

КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Шаталова Надежда Анатольевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ
СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩИХ
МЕНЕДЖЕРОВ О СОЦИАЛЬНОМ КАПИТАЛЕ

Специальность – 19.00.07 – Педагогическая психология

Диссертация на соискание
ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель –
доктор психологических наук
профессор Криулина А.А.

Курск-2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ О СОЦИАЛЬНОМ КАПИТАЛЕ	14
1.1. Социальный капитал как междисциплинарная проблема исследования: анализ и обобщение теоретических подходов	14
1.2. Междисциплинарный анализ ключевых по теме исследования понятий	32
1.3. Профессиональное становление менеджера	51
1.3.1. Будущие менеджеры как субъекты учебно-профессиональной деятельности	51
1.3.2. Роль рефлексии для успешной профессионализации будущих менеджеров	58
Выводы по первой главе	79
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	82
2.1. Организация исследования и характеристика выборки	82
2.2. Модель изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале	89
2.3. Программа психолого-педагогического воздействия на субъективные представления студентов о социальном капитале	99
Выводы по второй главе	108
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О СОЦИАЛЬНОМ КАПИТАЛЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ	110
3.1. Пилотажное исследование: результаты и их количественный анализ	110
3.1.1. Первый этап пилотажного исследования	110
3.1.2. Второй этап пилотажного исследования	119
3.2. Основное исследование и его результаты: количественный анализ	134
3.2.1. Первый этап основного исследования	134
3.2.2. Второй этап основного исследования	142
3.3. Качественный анализ и интерпретация результатов основного исследования	153
Выводы по третьей главе	163
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	165
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	169
ПРИЛОЖЕНИЯ	189

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В последнее время понятие «социальный капитал» вызывает особый интерес у психологов, поскольку оно, как отмечает А.Н. Татарко, «по своей сути психологично» (А.Н. Татарко, 2011, С 32). Следует отметить, что большинство исследований, посвященных понятию «социальный капитал», относятся к социологии (Г.В. Градосельская, И. Мачеринскене, Р. Минкуте-Генриксон, Ж.С. Иманавичене и др.) и экономике (В.В. Радаев, М.В. Курбатова, Г.В. Рожков и др.). С учетом данного обстоятельства, изучение социального капитала в рамках психологии может оказаться весьма важным. Актуальность темы исследования обусловлена рядом обстоятельств.

В теоретическом плане: во-первых, несмотря на то, что понятие «социальный капитал» введено в практический оборот, можно отметить недостаточную разработанность этого феномена и отсутствие четкого научного определения данного понятия и его структуры в психологии. Категория «социальный капитал» зародилась в социологии применительно сфере школьного образования (Л.Дж. Ханифан, Дж. Коулман). Потом она стала разрабатываться в экономике, а позже - в социальной психологии. Идеи социального капитала не имели развития в педагогической психологии. Благодаря данному исследованию, выполненному в сфере высшего профессионального образования, осуществится возврат категории «социальный капитал» в ту часть реальности, где произошло ее зарождение.

Во-вторых, как отмечал В.Н. Мясищев, система отношений человека к окружающему миру и к самому себе является важной характеристикой личности. «Психическое отношение выражает активную, избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков» (В.Н. Мясищев).

В-третьих, взаимодействие психологической науки и общественной практики в последние десятилетия привело психологов к осознанию острой

необходимости междисциплинарных исследований всех сфер, относящихся к человеку и группам (А.Л. Журавлев, 2007)

В практическом плане актуальность обусловлена сложившимся противоречием между значением субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале для их будущей профессиональной успешности - с одной стороны, и отсутствием специальных программ психолого-педагогического воздействия на их становление в системе высшего профессионального образования - с другой стороны.

Степень разработанности проблемы.

Социальный капитал поликультурного общества рассматривается в работах А.Н. Татарко (на примере России), О.В. Биляковской (межкультурные отношения образовательных мигрантов Польши) и Н.Р. Маликовой, А.В. Рожковой (студенчество Польши, Литвы, России, Украины, Чехии). Л.Г. Почебут, Л.В. Марарица, О.В. Павлова рассматривают социальный капитал личности и стратегии его накопления и использования, а Ю.А. Павлов отмечает его роль в социальной мобильности. Исследования Т.А. Нестик посвящены социальному капиталу организаций. П.Н. Шихирев определил социальный капитал качеством связей.

Определяя структуру социального капитала, большинство психологов включают в нее те психологические элементы, которые в своих исследованиях предлагают экономисты и социологи. В структуру социального капитала для групп А.Н. Татарко включает: доверие (межличностное, институциональное), толерантность к представителям иных групп, гражданскую идентичность (ее характеристики, такие как выраженность, степень позитивности), восприятие группами социального капитала общества. Н.Р. Маликова выделяет доверие (как ведущий индикатор социального капитала), социальную сплоченность, позитивную и «сильную» групповую идентичность, толерантность. Т.А. Нестик в структуре социального капитала для организаций выделяет две группы компонентов: содержательные и структурные. К содержательным характеристикам

относятся: уровень организационного доверия, ряд характеристик корпоративной культуры, организационная идентичность, склонность сотрудников к внутриорганизационному просоциальному поведению (организационное гражданское поведение), социокогнитивные характеристики организации (опора в совместной деятельности на групповые представления, наличие командных ментальных моделей), правила обмена и санкции за их нарушение. К структурным характеристикам автор относит: конфигурацию, устойчивость и тесноту социальных сетей в организации, интенсивность участия сотрудников организации в неформальных сообществах.

Анализ научной литературы, посвященной профессиональному обучению менеджеров, показывает, что для них, как представителей социэкономических профессий, и их будущей профессиональной успешности немаловажное значение могут иметь представления о социальном капитале.

В результате можно констатировать, что проблема исследования обусловлена сложившимися **противоречиями** между:

- изученностью феномена «социальный капитал» в социологии и экономике, намечающемся исследовании его как целостного явления в психологии и отсутствием единого конвенционального определения понятия «социальный капитал» и, как следствие, единого обозначения его структуры;

- между определенной степенью изученности субъективных представлений о социальном капитале у работающих профессионалов и практически полным отсутствием исследований по изучению аналогичных представлений у студентов;

- необходимостью знакомить будущих менеджеров с понятием «социальный капитал» и отсутствием специальных программ психолого-педагогического воздействия на его становление в системе высшего профессионального образования.

Выявленные противоречия обусловили постановку следующей **проблемы исследования**: отсутствие психологической структуры феномена

«социальный капитал» и выявленных психологических особенностей, способствующих становлению субъективных представлений о социальном капитале в период вузовского обучения будущих менеджеров.

Потребность в разрешении данной проблемы определила выбор темы диссертационного исследования: психологические особенности становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале.

Объект исследования - становление субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале.

Предмет исследования – психологические особенности становления субъективных представлений студентов факультета экономики и менеджмента о социальном капитале.

Цель исследования – изучить психологические особенности становления субъективных представлений студентов экономического факультета о социальном капитале.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих **основных задач исследования**:

1) изучить содержание понятия «социальный капитал» в социологии, экономике и психологии; проанализировать феномен «социальный капитал», его структуру; сформулировать рабочее определение феномена «социальный капитал» и определить его психологическую структуру;

2) изучить особенности исследования рефлексивных процессов в деятельности менеджера и значение рефлексивного обучения как условия изменения субъективных представлений о социальном капитале;

3) разработать модель становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале;

4) выявить особенности естественного изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале;

5) разработать и апробировать программу психолого-педагогического воздействия на процесс становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале.

Гипотеза исследования включает следующие предположения:

1) существует положительная динамика естественного изменения субъективных представлений студентов о социальном капитале в системе высшего профессионального образования;

2) эффективное изменение субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале возможно с учетом их знакомства с понятием «социальный капитал» на ранних этапах профессионализации и реализацией программы психолого-педагогического воздействия, способствующей становлению их представлений о социальном капитале.

Методологической основой исследования служили: междисциплинарный подход в исследованиях современной психологии (А.Л. Журавлев, А.А. Криулина); новая парадигма социальной психологии (П.Н. Шихирев); принципы психологической науки (детерминизма, единства сознания и деятельности, личностного подхода, развития и системного подхода), психологические определения понятия «социальный капитал» (Т.А. Нестик, О.В. Биляковская, Н.Р. Маликова, Л.Г. Почебут, Л.В. Марарица, А.Н. Татарко, П.Н. Шихирев и др.); понятия «зона ближайшего развития», «зона актуального развития» (Л.С. Выготский) и «зона непосильной трудности» (В.К. Зарецкий), «модель потребного будущего» (Н.А. Бернштейн).

Теоретическая основа исследования: теории, отражающие различные аспекты феномена «отношения» (Г.С. Абрамова, Г.М. Андреева, Т.Н. Березина, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Дж. Морено, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский и др.); теории об изменении в общении (А.Б. Добрович, А.Ю. Кругликова); концепции о роли сетей (Е.В. Сапир, Л.В. Дуканич, О.В. Павлова и др.); концепции, отражающие функции и формы рефлексии в деятельности менеджера (А.В. Карпов, Н.А. Абрамова, И.П. Беляев, К.И. Черный, И.М. Войтик, Ф.Е. Иванов, А.К. Осницкий, В.В. Смолянинов, Е.М. Филлипова и др.); концептуальные идеи о понятии «становление» (Т.Л. Стенина, Э.Ф. Зеер)

Методы исследования. Для реализации поставленных задач использовался следующий комплекс **методов**:

- анализ научной литературы по теме исследования, сравнение, обобщение и систематизация имеющихся в ней научных представлений, понятий, результатов теоретических и эмпирических исследований;

- комплекс **методик** диагностирования субъективных представлений о социальном капитале: методика диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, методика диагностики межличностных отношений (социометрия) Дж. Морено, шкала оценки значимости эмоций, опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин), тест диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик (адаптированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири), мини сочинение «5 лет»; метод опроса;

- статистические методы обработки эмпирических данных: критерий ϕ^* (угловое преобразование Фишера), критерий χ^2 (Пирсона), t-критерий (Стьюдента). Для математической обработки использовались программы Microsoft Office Excel, Excel на службе у психолога v.09.09.26.

Этапы исследования. Диссертационное исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап - поисково-теоретический (2004 – 2007 гг.): изучена степень разработанности проблемы в научной литературе, что позволило определить цель и задачи исследования, научный объект и предмет исследования, выдвинуть гипотезу, а также уточнить и интерпретировать основные понятия исследования; разработана и апробирована авторская программа психолого-педагогического воздействия, способствующая становлению субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале; апробирован отобранный комплекс диагностических методик для определения уровня выраженности рефлексии студентов.

Второй этап - опытно-экспериментальный (2007 – 2012 гг.): продолжено изучение литературы по исследуемой проблеме; внедрена программа психолого-педагогического воздействия, способствующая становлению субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале.

Третий этап - обобщающий (2012 - 2014 гг.): произведен анализ, систематизация и статистическая обработка полученных эмпирических фактов; сформулированы и соотнесены с гипотезой основные выводы; дана интерпретация полученных эмпирических данных; разработаны практические рекомендации; оформлен текст диссертации.

База исследования: исследование проводилось в Ярославском государственном техническом университете (2004-2007 гг.) и Курском государственном университете (2010 - 2012 гг.).

В Ярославском государственном техническом университете был проведен первый этап пилотажного исследования (99 студентов). Второй этап пилотажного исследования и оба этапа основного исследования проведены в Курском государственном университете (705 студентов).

В 2011-2012 учебном году в основном исследовании участвовали 208 студентов факультета экономики и менеджмента Курского государственного университета, первого (130) и второго (78) курсов. В экспериментальные группы вошли 64 студента 1 курса и 40 студентов 2 курса. В контрольные - 66 студента 1 курса и 38 студентов 2 курса.

Научная новизна:

1) впервые в педагогической психологии поставлена и решена проблема психологических особенностей субъективных представлений студентов о социальном капитале;

2) обобщена роль рефлексии в профессиональной подготовке и деятельности менеджеров, в том числе для становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале;

3) разработана модель становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале;

4) определены и экспериментально обоснованы особенности естественного и целенаправленного изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале.

