивной стратегии обеспечивается следующими условиями:

- конфликтогенами организации системы педагогического процесса, косвенно провоцирующими возникновение конфликтных ситуаций;
- сочетанием личностных качеств педагогов и учащихся. Личностные качества педагогов, акцентуированные в процессе профессиональной деятельности, могут вызывать психические состояния, создающие возможность прогнозирования реакций педагогов на провокационные действия подростков. Личностные качества учащихся, свойственные подростковому возрасту, обес-



печивают функциональные и процессуальные компоненты манипулятивного, психологического воздействия;

- неустойчивость структур личностных качеств от влияния внешних воздействий обеспечивает со стороны педагогов стимуляцию необходимых для манипулятора изменений, со стороны учащихся развитие и закрепление качеств необходимых для реализации конфликтной манипулятивной стратегии;

- преобладанием конфронтативных копинг-стратегий как у педагогов, так и у учащихся, которые обеспечивают, с одной стороны, наличие конфликтных ситуаций, с другой стороны, умения агрессивного разрешения ситуаций.

- целостностью, прочностью и стабильностью структур копинг-поведения как у педагогов, так и у учащихся, обеспечивающих, с одной стороны, типичность и прогнозируемость ответных реакций, с другой стороны, навык использования агрессивных тактик провоцирования и нападения в межличностном взаимодействии;

- относительной равнозначностью положений педагогов и учащихся-макиавеллистов по следующим позициям межличностного общения (субъект-субъектные отношения): «Интернальность в сфере межличностных отношений», «Интернальность в сфере достижений» и «Интернальность в сфере здоровья»;

- наличием компенсации у учащихся-макиавеллистов недостатка опыта в межличностном общении по позициям «Интернальность в сфере неудач», «Интернальность в сфере семейных отношений» и «Интернальность в сфере производственных отношений». Меньший опыт межличностного общения у подростков обуславливает меньшее количество неудач, обеспечивающих стремление к многочисленным контактам, а склонность к риску позволяет компенсировать недостатки коммуникативных навыков в ситуациях неопределенности.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что в состав школьных конфликтов входит группа конфликтов, являющихся результатом реализации подростковой манипулятивной стратегией. Специфика подростковой конфликтной манипулятивной стратегии заключается в том, что реализация ее функциональных и процессуальных компонентов обеспечивается личностными качествами учащихся-макиавеллистов, которым свойственно использовать конфликт для ухода от решения проблемы.

**Материалы исследования отражены автором в 9 публикациях.**

**Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК:**

1. Харченко, М.В. Специфика конфликта в контексте подростковой манипулятивной тактики / М.М. Кашапов, М.В. Харченко // Вестник Университета (Государственный университет управления). – М. : ГУУ, 2010. – № 11. – С. 54-57.

**Другие научные публикации:**

2. Харченко, М.В. Управление конфликтами: школьные проблемы / М.В. Харченко // Ярославский психологический вестник. – М.-Ярославль : Российское психологическое общество, 2007. – Вып. 22. – С. 177-179.

3. Харченко, М.В. Социально-психологический мониторинг комфортности взаимоотношений «педагог-учащийся» как средство выявления проблем образовательного процесса / М.В. Харченко // Ярославский психологический вестник. – М.-Ярославль : Ярославль : Российское психологическое общество, 2008. – Вып. 23. – С. 82-85.

4. Харченко, М.В. Психолого-педагогический аспект в организации исследовательской деятельности с учащимися по индивидуально-образовательному маршруту / М.В. Харченко // Сборник материалов конференции «Развитие дополнительного образования детей в Заволжском районе г. Ярославля». – Ярославль : ГЦРО 2008. – С. 87-89.

5. Харченко, М.В. Взаимодействие педагога и психолога в процессе организации исследовательской деятельности учащихся / М.В. Харченко // Социальный мир человека. Вып. 2 : Материалы II Всероссийской научной конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск : ERGO, 2008. – С. 156-159.

6. Харченко, М.В. Личностные качества как одна из причин школьных конфликтов / М.В. Харченко // Сборник материалов международного конгресса, Кострома, 10-13 сентября 2009 г. / отв. ред., сост. А.Л. Журавлев, Н.П. Фетискин, Т.И. Миронова. – В 2-х т.– М.-Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – Т. 1. – С. 398-403.

7. Харченко, М.В. Копинг-стратегии учащихся-макиавеллистов и педагогов в процессе школьного взаимодействия / М.В. Харченко // Сборник материалов VI международной научно-практической конференции «Учитель. Преподаватель. Тренер», 8-9 июля 2010 г. / под ред. Л.М. Митиной. – В 2-х т. – М., 2010. – Т. 1. – С. 272-275.

8. Харченко, М.В. Копинг-стратегии учителей, работающих в системе традиционного образования / М.В. Харченко // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения в российском обществе», 23-25 сент. 2010 г. / под ред. Т.Л. Крюковой. – В 2-х т. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – Т. 2. – С. 164-166.

9. Харченко, М.В. Технология организации самовоспитания старшеклассников в процессе предпрофильной подготовки / М.В. Харченко // Материалы межрегиональной конференции «Идеи саморазвития личности в дополнительном образовании детей». – Ярославль : ИРО, 2006. – С. 128-130.

Подписано в печать 23.10.10. Формат 60x84/16.  
Бумага оф. Отпечатано на ризографе.  
Тираж 100 экз. Заказ 41/10.  
Отдел оперативной полиграфии ЯрГУ  
150000, Ярославль, ул. Советская ,14