Теоретическая значимость исследования:

- обобщены теоретические представления о различных аспектах категории «отношения», позволившие использовать ее в качестве основы феномена «социальный капитал»;

- сформулировано определение феномена «социальный капитал», отражающее его содержательные и структурные характеристики;

- предложена структура субъективных представлений о социальном капитале, опирающаяся на определение феномена «социальный капитал»;

- обобщены научные представления о рефлексии в профессиональной деятельности и подготовке менеджера, что позволило выделить ее функции и их формы;

- рассмотрена профессиональная подготовка менеджеров как представителей социоэкономических профессий с точки зрения рефлексивного обучения.

Практическая значимость исследования.

- разработана, апробирована и внедрена программа психолого-педагогического воздействия, способствующая целенаправленному изменению субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале, которая использована в учебном процессе при изучении психолого-педагогических («Психология и педагогика», «Социальная психология», «Психология труда») и профессионально ориентированных дисциплин («Основы менеджмента», «Организационное поведение»).

- подобран и апробирован комплекс методик для изучения субъективных представлений студентов о социальном капитале

использование которого возможно в деятельности психологической службы вуза.

- материалы диссертации могут быть переработаны в пособие для применения программы психолого-педагогического воздействия, способствующей становлению субъективных представлений студентов о социальном капитале.

Апробация работы и внедрение результатов исследования.

Основные результаты исследования отражены в 10 научных статьях, в том числе в трех публикациях в изданиях, включенных ВАК в Перечень ведущих научных журналов и изданий, выпускаемых в РФ; в докладах на конференциях: международный конгресс «Психология XXI столетия» (Ярославль-2008), V международная конференция молодых ученых «Психология – наука будущего» (Москва-2013), международная научно-практическая конференция (Курск-2014), Всероссийская научно-практическая конференция «Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире» (Курск-2006), Всероссийская научная конференция (с международным участием) «Малая группа как объект и субъект психологического влияния» (Курск-2011), Всероссийская научная конференция «Развитие психологии в системе комплексного человекознания» (Москва-2012), VII межрегиональная научно-практическая конференция «Проблемы развития личности» (Рязань-2007).

Результаты исследования обсуждались на кафедре экономики и управления Ярославского государственного технического университета, на кафедре методики, педагогики и психологии профессионального образования Курского государственного университета.

Разработанные рекомендации апробированы и внедрены автором в профессиональную подготовку студентов, будущих менеджеров Курского государственного университета в содержании дисциплин «Психология», «Социальная психология», «Психология труда».

Положения, выносимые на защиту.

1. Под социальным капиталом в психологии можно понимать - основу, средство и результат установления и обогащения отношений человека с другими людьми, включающих эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, каждый из которых имеет свое содержание.

2. Процесс становления субъективных представлений студентов о «социальном капитале» имеет рефлексивную природу и обеспечивается следующими функциями: самоопределение, самоорганизация, саморегуляция, соорганизация индивидов и обучение. Каждая функция имеет ряд форм проявления рефлексии в управлении.

3. Модель становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале включает: понимание феномена «социальный капитал» как основа, средство и результат установления и обогащения отношений человека к другим, отражающиеся в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компоненте, которые имеют свое наполнение; структуру субъективных представлений о социальном капитале, соответствующую структуре феномена «социальный капитал»; условия, определяющие источники изменения субъективных представлений о социальном капитале и принципы построения программы психолого-педагогического воздействия; программу психолого-педагогического воздействия на процесс изменения субъективных представлений о социальном капитале.

4. Естественное развитие субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале характеризуется положительной динамикой. Однако наблюдается существенный рост только четырех из девяти показателей субъективных представлений о социальном капитале.

5. Структура программы психолого-педагогического воздействия для целенаправленного изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале включает теоретическую, практическую и диагностическую части, обеспечивает воздействие на субъективные представления студентов о социальном капитале на когнитивном,

эмоциональном и поведенческом уровнях и способствует эффективному становлению субъективных представлений о социальном капитале.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы, включающего 166 наименований. Объем работы – 168 страниц машинописного текста. В тексте содержится 28 таблиц и 55 рисунков, 4 приложения.

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования проблемы становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале

1.1. Социальный капитал как междисциплинарная проблема исследования: анализ и обобщение теоретических подходов

В настоящее время понятие «человеческий капитал» стало общепотребимым в научных работах представителей разных научных областей. Вместе с тем появилось новое понятие «социальный капитал».

Как отмечают многие исследователи, впервые выражение «социальный капитал» появилось у Лиды Джадсон Ханифан в дискуссии по сельским школам в 1916 году. Она использовала этот термин для описания «тех значимых обстоятельств, которые влияют на повседневную жизнь каждого». Л. Дж. Ханифан пришла к выводу о необходимости воспитания доброй воли, братства, симпатии друг к другу и умения налаживать социальные отношения среди людей, которые «образуют социальную единицу» (Цит. по: А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, 2009).

Понадобилось время, чтобы термин стал широко употребляться. Свой вклад в это внесли Джейн Джекобс в отношении городской жизни и добрососедства, Пьер Бурдьё в отношении социальной теории, а затем и Джеймс Коулман, который ввел эту идею в академическое обсуждение в контексте образования. Роберт Патнэм сделал социальный капитал популярной темой для политических дискуссий. Понятие «социальный капитал» в 1999 году также подхватил Мировой Банк (А.Н. Татарко, 2011; Г.В. Рожков, 2009).

Понятие «социальный капитал» рассматривается с позиций социологического, экономического, политологического и психологического подходов.

Как отмечает А.Н. Татарко, в **социологии** выделяют пять основных подходов к рассмотрению феномена социального капитала: сетевой подход, ресурсная теория, коммунитарный, институциональный и синергетический подходы. При определении понятия акцент делается на прочные сетевые или более-менее институционализированные отношения взаимных обязательств или признаний, как агрегация ресурсов (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, 2009).

Коммунитарный подход приравнивает социальный капитал к таким местным организациям как клубы, ассоциации и гражданские группы. Пионерами данного подхода были Патнэм и Фукуяма. Коммунитаристы, которые смотрят на число и плотность этих групп в рассматриваемом сообществе, считают, что социальный капитал всегда позитивно влияет на благосостояние сообщества, а потому они не проводят различия между продуктивным социальным капиталом и испорченным социальным капиталом (*perverse social capital*). Однако показатели высокого уровня социальной солидарности или неформальных групп необязательно означают экономическое процветание.

С позиций *сетевого подхода* потенциальный запас социального капитала индивида состоит из накоплений и моделей отношений, в которые он вовлечен и к которым у него есть доступ и далее из размещения и моделирования связей в более широком социальном пространстве. Этот подход делает акцент на связующем и соединяющем социальном капитале. Эти термины связаны с сетевыми теориями «структурных дыр» и «сетевой закрытости». Довод теории «структурных дыр» в том, что социальный капитал создается сетью, в которой люди могут продавать связи между сегментами, которые не могут быть соединены другим способом. Теория «закрытости сети» считает, что социальный капитал создается сетью крепко взаимосвязанных элементов. Теория «структурных дыр» придает конкретное значение метафоре социального капитала: социальный капитал - это скорее функция брокерства через «структурные дыры», чем «закрытости сети».

Теория «сетевой закрытости» важна для понимания влияния социального капитала на сильно взаимосвязанные небольшие сообщества.

Ресурсная теория выступает вариантом сетевого подхода.

Сторонники *институционального подхода* отмечают, что жизнеспособность сетей сообществ и гражданского общества является во многом продуктом политической, законодательной и институциональной среды. Данный подход рассматривает социальный капитал в качестве зависимой переменной, в то время как коммунитарный и сетевой подходы в основном рассматривают социальный капитал как независимую переменную, ведущую к различным результатам.

Синергетический подход пытается в теории социального капитала объединить достижения сетевого и институционального подходов. Ряд авторов определили 3 центральные задачи для теоретиков, исследователей и методистов, работающих в рамках синергетического подхода: «определить природу и пространство социальных отношений и формальных институтов сообщества, а также их взаимодействие; развивать институциональные стратегии, основанные на этих социальных отношениях, в особенности распространение связывающего и соединяющего социального капитала; установить, как позитивные проявления кооперации, доверия и институциональной эффективности могут компенсировать сектантство, изоляционизм и коррупцию» (А.Н. Татарко, 2011).

В отечественной социологии проблема социального капитала представлена преимущественно сетевым подходом.

Г.В. Градосельская считает, что разницу между человеческим и социальным капиталами показывает графа, «узлы которой – это люди, обладающие человеческим (и потенциальным социальным) капиталом, а связи между ними и есть реализация социального капитала» (рис. 1.1.) (Г.В. Градосельская, 2004, С. 59). Как отмечает автор, социальный и человеческий капиталы часто комплементарны (Г.В. Градосельская, 2004).

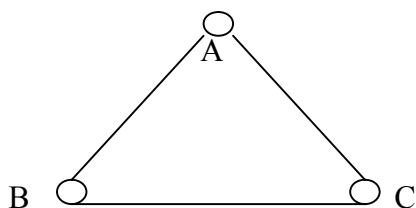


Рисунок 1.1. Структура из трех индивидов:
человеческий капитал - в узлах, а социальный капитал – в связях.
(Г.В. Градосельская, 2004, С. 59)

«Социальный капитал – это ресурсы, которые могут быть использованы акторами для реализации их интересов. Концепция социального капитала позволяет подсчитать результаты на уровне индивидуальных акторов и одновременно осуществить микро- и макропереходы без усложнения и детализации структур. Некоторые ученые хотят детально изучить организационные ресурсы, выявить элементы, которые являются критическими для их использования, и исследовать их перераспределение в каждом отдельном случае. С помощью концепции социального капитала удастся показать, как организационные ресурсы комбинируются с другими ресурсами на разных уровнях обобщения и в разных системах поведения и к каким результатам это приводит. Социальный капитал включает такие составляющие, как финансовый, физический и человеческий капиталы» (Г.В. Градосельская, 2004, С. 60).

В социологии существуют взгляды на структуру социального капитала, отчасти опирающиеся на системный подход. В качестве примера можно привести точку зрения И. Мачеринскене, Р. Минкуте-Генриксон и Ж.С. Иманавичене. Они обосновывают трехкомпонентную структуру социального капитала, в которую включены общие нормы, убеждения, опыт, которые поддерживают социальные сети и поощряют сотрудничество. Доверие является третьим компонентом, без которого невозможен социальный капитал (И. Мачеринскене, Р. Минкуте-Генриксон и Ж.С. Иманавичене, 2006).

В экономике социальный капитал рассматривается, прежде всего, как капитал, то есть товар или способ, позволяющий максимизировать

полезность и снизить транзакционные издержки, который может накапливаться и использоваться в течение достаточно длительного периода времени.

С точки зрения В.В. Радаева, социальный капитал связан с установлением и поддержанием связей с другими хозяйствующими агентами (табл. 1.1.).

Социальный капитал – это совокупность отношений, порождающих действия. Эти отношения связаны с ожиданиями того, что другие агенты будут выполнять свои обязательства без применения санкций. Эта одновременная концентрация ожиданий и обязательств выражается обобщающим понятием «доверие». Чем больше обязательств накоплено в данном сообществе, тем выше вера в реципрокность, взаимность и, следовательно, выше уровень социального капитала (В.В. Радаев, 2003).

В то же время в экономике существует другое понятие о «социальном капитале» как сети экономических и социальных связей между хозяйствующими субъектами, скрепленной каналами поступления информации, общими правилами ее интерпретации и образцами поведения (М.В. Курбатова, Н.Ф. Апарина, 2008).

Поскольку учёные, которые занимались изучением феномена «социальный капитал», работали в различных теоретических направлениях, имеющиеся исследования социального капитала являются в значительной степени мозаичными и фрагментарными, так как вынуждают исследователя оценивать социальный капитал посредством противоречивых концепций, несводимых к общему подходу (Г.В. Рожков, 2009).

Анализ понятия «социальный капитал» и его структуры, проведенный Г.В. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеевой позволяет получить обширные представления о социальном капитале. Например, позволил выделить *два основных подхода* к анализу социального капитала – 1) структурный, подразумевающий анализ конфигурации социальных сетей, и

Формы капитала и их характеристики (В.В. Радаев, 2003, С. 7)

Формы капиталов								
	Экономический	Культурный	Человеческий	Социальный	Административный	Политический	Символический	Физический
Инкорпорированное состояние (диспозиции, способности)	Производство прибыли. Максимальная ликвидность	Практическое знание. Навыки социализации	Профессиональные знания, умения, навыки	Соблюдение обязательств без санкций, доверие	Регулирование доступа к ресурсам и деятельности	Мобилизация коллективного действия, репрезентация интересов	Производство мнений, легитимная компетенция	Способность к труду
Объективированное состояние	Средства производства, товары, деньги	Узнаваемые знаки, символы	Обучающие тексты и практики	Сетевые связи	Корпоративные организации	Партии, общественные движения	Программные, идеологические тексты	Физические и психические качества
Институциональное состояние	Права собственности	Статусные группы	Дипломы, разряды, патенты, лицензии	Социальные круги, списки контактов	Должностные структуры	Структуры лидерства	Авторитеты с правами номинации	Медицинские заключения
Стратификационные системы	Классовая	Культурно-нормативная	Социально-профессиональная	Сетевая	Корпоративная	Политическая	Культурно-символическая	Физико-генетическая
Способы передачи	Обмен, наследование	Воспитание	Образование	Знакомство	Назначение	Выдвижение	Объяснение	Генетика
Способы измерения	Денежная оценка, физические единицы	Уровень престижа, среда и время социализации	Время, затраченное на образование	Включенность в сети, их характеристики	Должностной уровень, масштаб корпорации	Включенность в коллективные движения, активность	Репутация, оценка публичного влияния	Уровень здоровья и трудоспособности

2) содержательный, обращенный к содержанию и качеству отношений, прежде всего к уровню доверия (Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, 2009).

К основным функциям социального капитала исследователи отнесли: поддержание социального контроля, предоставление семейной поддержки и обеспечение ресурсами через внешнюю сеть контактов; обеспечение доступа к информации, облегчение влияния и социального контроля, поддержание социальной солидарности (Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, 2009).

Как отмечают Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева *в структуре социального капитала* разные авторы выделяют:

- 1) обязательства и ожидания, 2) информационные каналы, 3) социальные нормы;

- 1) социальные институты, 2) неформальные горизонтальные связи и 3) социальные нормы;

- 1) структурные аспекты: сила связей и конфигурация сети, 2) когнитивные: общие символы, представления, язык, совместная история, и 3) отношенческие: доверие, нормы, обязательства и групповая идентичность;

- 1) капитал, инкорпорированный в диспозициях и способностях конкретного обладателя: соблюдение обязательств без санкций, доверие, 2) капитал, объективированный в физической, передаваемой форме: социальные связи, списки контактов, 3) капитал институционализированный: принадлежность к социальному кругу, членство в группе;

- 1) обладателя социального капитала (тех, кто обращается с просьбой), 2) его источников (тех, кто соглашается ответить на просьбу), 3) сами ресурсы, получаемые через социальную сеть (Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, 2009).

Иногда к структуре социального капитала относят его источники: семью, добровольные соседские, приятельские и профессиональные сообщества, компании, неправительственные организации, государственные

структуры, этнические и гендерные сообщества (Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, 2009).

Рассмотрены *уровни* социального капитала:

- на индивидуальном уровне социальный капитал помогает найти работу и расширяет возможности для поиска персонала для компаний, ускоряет карьерный рост, в том числе рост компенсационного пакета, облегчает адаптацию к экономическим реформам и спадам. На уровне домохозяйств социальный капитал создает возможности для повышения доходов;

- на уровне этнических групп, а также различных профессиональных, гендерных и соседских сообществ, социальный капитал облегчает получение взаимных кредитов, стартового капитала для создания бизнеса, информации и советов относительно выгодных рыночных возможностей, доступа к определенным рынкам, обеспечивает лояльной и дисциплинированной рабочей силой, облегчает формирование профессиональной и деловой репутации;

- на уровне организаций выявлено влияние социального капитала на конкурентоспособность компании, возможности привлечения инвестиций и получения кредитов, на межфункциональное взаимодействие и выведение на рынок новых товаров и услуг, обмен знаниями и управление интеллектуальным капиталом, эффективность кросс-функциональных команд, снижение текучести персонала, его лояльность, эффективность обучения и развития персонала, внутрикорпоративное предпринимательство, эффективность взаимодействия с подрядчиками и партнерами, обмен знаниями между компаниями и межорганизационное научение;

- на региональном и общенациональном уровнях социальный капитал создает условия для экономического роста, причем, как показывает анализ по 54 европейским регионам, ключевым оказывается не само наличие связей и уровень доверия, а интенсивность участия в горизонтальных сообществах. Социальный капитал облегчает создание новых предприятий, способствует

развитию малого бизнеса и предпринимательства, повышает эффективность рынка (Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, 2009).

А.Н. Татарко отмечает наличие еще одной *классификации* социального капитала исходя из трех уровней его рассмотрения: микро- (индивидуальный), мезо- (групповой) и макроуровень (социетальный). (А.Н. Татарко, 2011).

Дополнительные условия влияния социального капитала на здоровье общества, связанные с культурными ценностями, социально-психологическими механизмами межличностного и межгруппового взаимодействия, до сих пор не ясны. Известно, что социальный капитал имеет «обратную сторону», облегчая развитие одних групп и затрудняя его для других. Большое значение имеет цель использования социального капитала, характер групповых норм, регулирующих взаимодействие в сети. Как отмечают Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, прояснить эти аспекты влияния социального капитала на здоровье общества невозможно, не обращаясь к социально-психологическим методам анализа, однако в социальной психологии данное понятие остается практически не разработанным (Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, 2009).

В настоящее время проблемы социального капитала общества широко обсуждаются преимущественно в социологии и экономике. В **социальной психологии** работ на эту тематику буквально единицы. По мнению А.Н. Татарко, это объясняется тем, что понятие «социальный капитал» является заимствованным из иных дисциплин, и, хотя, его содержание полностью психологическое, с трудом и очень медленно оно принимается научным сообществом психологов (А.Н. Татарко, 2011). Следствием этого автор отмечает отсутствие целостной концепции социального капитала и методологии его оценки в социальной психологии, несмотря на то, что феномены, объединяемые понятием «социальный капитал» в социальной психологии довольно активно используются (А.Н. Татарко, 2011). Проведенный анализ научной литературы показывает, что существуют

отдельные публикации по проблематике социального капитала (П.Н. Шихирев, 2003; Т.А. Нестик, 2009; А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, 2009; А.Н. Татарко, 2011 и др.).

При рассмотрении социального капитала как формы капитала, то есть части богатства, П.Н. Шихирев определил социальный капитал как «совокупность психологических отношений, конвертируемых в другие формы капитала» (П.Н. Шихирев, 2003).

О.В. Биляковская отмечает, что образовательная миграция способствует развитию и обогащению социального капитала в сфере межкультурных отношений. В качестве рабочего используется следующее определение социального капитала: «социальный капитал – это потенциал накоплений в обществе и отдельных людях в виде норм, ценностей и моделей поведения, которые составляют основу для построения доверительных социальных отношений, укрепления сотрудничества, творчества и обмена знаниями, способствуют достижению целей, которые человек не был бы в состоянии выполнить самостоятельно» (О.В. Биляковская, 2013, С. 15).

Ю.А. Павлов отмечает важность социального капитала в процессе социальной мобильности (Ю.А. Павлов, 2012).

Н.Р. Маликова в международном исследовании студенчества Польши, Литвы, России, Украины, Чехии обращается к понятию «доверие», рассматривая его в качестве основного компонента «социального капитала». В качестве непроясненных вопросов, ответы на которые требуют дальнейшей более тесной кооперации усилий исследователей, отмечается, в том числе, выявление механизма формирования социального капитала вообще и в конкретном университетском социуме в частности (Н.Р. Маликова, 2013).

А.В. Рожкова рассматривает представления о гражданском поведении студенческой молодежи как основу формирования будущего социального капитала. Автор отмечает «российская социокультурная ситуация не только не способствует становлению активной гражданской позиции, но и не

вырабатывает единой четкой системы гражданских представлений в сознании молодежи, подчас откровенно смешивая гражданскую позицию с психологией потребителя, что представляет явную угрозу процессу формирования социального капитала в современной России» (А.В. Рожкова, 2012, С. 119).

Кроме работ, посвященных непосредственно социальному капиталу, полезно отметить исследования, связанные с коммуникативными и социальными качествами, вообще и менеджеров в частности.

Имеется большое количество эмпирических исследований, посвященных выделению профессионально важных качеств менеджера – индивидуально-личностных особенностей, которыми отличаются успешные менеджеры. Можно привести много разных классификаций профессионально значимых качеств менеджеров (Г.Т. Базарова, 2002).

Сложность управленческой деятельности как таковой привносит сложность в определение личностных и профессиональных качеств эффективного менеджера. Согласно А.В. Карпову, эта проблема относится к числу недостаточно изученных (А.В. Карпов, 2006).

Вопрос об управленческих способностях часто обсуждается в связи с проблемой общей структуры личности руководителя, а иногда и подменяется ею. Понятие собственно способностей отождествляется при этом с понятием личностных качеств руководителя. Это наиболее характерная особенность современных взглядов на управленческие способности. В результате такого подхода перечни управленческих способностей оказываются весьма обширными; они включают очень разные по степени обобщенности и характеру свойства психики и личности. Иллюстрацией этого могут служить одиннадцать факторов, выделенных авторами книги «Раскрепощенный менеджер», которые можно отнести к профессионально значимым требованиям, предъявляемым руководителям:

1. способность управлять собой;
2. разумные личные ценности;

3. четкие личные цели;
4. упор на постоянный личный рост;
5. навык решать проблемы;
6. изобретательность и способность к инновациям;
7. высокая способность влиять на окружающих;
8. знание современных управленческих подходов;
9. способность руководить;
10. умение обучать и развивать подчиненных;
11. способность формировать и развивать эффективные рабочие

группы (М. Вудкок, Д. Фрэнсис, 1991, С. 325).

Исследования показали, что зарубежные модели характеристик эффективного менеджера (английская, американская, голландская, западно-европейская) не могут быть полностью приняты для российской теории и практики менеджмента. Непригодность зарубежных моделей характеристик эффективного менеджера обусловлена спецификой управленческой деятельности в нашей стране. К таким факторам Т.В. Шеломова относит макрофакторы (например, политическая ситуация, условия формирования рыночных отношений, специфику функционирования современных рыночных отношений) и микрофакторы (особенности предприятия). В то же время можно выделить некоторые общие ориентиры профессионально важных качеств менеджеров (Т.В. Шеломова, 2001).

Можно отметить наличие множества попыток объединить, структурировать, выявить взаимосвязь и особенности организации управленческих качеств (Т.Ю. Базаров, 2002; Д.Д. Вачугов, 2003; Н.С. Пряжников, Н.Ю. Пряжникова, 2004; Д.В. Валовой, 2000; А.В. Карпов, 2006; В.А. Королев, 2003; М.П. Переверзев, 2004). К числу наиболее удачных и полных попыток можно отнести психологическую структуру управленческих способностей А.В. Карпова. В соответствии с критериями оценки управленческих способностей А.В. Карпов приводит перечень профессионально важных качеств по каждой из категорий (рис. 1.1).

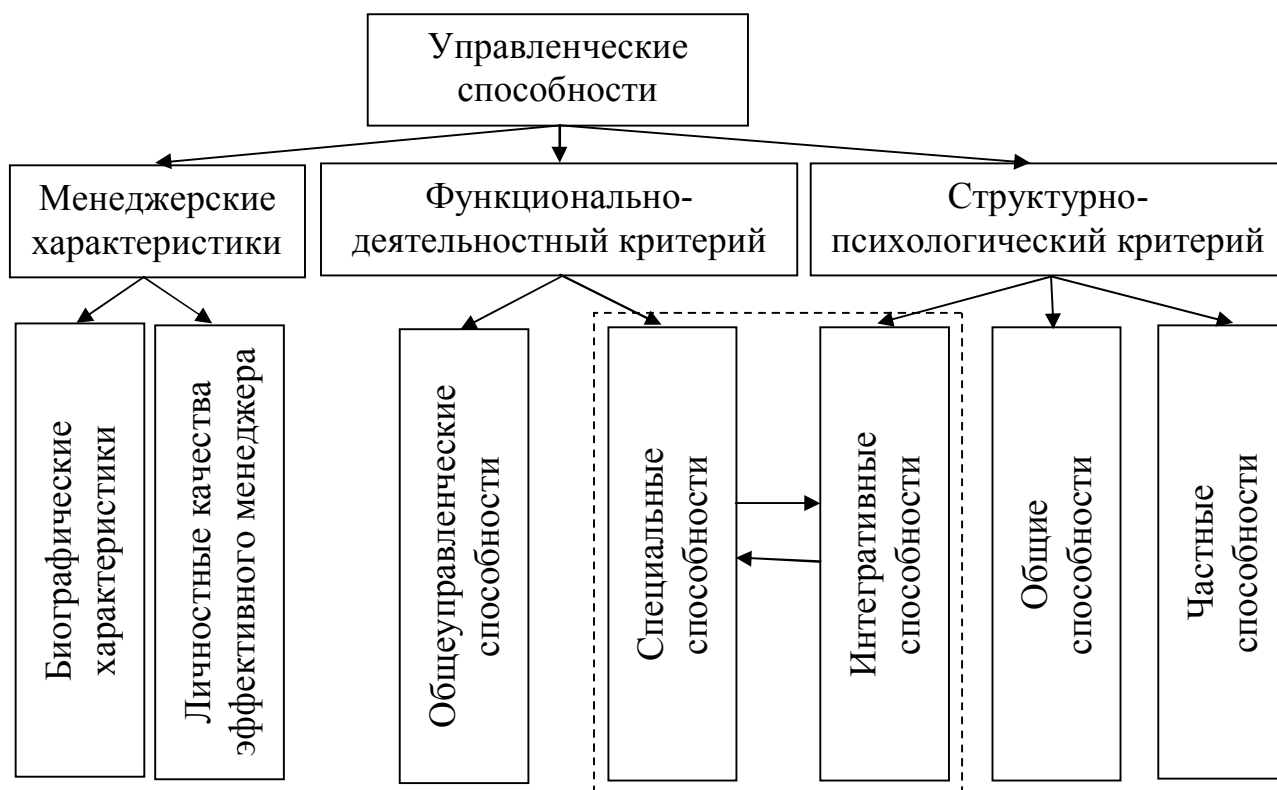


Рис. 1.1. Психологическая структура управленческих способностей (А.В. Карпов, 2006, С. 406)

К профессионально важным качествам, позволяющим производить саморегуляцию деятельности менеджера, относят: структурно-психологические, интегративные качества, то есть способность к целеобразованию, прогнозированию (антиципации), планированию, принятию управленческих решений, самоконтроль, самопрограммирование, коррекция, «устойчивость к неопределенности» и др. (А.В. Карпов, 2006). Обособленно А.В. Карповым выделяется такое качество как рефлексия.

Е.Б. Моргунов предлагает иную модель эффективного менеджера, получившую название модель «сандвича». Автором предпринята попытка создать единую спецификацию, т.е. перечень тех профессионально-важных качеств, которые работник должен проявлять в процессе работы, чтобы успешно справиться с ней (Е.Б. Моргунов, 2003).

Исходя из модели «сандвича», оценка начинающих специалистов может проводиться на первом уровне профессионально важных качеств.

Оценка начальников подразделений может проводиться посредством объединения оценки на первом и на втором уровнях. Оценка руководителей управлений должна включать оценки первого, второго и третьего уровней (рис. 1.2.) (Е.Б. Моргунов, 2003).

Уровни ПВ
качеств

Третий уровень ПВ качеств	Руководитель управления	Когнитивные	Социальные		
Второй уровень ПВ качеств	Начальник подразделения	Когнитивные	Социальные		
Первый уровень ПВ качеств	Специалист	Когнитивные	Социальные	Мотива- ционные	Исполни- тельские
Нулевой уровень представлений о ПВ качествах					
Не приветствуемые качества	Все оцениваемые сотрудники	Когнитивные	Социальные	Мотива- ционные	Исполни- тельские

Рис. 1.2. Модель «сэндвича» профессионально важных качеств
(Е.Б. Моргунов, 2003, С. 25)

Наполняемость блоков может варьироваться. Один из вариантов наполнения предложен Ю.В. Суховершиной. В блоке когнитивных профессионально важных качеств наиболее значимы внимание и мышление. Это связано с большой ролью именно данных психических познавательных процессов в овладении профессией в ходе обучения, а также в успешном функционировании руководителя. В «социальный» блок Ю.В. Суховершина предлагает отнести качества, позволяющие успешно осуществлять деятельность менеджера в социуме – организации (общительность, эмпатия, ситуативная и личностная тревожность как психологические качества). К мотивационным качествам Ю.В. Суховершина относит «психологическую удовлетворенность выбранной специальностью (организацией)», «определенность в профессиональном будущем» и профессиональную самооценку (Ю.В. Суховершина, 2006).

Иногда для характеристики руководителя используют понятие «формальный лидер». Это подчеркивает взаимную межличностную зависимость менеджера и его подчиненных. Кроме того, руководитель имеет

возможность ориентироваться в своей деятельности на работу или на человека (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, 1997). Руководители, ориентированные на человека, главное внимание уделяют повышению производительности труда путем совершенствования человеческих отношений (А.В. Карпов, 2006). Даже в случае ориентации на работу руководитель должен осознавать, что работа обеспечивается людьми.

Любая трудовая деятельность тесно связана и зависима от «другого человека». В качестве «другого» в деятельности менеджера может выступать: 1) потребитель, для которого осуществляется деятельность; 2) непосредственный руководитель, ставящий задачи; 3) подчиненный; 4) партнеры, которые работают рядом, в другой организации, смежники; 5) конкуренты; 6) любой человек, результаты труда которого можно использовать на рабочем месте.

Проблемам взаимоотношений менеджера с другими субъектами совместной деятельности уделено большое внимание в исследованиях разных авторов. Так, например, Х. Минцберг выделил три блока ролей в профессиональной деятельности менеджера – это межличностные, информационные и роли по принятию решений. В блок межличностных ролей входят: представитель организации (представляет организацию в официальных кругах), функционер по связям (организация коммуникации, внешние контакты) и формальный лидер (мотивация, организация подчиненных) (Цит. по: М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, 1997). Выделенные роли также охватывают все шесть категорий «другого» в профессиональной деятельности менеджера.

Существует другой подход к обозначению ролей менеджера. «Колесо командного менеджмента» Маккена и Марджерисона разделено на 8 векторов, образующих 9 управленческих ролей: менеджер-инноватор, менеджер-исследователь, менеджер-разработчик, менеджер-организатор, менеджер-производитель, менеджер-контролер, менеджер-хранитель, менеджер-консультант и менеджер-координатор, позиция которого

находится в центре круга. Менеджер-хранитель обычно заботится об окружающих людях и оказывает сильную поддержку тем, кто разделяет те же идеи и ценности, что и он (Цит. по: Г.Т. Базарова, 2002).

Т.Н. Березина отмечает, что кроме склонности к управлению, в социальных взаимодействиях не менее важна способность подчиняться (согласиться с указанием, пойти на компромисс, выполнить распоряжение). Анализ возможных отношений в диаде позволил Т.Н. Березиной выделить четыре тактики: 1) оба берут на себя роль исполнителя; 2) оба берут на себя роль лидера; 3) классическое распределение и закрепление ролей исполнителя и лидера; 4) гибкое партнерство. Ни первая, ни вторая тактика не приводят к эффективной деятельности (Т.Н. Березина, 2001).

По мнению Т.Н. Березиной классическое распределение и закрепление ролей исполнителя и лидера не учитывает существующих уровней управления. Эта тактика возможна для использования руководителями высшего уровня, исключая существование вышестоящего руководства, коллективного управления. Кроме того, не учитывает зависимость деятельности организации и менеджера от внешнего окружения (Т.Н. Березина, 2001).

По результатам тестирования Т.Н. Березина выделила пять типов организаторов деятельности. Первые два типа успешно справились с заданиями: 1) индивидуалисты - самостоятельно, 2) распорядители (руководители) - привлекали для решения и реализации задач других. Три последних типа не справились с заданиями: 3) ответственные исполнители (прожекторы) – пытались руководить другими (не хватило развития когнитивной перспективы), 4) пассивные (лентяи) - пытались руководить другими (не хватило развития личностной перспективы), 5) пессимисты (ориентированные на неудачу) – использовали индивидуальную стратегию (мешали пессимистичные ожидания). У наиболее успешных руководителей получили развитие как способность руководить, так и способность подчиняться. Успешные индивидуалы предпочитали не руководить, но и не

подчиняться. У остальных типов способность подчиняться, как и руководить, получила среднее развитие. Тест представлял собой деловую игру, в которую входили задачи управленческого и организационного характера (Т.Н. Березина, 2001).

Многоаспектность феномена «социальный капитал» отражена на рисунке 1.3., где представлено обобщение результатов анализа научных источников.

В педагогической психологии. Категория «социальный капитал» зародилась в социологии, но в сфере образования. В дискуссии о местной поддержке сельских школ Л.Дж. Ханифан отмечала, что результатом доступности начального и среднего образования является повышение уровня социального капитала (на примере некоторых местных сообществ в США) (Цит. по: А.Н. Татарко, 2011). Продолжил обсуждение идеи социального капитала в контексте образования Дж. Коулман. Он отмечает, что успеваемость школьников сильно коррелирует с количеством социального капитала в семье и в ближайшем окружении родителей, а разрыв социальных сетей (частые переезды семьи), как правило, снижают успеваемость. Учебные заведения при этом являются важнейшими центрами кристаллизации социальных сетей (Цит. по: Т.В. Натхов, 2012).

Затем категория «социальный капитал» стала разрабатываться в экономике. Экономистами и социологами выявлено влияние социального капитала на уровне организаций, в том числе, на обмен знаниями и управление интеллектуальным капиталом, эффективность обучения и развития персонала, обмен знаниями между компаниями и межорганизационное научение (Цит. по: Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, 2009).

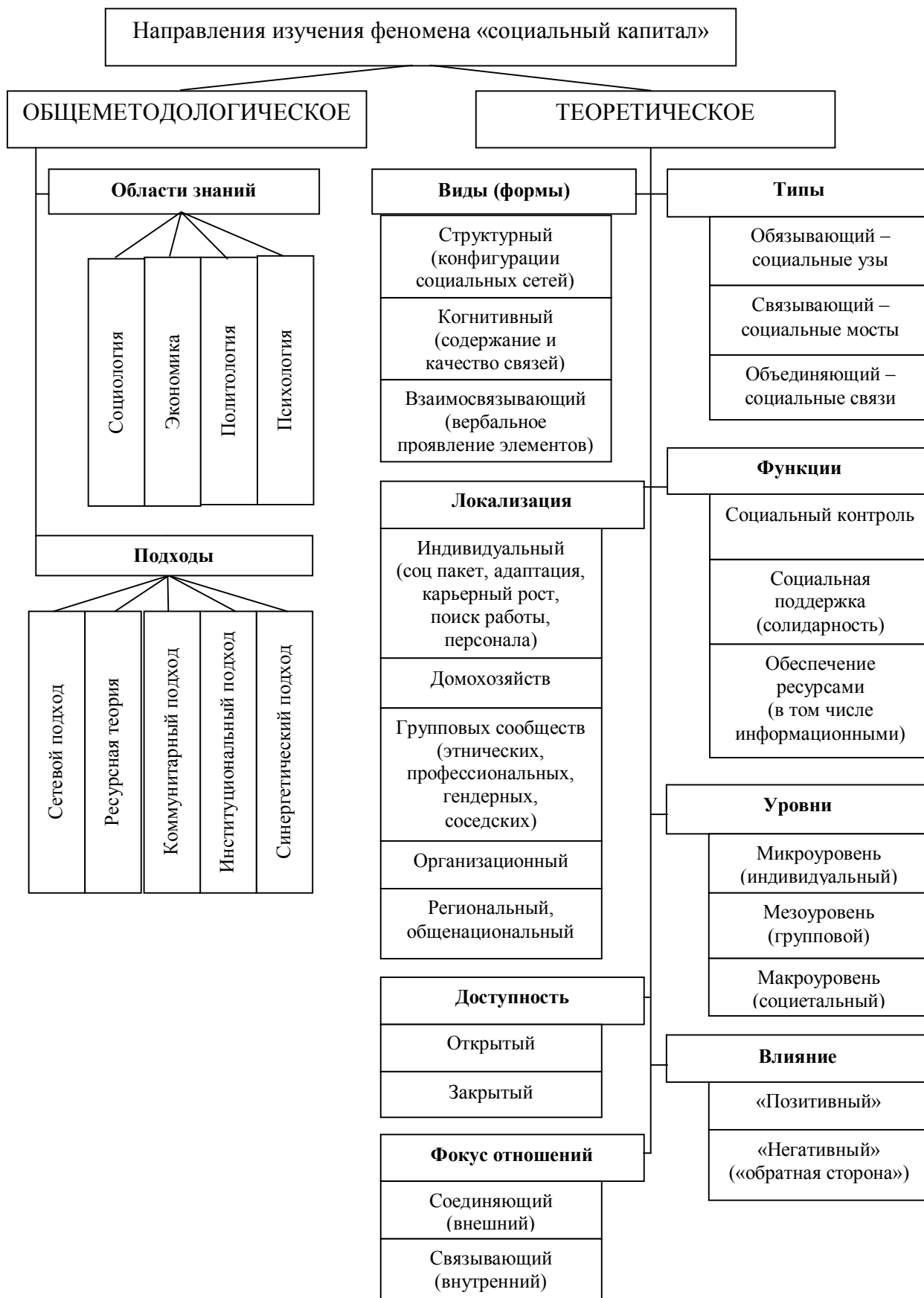


Рис. 1.3. Многоаспектность феномена «социальный капитал»

Затем категория «социальный капитал» была подхвачена в социальной психологии. Однако идеи социального капитала не имели развития в педагогической психологии. Благодаря данному исследованию, выполненному в сфере высшего профессионального образования, осуществился возврат категории «социальный капитал» в ту часть реальности, где произошло его зарождение.

1.2. Междисциплинарный анализ ключевых по теме исследования понятий

Проведем междисциплинарный анализ ключевых по теме исследования понятий.

Существует точка зрения о том, что в настоящее время отсутствует единое конвенциональное определение «**социального капитала**» и критерии его измерения (Г.В. Рожков, 2009; Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева, 2009).

Расхождение в определениях можно объяснить тем, что учёные, которые занимались изучением данного феномена, работали в различных теоретических направлениях (Г.В. Рожков, 2009).

П.С. Адлер и С.В. Квон выделяют два основных признака, по которым классифицируют определение социального капитала:

- 1) акцентирование элементов социального капитала, его содержания, ресурсов, источников формирования, последствий;
- 2) фокусирование внимания на:
 - отношениях субъектов одной социальной группы, которые они поддерживают с другими социальными субъектами, принадлежащими к другим социальным группам, или
 - структуре связей между индивидами, принадлежащими к одной социальной группе, или

- обоих видах социальных связей (Цит. по: А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, 2009)).

В научной литературе существуют варианты определений социального капитала с использованием категории «отношение», варьирующиеся в зависимости от того, фокусируются ли они на: (1) отношениях, которые актер поддерживает с другими актерами (связывающий), (2) структуре отношений между актерами внутри сообщества (соединяющий) или (3) обоих типах связей (А.Н. Татарко, 2011).

Анализ определений социального капитала, предложенных экономистами, социологами и психологами (Приложение 1), показал, что в них отражаются три аспекта социального капитала: основа, средство и результат установления и обогащения отношений.

Основа социального капитала

К примерам также можно отнести то, что Э. Эриксон в качестве существенных полярностей личности в грудном возрасте (0-1 год) выделяет «доверие – недоверие» (Цит. по: В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981).

Г.С. Абрамова рассматривает формирование или утрату доверия в качестве кризиса развития стадии младенчества (0-2 года). В качестве задач развития младенчества автор выделяет социальные связи, чувство непрерывности существования, сенсорная разведка и примитивные причинные связи, созревание моторных связей (Г.С. Абрамова, 2001). Еще раз обратим внимание на то, что доверие – это та категория, которая достаточно активно исследуется психологами, а социологи и экономисты включают ее в структуру социального капитала.

Й. Раншбург рассматривает «сензитивный период» в формировании социальных связей (в первую очередь взаимной привязанности ребенка и матери). Автор резюмировал широкий круг исследований, направленных на изучение временных характеристик формирования «социальной привязанности» и последствий этого процесса. Й. Раншбург пришел к выводу, что первые несколько дней после рождения ребенка являются

«сензитивным периодом», периодом формирования материнской любви; если матери в это время предоставлена возможность контакта с ребенком, то это способствует улучшению последующих отношений между матерью и ребенком, делает их более теплыми, интимными, вследствие чего и умственное развитие ребенка протекает в более благоприятных условиях (Й. Раншбург, 1989).

В качестве примеров Й. Раншбург рассматривает опыт следующих исследователей:

1) Р. Спиц первым описал «синдром депривации» – комплекс симптомов, развивающихся при отсутствии родителей. С детьми, которые впали в подобное состояние, с каждым месяцем было все тяжелее установить контакт, а, в конце концов, просто невозможно.

2) С. Провенс и Р. Липтон проводили исследования в Доме ребенка. Когда дети, с рождения воспитываемые в Доме ребенка, достигали годовалого возраста, они не обращались к взрослым с просьбами и не пытались вовлечь их в игру.

3) Дж. Боулби отметил, что отсутствие материнской заботы в первые три года жизни приводит к формированию психопатического характера, человек оказывается неспособным к установлению контактов со средой, никого не любит и не испытывает потребности в любви.

4) А.Г. Рузская проследила формирование общения ребенка со знакомыми и незнакомыми взрослыми вплоть до семилетнего возраста. По ее данным, отношение ребенка к незнакомым взрослым изменяется с возрастом: принимая во внимание индивидуальные различия, в целом дети 3-4 лет обычно не вступают в контакт с незнакомыми людьми, в то время как 5-6-летки, напротив, стремятся установить контакт с ними: они открыты, их настороженность быстро проходит. Интересно, что к 6-7 годам подобная дружелюбность несколько снижается, дети приветливы со взрослыми, но сдержанны (Й. Раншбург, 1989).

В качестве *средства* установления и обогащения отношений человека к другим можно рассмотреть уровни и типы общения.

А.Б. Добрович выделил семь уровней общения (табл. 1.2.), из которых конвенциональный уровень общения можно считать оптимальным для разрешения личных и межличностных проблем в человеческих контактах (А.Б. Добрович, 1987).

Таблица 1.2.

Уровни общения по А.Б. Добровичу

№	Уровень общения	Общая характеристика
1	Примитивный	Собеседник не партнер, а предмет, нужный (надо овладеть) либо мешающий (надо оттолкнуть). Тот, кто ведет себя примитивнейшим образом, способен в других ситуациях к общению на более высоких уровнях.
2	Манипулятивный	По подходу к другому человеку близок к примитивному участнику диалога, по исполнительским возможностям приближается к конвенциональному уровню общения. Партнер – соперник в игре, которую непременно надо выиграть (житейская, материальная или психологическая выгода). Надежно пристроиться к партнеру «сверху» и иметь возможность безнаказанно наносить ему «уколы». Манипулирование может происходить неосознанно или «во благо».
3	Стандартизированный	«Контакт масок», «формальное общение». Подлинного желания контакта или готовности к общению не отмечается: общаться принято, но неохота, значит «надену маску». Суждение, о «человеке в маске» зачастую легковесно и ошибочно.
4	Конвенциональный	Полноценное человеческое общение. Характеризуется пристройкой «рядом»: в качестве условия контакта заранее принимается, что будет то говорящим, то слушающим, то есть умение «держат» диалог. Требуется высокой культуры общения.
5	Игровой	Превосходит конвенциональный тонкостью содержания и богатством оттенков. Партнеры «играют друг друга», «отражаются друг в друге». Непременно возникает «второй план» — то, что чувствуется, но не называется словами.
6	Деловой	Выглядит как общение на манипулятивном или стандартизованном уровне. Общение буднично, но глубже, серьезнее игрового. Есть люди, не научившиеся «играть», зато умеющие работать, сотрудничать.
7	Духовный	Высший уровень человеческого общения. Партнер воспринимается как носитель духовного начала, и это начало пробуждает в нас чувство, которое сродни благоговению.

Анализируя литературу по трансактному анализу, А.Н. Ивашов и Е.В. Заика пришли к выводу, что можно выделить четыре типа общения: 1) гармоничный, которому свойственна естественность, энергичность и

внимание к индивидуальности партнера; 2) формальный, характеризующийся преобладанием нормативности, аналитичности и тенденции к деиндивидуализации партнера; 3) отгороженный, которому присущи низкая продуктивность, апатичность и невнимание к партнеру; 4) конфликтный, связанный со склонностью к аффектам и неадекватному поведению, нередко граничащему с патологическим. Пересечение трех эго-состояний с четырьмя типами общения позволило выделить в первом приближении 12 основных позиций в общении (табл. 1.3.) (А.Н. Ивашов, Е.В. Заика, 1991):

Таблица 1.3.

Основные позиции в общении (А.Н. Ивашов, Е.В. Заика, 1991, С. 164)

Эго-состояния	Тип общения			
	гармоничный	формальный	отгороженный	конфликтный
Дитя	1. Общась, оригинальничает, острит, играет, использует уловки в своих интересах, притворяется и фантазирует	2. Стремится соблюдать правила и нормы, ориентируется на авторитеты, чувствителен к похвалам и трепам, полагается на других	3. Стремится плыть по течению, избегает ответственности, предпочитает быть беззаботным и иметь покровительство	4. Делает все шиворот - навыворот, напрашивается на наказания, назло «тянет резину», дерзит и мечтает свести счеты
Родитель	5. Опекает другого, всегда готов оказать поддержку, тревожится за других, доброжелательно и доступно объясняет, сглаживает конфликты	6. Требуется ответственного поведения и строгого соблюдения правил и норм, часто выражает одобрение или недовольство поведением других	7. Отчуждается, предоставляя свободу, отстранено наблюдает, критикует людей и времена, склонен к упрекам	8. Настойчиво ищет недостатки, категорически требует послушания, часто отстаивает свой авторитет, не терпит возражений
Взрослый	9. Заключает взаимный договор, творческий союз, сопереживает и понимает других, обменивается мыслями и чувствами	10. Собирает факты, хладнокровно рассчитывает и взвешивает, заранее планирует, обладает «железной» логикой, умеет держать себя в руках	11. Избегает споров, живет в мире иллюзий, во всем сомневается, копается в себе, не умеет воплощать замыслы	12. Имеет непоколебимую систему взглядов, логически обосновывает свои предубеждения, придумывает себе врагов, плохо понимает людей

Результатом установления и обогащения отношений человека к другим является формирование устойчивых связей.

Социальный капитал профессионала начинает формироваться в семье в процессе установления отношений с родителями, друзьями (чаще всего с друзьями родителей). Семейный социальный капитал в большей степени принадлежит родителям, и личная активность будущего профессионала в небольшой степени оказывает влияние на его изменение.

Школу условно можно назвать «экспериментальной, тренировочной площадкой» для формирования собственного, личного социального капитала профессионала. В стенах школы возникает возможность проявлять личную активность в установлении отношений как со взрослыми (учителя, администрация школы), так и со сверстниками (одноклассники, друзья). Однако первые имеют узкую, а вторые слишком широкую (в будущем) профессиональную направленность и часто не играют большой роли в профессиональной деятельности (особенно для менеджеров).

В процессе профессионального обучения (например, в университете) будущий профессионал не только получает необходимые знания, но и устанавливает отношения, в первую очередь, с будущими профессионалами своей направленности. Формирование социального капитала именно в процессе профессионального обучения представляется наиболее приоритетным направлением, поскольку личная активность будущего профессионала в наибольшей степени оказывает влияние на его количественное и качественное изменение.

При непосредственном осуществлении профессиональной деятельности продолжается формирование социального капитала. В процессе деятельности происходит установление отношений с коллегами, начальниками, подчиненными и деловым окружением (рис. 1.4.).

Т.В. Натхов обозначил тесную взаимосвязь человеческого и социального капитала, впервые эмпирически показанную Дж. Коулманом (Т.В. Натхов, 2012).

В.Г. Марача, определяя направления развития современного образования, отмечает, что «основным продуктом современного образования становится не отдельный «образованный» индивид, а межпрофессиональные сети–клубы выпускников, устроенные по принципу «невидимых колледжей», или, если использовать в большей степени практико ориентированную метафору, «виртуальных корпораций». Подобные сети носителей практического знания, за счет присущего последнему свойства, становится

действенным знанием – превращаются в субъекты общественных изменений, трансформирующие соответствующие данному практическому знанию сферы» (В.Г. Марача, 2012).

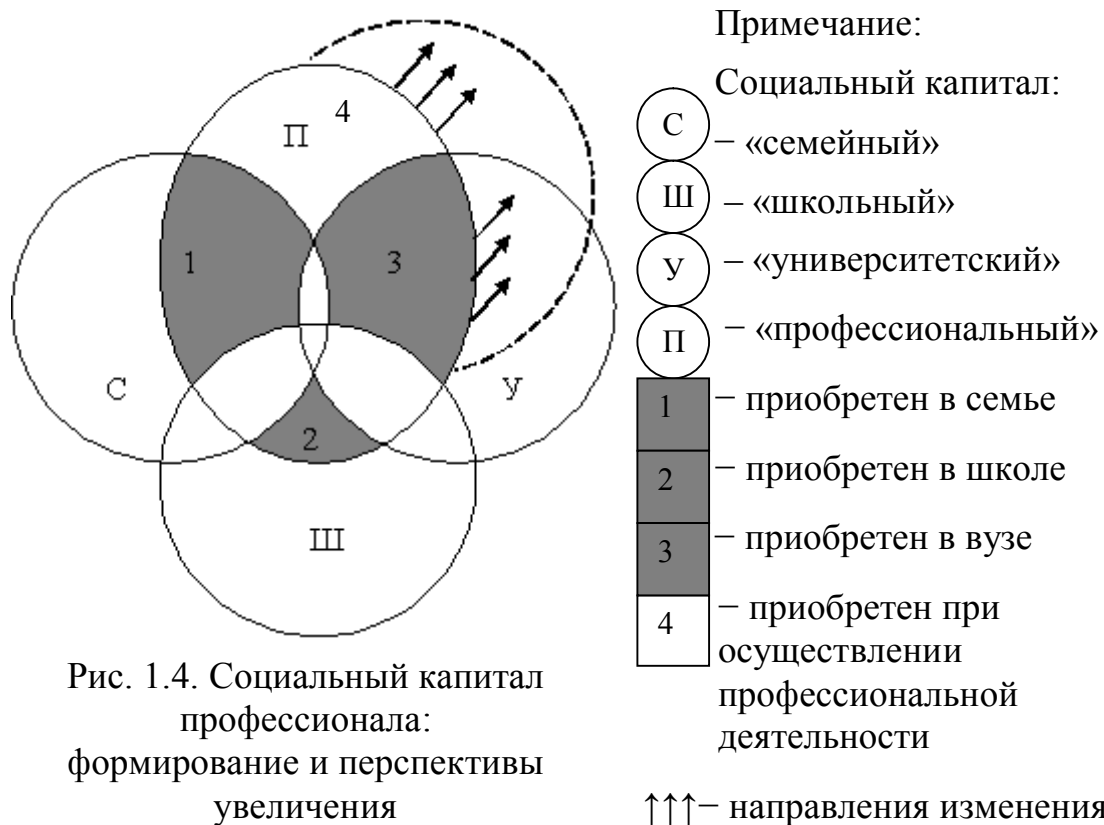


Рис. 1.4. Социальный капитал профессионала: формирование и перспективы увеличения

Образование превращается в важнейший градообразующий фактор, то есть в один из механизмов воспроизводства городов как аттракторов, «стягивающих» на себя потоки инвестиций и технологических достижений как системообразующих элементов новой регионализации (В.Г. Марача, 2012). Передача знания, но не информации, всегда требует интенсивного персонального контакта и доверия. Интересам наращивания инновационного знания в максимальной степени отвечает возможность широкого и неограниченного доступа к новым знаниям и инновациям с минимальными затратами. Включенность в сеть позволяет находить информацию и знания. В мире сегодня существует большое число различных университетских сетей сотрудничества – региональных и глобальных. Они становятся источником

феномена «тонкого знания», «открытой инновации» и «аккумулированного интеллектуального капитала», что подразумевает новый характер сотрудничества в кооперации интеллектов (Е.В. Сапир, 2010). Сетевое взаимодействие вузов открывает возможности в повышении качества обучения, его гибкости и мобильности обучающихся, расширения их спектра профессиональных навыков и компетентностей (Л.В. Дуканич, 2010).

А.В. Рожкова считает студенчество в современной России - базой для формирования социального капитала (А.В. Рожкова, 2012).

Специалисты в области управления персоналом отмечают возросшую роль социальных сетей, профессиональных сообществ в поиске кандидатов. «Профессиональная российская социальная сеть Professionali.ru утверждает, что объединяет более 1,3 млн. специалистов, а на Headhunter.ru около 1400000 резюме доступны для поиска (что составляет 40% от всей базы данных). Любимая многими рекрутерами деловая сеть LinkedIn насчитывает около 300 тыс. пользователей в России» (С. Медведев, 2011).

О.В. Павлова считает, что социальные сети можно использовать как инструмент современного маркетинга, тайм-менеджера, поиска персонала, построения бизнеса, продвижения компании, успешного ребрендинга, и т.п. (О.В. Павлова, 2012).

Одной из важных проблем для исследования социального капитала является проблема обозначения его структуры. Определяя структуру социального капитала, А.Н. Татарко и Т.А. Нестик включают в нее те психологические элементы, которые предлагают экономисты и социологи в своих исследованиях социального капитала.

Т.А. Нестик в структуре социального капитала для организаций выделяет две группы компонентов: содержательные и структурные. К содержательным характеристикам относятся: уровень организационного доверия, ряд характеристик корпоративной культуры, организационная идентичность, склонность сотрудников к внутриорганизационному просоциальному поведению (организационное гражданское поведение),

социокогнитивные характеристики организации (опора в совместной деятельности на групповые представления, наличие командных ментальных моделей), правила обмена и санкции за их нарушение. К структурным характеристикам автор относит: конфигурацию, устойчивость и тесноту социальных сетей в организации, интенсивность участия сотрудников организации в неформальных сообществах (Т.А. Нестик, 2009).

В структуру социального капитала для групп А.Н. Татарко включает: доверие (межличностное, институциональное), толерантность к представителям иных групп, гражданскую идентичность (точнее ее характеристики такие, как выраженность, степень позитивности), восприятие группами социального капитала общества (А.Н. Татарко, 2011). Это те категории, которые, по мнению автора, достаточно активно исследовались психологами, а социологи и экономисты включают их в структуру социального капитала (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, 2009).

Выскажем предположение, что содержательное наполнение понятия «социальный капитал» можно осуществить иным способом. Рассмотрим следующие возможные варианты.

Г.С. Абрамова, рассматривая принадлежность к группе, определяет ее как жизненную задачу. Решая ее в юношеском возрасте, человек учится переживать общность со своими людьми («Мы») и отчужденность от чужих («Они»), приобретает концепцию другого человека. В дальнейшей жизни он начинает ею пользоваться для установления отношений, для организации своего жизненного пространства и времени. Юность приходит к жизни и обществу с двумя устремлениями: найти себя и установить новое, свое. Это проявляется в борьбе между подражанием другим людям (коллективному) и проявлением индивидуальности (на основе личного опыта). Решение жизненной задачи принадлежности к группе – это прежде всего переживание качественно нового состояния своего «Я» (Г.С. Абрамова, 2001).

Рассматривая место и природу межличностных отношений, Г.М. Андреева отмечает, что межличностные отношения – это особый ряд

отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений (экономических, социальных, политических и иных). Межличностные отношения, с одной стороны, обусловлены объективными общественными отношениями, а с другой стороны, оказывают влияние на них. Межличностные и общественные отношения даны вместе, и недооценка одного не позволяет подлинно, глубоко анализировать второе. Существование межличностных отношений внутри различных форм общественных отношений есть как бы реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия. Вместе с тем в ходе этой реализации отношения между людьми (в том числе общественные) вновь воспроизводятся (Г.М. Андреева, 2001).

Г.М. Андреева обозначила роль социометрической методики, разработанной Дж. Морено. Она считает, что социометрия позволяет измерить уровень позитивных и негативных оценок, которые индивиды дают другим членам группы (Г.М. Андреева, 2001). Поскольку за оценками стоят отношения людей (эмоциональный слой межличностных отношений), то подход Дж. Морено также следует принимать во внимание при определении понятия «социальный капитал».

А.В. Петровский разработал теорию деятельностного опосредования межличностных отношений личности в группе. Групповая деятельность (ее ценности, нормы, организация и т.д.) порождает слой межличностных отношений, несводимый к функционально-ролевым контактам участников, а также к их чисто эмоциональным связям. Автор выделил три слоя «групповой деятельности: 1) ядерный слой (деятельностный) – деятельность, реализуемая группой; 2) слой деятельностно-опосредованных отношений – это межличностные отношения, возникающие в групповой деятельности и опосредуемые ею и 3) слой непосредственных, личностно-эмоциональных отношений («поверхностный»)» (Цит. по: Большой психологический словарь, 2009 г., С. 466). Таким образом, концепция Дж. Морено нашла свое отражение в более сложной структуре совокупности межличностных

отношений. Подход А.В. Петровского позволяет целостно оценить богатство отношений личности в группе.

Т.Н. Березина отмечает, что, кроме склонности к управлению, в социальных взаимодействиях не менее важна способность подчиняться (согласиться с указанием, пойти на компромисс, выполнить распоряжение). По сути дела автор анализирует возможные отношения в диаде партнеров. Специальное исследование Т.Н. Березиной показало, что только гармоничное соединение доминирования и подчинения и в организации, и в одном человеке приводит к результативности совместной деятельности (то есть гибкое партнерство) (Т.Н. Березина, 2001). Вероятнее всего использование гибкого партнерства может привести к более успешному формированию сетей связей между партнерами, выработки общих правил поведения. Поэтому при выявлении содержания понятия «социальный капитал» важно учитывать четвертую тактику соотношения ролей лидера и исполнителя.

Л.Б. Шнейдер отмечает, что профидентичность через *отношения* в профессиональном сообществе предполагает:

- владение умением в соответствующей форме предложить помощь тому, кто в ней в данный момент нуждается;
 - владение умением спокойно отнестись к тем, кто отказывается помощи;
 - умение представить результаты своей деятельности коллегам;
 - умение сотрудничать;
 - умение дать адекватную оценку деятельности других специалистов;
 - сформированность особого чувства сопричастности ко всему, что происходит в профессиональном сообществе;
 - сопереживание другим людям, коллегам по работе;
 - осознание себя и других в качестве единой общности - «мы»
- (Л.Б. Шнейдер, 2001).

Рассматривая психологические признаки труда Е.А. Климова, можно выделить роль отношений в профессиональной деятельности. Первый

признак – сознательное предвосхищение социально ценного результата. Второй признак – сознание обязательности достижения социально фиксированной цели. Третий признак – сознательный выбор, применение, совершенствование или создание орудий, средств деятельности. Четвертый признак – осознание межлюдских производственных зависимостей, отношений («живых» и овеществленных) (Е.А. Климов, 1988). Если в четвертом признаке отношения между людьми присутствуют в формулировке явно, то в трех других они содержатся в неявном виде.

В.Н. Мясищев считал, что важной характеристикой личности является система отношений человека к окружающему миру и к самому себе. Изучать личность можно только в деятельности, но «взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и, в свою очередь, представляет результат взаимодействия» (В.Н. Мясищев, 2011, С. 8). Отношение к трудовой деятельности определяется сознанием объективной, общественной значимости труда. «Психическое отношение выражает активную, избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков» (В.Н. Мясищев, 2011, С. 102).

Б.Ф. Ломов также отмечал роль отношений (общественных отношений) в формировании тех или иных свойств личности. Деятельность и общение индивидов (личностей) протекает в системе общественных отношений. Общественные отношения лежат в основе личных и межличностных отношений и развиваются объективно. Активность в разных видах общественных отношений (например, в зависимости от профессиональной деятельности) определяет и развивает индивидуальную «линию» жизни и ее субъективные отношения. Решающее значение в формировании субъективно-личностных и межличностных отношений имеют экономические отношения: отношения к собственности, на средства производства, те отношения, которые объективно складываются в процессах производства, обмена и потребления (Б.Ф. Ломов, 1984).

А.Н. Леонтьев выделяет три основных параметра личности: «широту связей человека с миром, степень их иерархизированности и общую их структуру». Обратим внимание, что в качестве первой характеристики личности автор отмечает «богатство, многообразие действительных отношений субъекта, составляющих его жизнь», а в качестве второй – «степень развития «вторичных», высших связей действий (мотивов) между собой – их иерархия» (Цит. по: Д.А. Леонтьеву, 1993). Следует учесть, что термин «связи» имеет близкое значение термину «отношения» и используется в качестве его синонима.

Как отмечает Д.А. Леонтьев, устойчивые отношения являются важным элементом внутреннего мира, однако являются наиболее наглядными, видимыми невооруженным глазом даже неискушенному наблюдателю. Рассматривая отношения, автор отмечает, что:

- количество конкретных отношений, образующих смысловое богатство личности, может быть практически безграничным;
- отношения могут быть разной степени обобщенности;
- отношение к конкретному человеку может расходиться с отношением к той категории людей, к которой он принадлежит;
- более близкое непосредственное знакомство может приводить как к укреплению, так и нередко к расшатыванию исходного отношения (Д.А. Леонтьев, 1993).

С.А. Багрецов, выясняя степень удовлетворенности взаимоотношениями в группе по сферам деятельности, выделил практические (характеризуются сотрудничеством и взаимопомощью), коммуникативные (характеризуются легкостью общения и удовлетворенностью им), когнитивные (характеризуются сочувствием и взаимопониманием), эмоциональные (характеризуются симпатией и любовью) и волевые (характеризуются взаимоуступчивостью и самостоятельностью) типы психологического отражения взаимоотношений членов группы в процессе общения (С.А. Багрецов, 1999).

Доверие – это та категория, которая достаточно активно исследовалась психологами, а социологи и экономисты включают ее в структуру социального капитала. Т.П. Скрипкина отмечает, что доверие является более фундаментальным явлением и его психологическая сущность позволяет полнее осмыслить способы связи человека с миром, закономерности освоения культурного пространства. Кроме того, доверие – это целостное психологическое явление, Т.П. Скрипкина определяет его как нравственные, ненасильственные отношения между людьми, детерминированные особым состоянием нравственного сознания, основанном на их знании друг друга, и проявляющиеся в передаче конфиденциальной информации. В качестве основной функции доверия автор выделяет регуляцию межличностных отношений (Т.П. Скрипкина, 2000).

Обращаясь к исследованиям в области менеджмента, стоит отметить наличие такой научной «неоклассической» школы как школа «человеческих отношений» (1930-1950 гг.), которая рассматривается в паре с подходом науки о поведении (1950-по настоящее время). В рамках школы «человеческих отношений» было доказано наличие комплекса психологических факторов эффективности труда – это личностные отношения, мотивация, потребности, отношение к работникам, учет их целей и намерений. Основным вкладом этой школы в развитие теории управления является применение приемов управления межличностными отношениями для повышения степени удовлетворенности и производительности труда (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, 1997; Т.Ю. Базаров, 2002; Д.Д. Вачугов, 2003; Н.С. Пряжников, Н.Ю. Пряжникова, 2004; Д.В. Валовой, 2000; А.В. Карпов, 2006; В.А. Королев, 2003; М.П. Переверзев, 2004).

Ф. Райс и Г. Крайг, ссылаясь на У. Бронфенбреннера, отмечают, что в структурном строении социального окружения можно выделить четыре уровня:

- микросистема – включает тех, с кем человек вступает в близкие отношения и оказывает непосредственное воздействие;

- мезосистема: взаимоотношения между различными областями микросистемы;

- экзосистема: окружающая социальная среда, в которой индивид не играет активной роли, но которые имеют на него влияние;

- макросистема: идеология, установка, нравы, традиции и законы культуры, оказывающей влияние на индивида (Ф. Райс, 2010; Г. Крайг, 2000).

Анализ субъектов и областей уровней социального окружения позволил классифицировать отношения по сфере приобретения:

- «случайные» люди (соседи, дворовые товарищи и т.п.);
- учреждения профессионального обучения;
- профессиональная среда, при осуществлении трудовой деятельности;
- школа (наиболее значимый субъект в данной сфере) и другие дошкольные и общеобразовательные и специальные учреждения;
- семья;
- отношения, определенные государством (СМИ, религия и т.д.).

Можно отметить, что степень активности личности в установлении отношений в разных сферах проявляется в разной мере.

Общим для всех авторов является категория «отношения». Выскажем предположение, что содержание понятия «социальный капитал» можно задавать при помощи различных аспектов феномена «отношения», многократно изученного как в теории, так и в экспериментальных исследованиях (рис. 1.5.).

П.Н. Шихирев, определяя контуры будущей парадигмы социальной психологии, отметил высокую роль категории «отношения». Так объект определяется как «психологическая форма, способ существования, отражения и организации отношений между основными субъектами социальной системы; индивидами, группами и обществом (культурой)» (П.Н. Шихирев, 2003, С. 384). Максимально кратко автор определяет предмет как «исследование отношения (оценки) к отношению (связи)» (П.Н. Шихирев, 2003, С. 388). В качестве объектов исследования социальной

психологии будущего, по мнению П.Н. Шихирева, могут выступать лишь реальные субъекты, например, профессиональные группы (П.Н. Шихирев, 2003).



Рис. 1.5. Многообразие аспектов исследования категории «отношения»

П.Н. Шихирев видит большую практическую перспективу в системном анализе и управлении социальным капиталом с акцентом на феномене

«отношения». По мнению П.Н. Шихирева, «социальный капитал есть качество отношений» (П.Н. Шихирев, 2003, С. 389). А.Н. Татарко, выделяя общее в определениях экономистов и социологов и учитывая подход П.Н. Шихирева, также отмечает, что социальный капитал может быть охарактеризован с использованием психологической категории «отношения» (А.Н. Татарко, 2011).

В.П. Позняков отмечает, что использование категории «психологические отношения» для описания и анализа взаимоотношений между людьми имеет принципиальное значение для развития социально-психологической теории (В.П. Позняков, 2012). Л.Г. Почебут, Л.В. Марарица отмечают, что «понятие социального капитала позволяет психологом рассмотреть межличностные отношения под новым углом – инструментальным» (Л.Г. Почебут, Л.В. Марарица, 2012, С. 278)

В качестве еще одной основы для выделения данной структуры целесообразно использовать триаду «когниции – эмоции – поведение», которая, согласно А.В. Юревичу, приобрела статус «фундаментальной» (А.В. Юревич, 2007). В соответствии с триадой можно выделить три взаимосвязанных между собой компонента, описывающих структуру феномена «социальный капитал»: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Содержательно каждый компонент может быть представлен следующим образом:

Когнитивный компонент включает в себя две формы рефлексии: саморефлексию - рефлексию собственной деятельности, социорефлексию - рефлексию внутреннего мира другого человека. В качестве третьего элемента выбран социальный интеллект как «понимание принятых в обществе отношений» (Д.В. Ушаков, 2004).

В эмоциональном компоненте можно выделить значимость социальных эмоций как показатель эмоционального отношения к другим. Эмоциональный интеллект, то есть понимание и управление как своими

эмоциями, так и эмоциями других людей - второй элемент эмоционального компонента.

Исходя из того, что поведение – это действия и высказывания (В.В. Никандров, 2008; Н.И. Чуприкова, 2007), в качестве первого элемента поведенческого компонента были выделены стратегии взаимодействия, которые проявляются в сочетании отношений доминирования и подчинения. В качестве второго элемента выделены «высказывания об отношениях с другими» (рис. 1.6.).

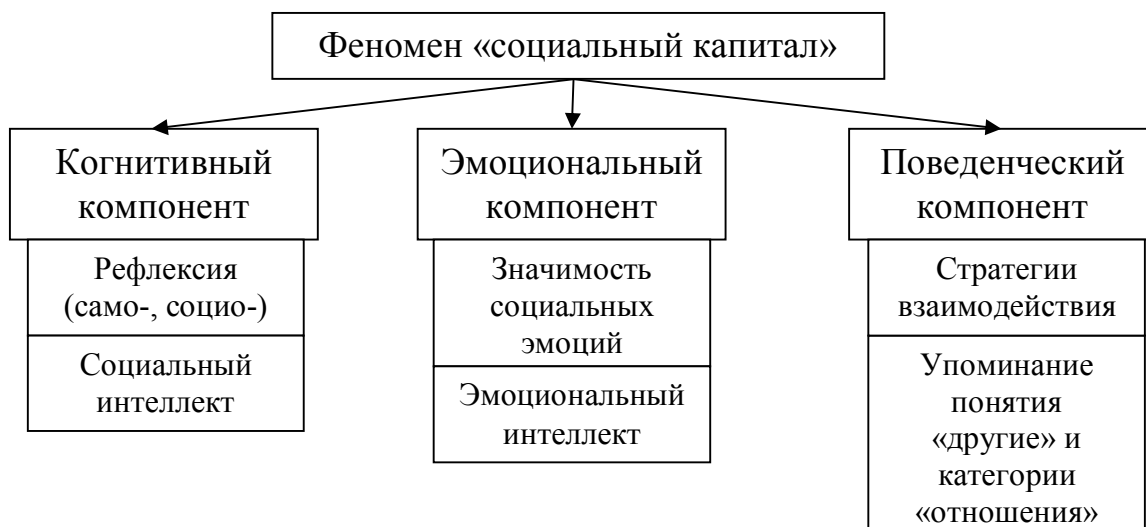


Рис. 1.6. Структура феномена

Исходя из проведенного анализа и обобщения рассмотренных работ, можно сформулировать следующее определение феномена «социальный капитал»:

социальный капитал – основа, средство и результат установления и обогащения отношений человека с другими, проявляющиеся в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компоненте, которые имеют свое наполнение.

Содержание понятия «становление» в психологии является предметом дискуссий (Т.Л. Стенина, 2011; Э.Ф. Зеер, 2009).

По мнению Т.Л. Стениной «в психолого-педагогических исследованиях обнаруживается две точки зрения: становление личности понимается как составная часть формирования личности, включающая самоопределение, становление индивида как субъекта деятельности и как целостный процесс,

направленный на развитие личности как субъекта образования и деятельности» (Т.Л. Стенина, 2011, С. 81) (рис. 1.7.).

Т.Л. Стенина предлагает рассматривать становление как «поэтапное прогрессивное изменение личности в координатах пространства и времени» (Т.Л. Стенина, 2011, С. 81).

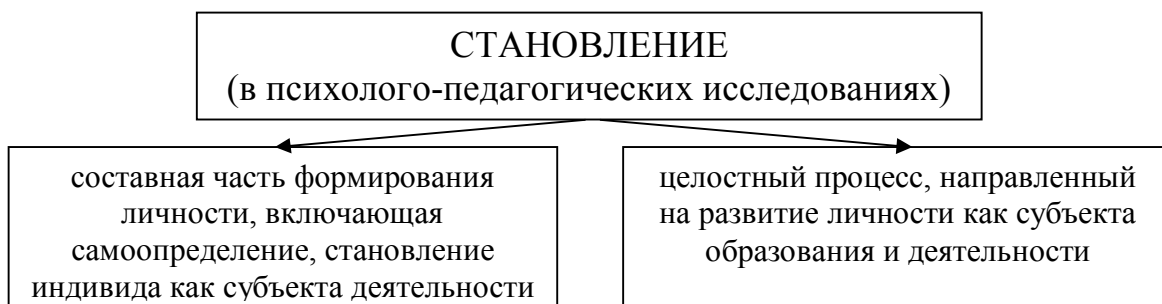


Рис. 1.7. Точки зрения на термин «становление» в психолого-педагогических исследованиях по Т.Л. Стениной

Э.Ф. Зеер рассматривает становление как «непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление» (Э.Ф. Зеер, 2009, С. 78). В качестве обязательных условий автор предполагает наличие у личности потребности в развитии и возможности и реальности ее удовлетворения (Э.Ф. Зеер, 2009) (рис. 1.8.).

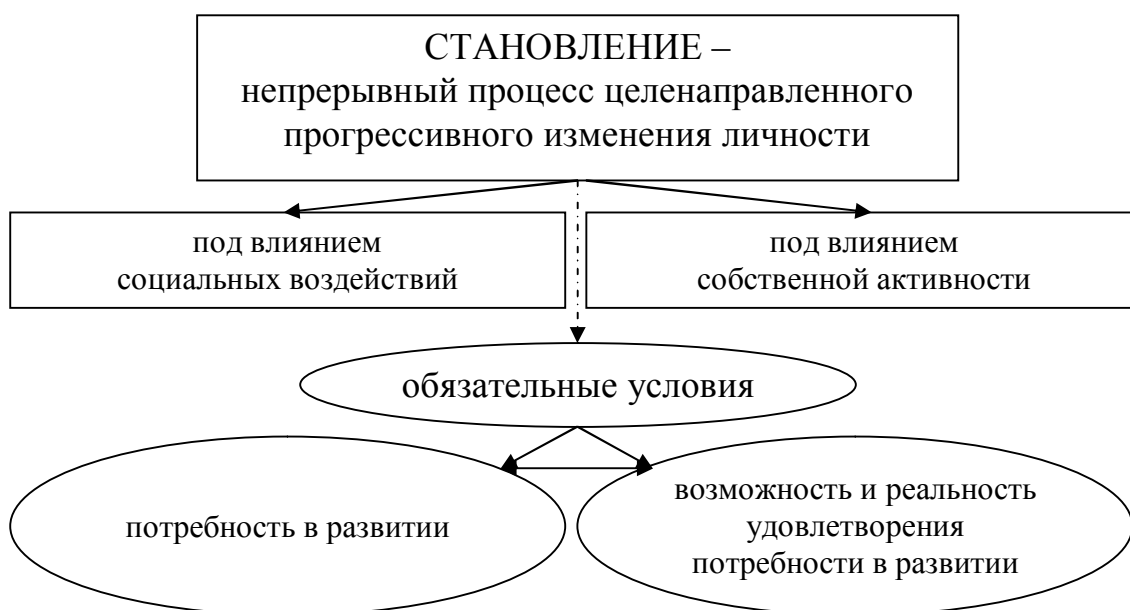


Рис. 1.8. Определение понятия «становление» по Э.Ф. Зееру

Исходя из вышесказанного, считаем, что становление это прогрессивное изменение личности, включающее в себя естественное развитие и специально организованное целенаправленное обучение под влиянием социальных воздействий и собственной активности (рис. 1.9.).

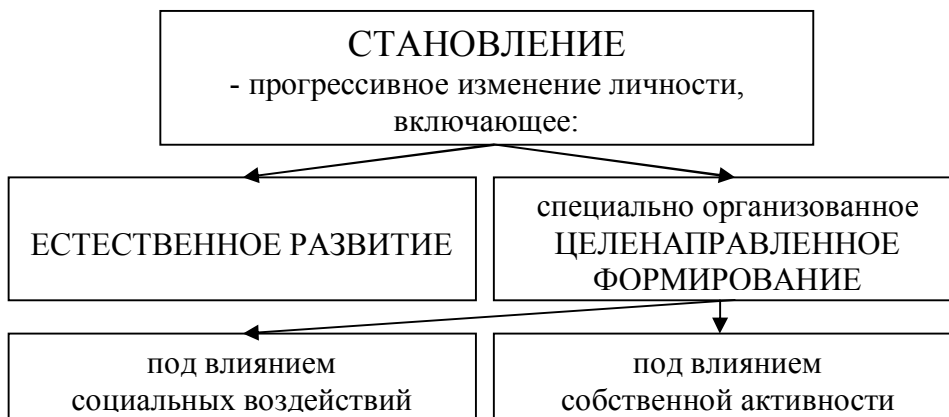


Рис. 1.9. Содержание понятия «становление»

1.3. Профессиональное становление менеджера

1.3.1. Будущие менеджеры как субъекты учебно-профессиональной деятельности

Опишем студентов как субъектов образовательного процесса:

Границы студенческого возраста

Студенческий возраст занимает сравнительно небольшой временной промежуток: по новому двухуровневому ФГОСУ (третье поколение) обучение в вузе занимает 4 или 6 лет. И.А. Зимняя определяет студенческий возраст периодом в 18-25 лет (И.А. Зимняя, 2000). Г.С. Абрамова возраст 18-22 года выделяет в качестве юности (Г.С. Абрамова, 2001). Следует отметить в развитии студентов наличие периодов, каждый из которых имеет несколько фаз и особенностей их профессионального развития.

Рассматривая стадии профессионального становления, Э.Ф. Зеер выделяет стадию профессиональной подготовки, которая начинается с поступления в профессиональное учебное заведение. По мнению Э.Ф. Зеера,

подавляющее большинство девушек и юношей (Юность, 16-23 года) получают профессиональное образование в учебных заведениях или профессиональную подготовку на предприятиях либо в учреждениях (Э.Ф. Зеер, 2009).

В соответствии со стадиями развития личности, разработанной Э. Эриксеном, возраст 18-25 лет частично попадает сразу в две стадии развития: юность – от 13 до 18 лет, и ранняя взрослость – третье десятилетие (Цит. по: В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981). В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева в авторской периодизации развития личности возраст с 17 до 23 лет называют юностью (В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981).

Е.А. Климов, рассуждая о развитии субъекта труда, относит студентов вузов к стадии или фазе адепта. Автор отмечает у человека в возрасте от 15-18 до 16-23 лет наличие приверженности к некоторой профессиональной общности, что проявляется в выборе учебного заведения (Е.А. Климов, 1988).

Существуют разные взгляды на выделение периодов и фаз: Ю.П. Поваренков выделяет два периода: учебно-академический (1-3 курс) и учебно-профессиональный (конец 3 - 5 курс) (Ю.П. Поваренков, 2010).

Социальная ситуация развития студентов

В качестве области отношений стадии «юность» Э. Эриксон выделяет группы сверстников, а стадии «ранняя взрослость» - друзей (Цит. по: В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981). В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева в авторской периодизации развития личности рассматривают диадду «Юноша ← взрослые» как социальную ситуацию развития юноши (В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981).

Э.Ф. Зеер к огромным личностно значимым приобретениям юности (18-23 года) относит друзей, любимых, детей, профессии (специальности), референтных социально-профессиональных групп и др. Социальная ситуация развития стадии профессионального становления характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми

взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием (Э.Ф. Зеер, 2009).

Ведущая деятельность студенческого возраста

Поиск профессии и обучение ей – важнейшая проблема юности. Ю.П. Поваренков, учитывая наличие периодов и фаз развития студентов, говорит о наличии особенностей ведущей деятельности студентов на каждом периоде и фазе. Для учебно-академического периода (1-3 курсы) характерна учебно-профессиональная деятельность, а для учебно-профессионального (конец 3- 5 курс) – профессионально-учебная. Если до третьего курса включительно студенты «учатся учиться профессии», то начиная с конца третьего курса уже «учатся профессии» (Ю.П. Поваренков, 2010). Э.Ф. Зеер в качестве ведущей деятельности стадии Юность периода Взрослость (18-23 года) выделяет профессионально-трудовую деятельность, а в качестве основных потребностей – потребность в социальном и профессиональном самоопределении и в самостоятельности (Э.Ф. Зеер, 2009). Э. Эриксон, анализируя нормальную и аномальную линии развития, выделяет полярности механизмов приспособляемости в юности – «быть самим собой – быть принужденным к одиночеству» и в ранней взрослости – «потерять и найти себя в других» (Цит. по: В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981). В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева в авторской периодизации развития личности в качестве ведущей деятельности юности выделяют «самоопределение» (В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981).

Новообразования студенческого возраста

По мнению Ю.П. Поваренкова, новообразованиями учебно-академического периода являются: становление личности студента, преодоление школьной и обретение студенческой идентичности, формирование академической формы учебной деятельности и структуры познавательных способностей, необходимых для ее реализации, актуализация учебно-познавательного развития как ведущей. Ведущими новообразованиями учебно-профессионального периода являются:

актуализация профессиональной мотивации, становление элементов системы профессионально-педагогической деятельности и переориентация учебно-академической деятельности на ее формирование, обретение элементов профессиональной идентичности, становление структуры профессионального интеллекта (Ю.П. Поваренков, 2010).

Э.Ф. Зеер в качестве основных психологических новообразований стадии профессиональной подготовки (16-23 года) выделяет профессиональную подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду. Для стадии профессиональной адаптации (18-25 лет) он выделяет следующие новообразования: освоение новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества (Э.Ф. Зеер, 2009). На наш взгляд освоение новой социальной роли, выделенное в качестве новообразования стадии профессиональной адаптации, напрямую связано с формированием социального капитала будущего профессионала.

Среди профессионально важных качеств менеджера, как представителя профессии типа «человек – человек», важное место занимают качества, необходимые для установления и поддержания отношений на рабочем месте. Например, социальных (честность, заинтересованность в людях, чувство юмора, дружелюбие, общительность, честность, корректность, порядочность, контактность, внимание к окружающим, объективность, независимость, эмпатия, аттракция, идентификация, речепорождение и речепонимание, экспрессия и т.д.), коммуникативных (коммуникабельность, умение слушать, желание слушать, отсутствие болтливости, ораторские способности и т.д.), лидерских (способность влиять, способность руководить, авторитетность, знание людей, доминантность и т.д.), организационных (способность делегировать власть, способность формировать и развивать эффективные рабочие группы, умение воспитывать, требовательность, критичность, склонность к организаторской деятельности, мотивирующие способности,

способности контроля и т.д.) (М. Вуддок, Д. Френсис, 1991; Т.В. Шеломова, 2001; А.В. Карпов, 2006; В.А. Королев, 2003; М.П. Переверзев, 2004).

В нормальной линии развития юности Э. Эриксон выделяет жизненное самоопределение, включающее:

- развитие временной перспективы – планов на будущее;
- самоопределение в вопросах «Каким быть?» и «Кем быть?»;
- активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях;
- учение;
- четкая половая поляризация в формах поведения;
- формирование мировоззрения;
- взятие на себя лидерства в группах сверстников и при необходимости подчинения им (Цит. по: В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981).

А.А. Криулина обобщила точки зрения Э. Эриксона и Г.С. Абрамовой на специфику юности и предложила следующий перечень новообразований:

1) социальное самоопределение (принадлежность к группе и независимое существование как жизненные задачи); 2) профессиональное самоопределение (принятие решения о карьере как жизненная задача); 3) интеллектуальное самоопределение (абстрактное мышление как жизненная задача); 4) нравственное самоопределение (жизненная задача интериоризации морали); 5) эмоциональное самоопределение (выбор друзей и партнера по семейной жизни как жизненная задача); 6) телесное самоопределение (тело как жизненная задача) (А.А. Криулина, 2010).

Г.М. Зараковский среди критериев, которые могут быть использованы для оценки психологических составляющих качества жизни, предложил обобщенный критерий «психологическое благополучие» К. Рифф (Г.М. Зараковский, 2009). К. Рифф предложила шесть параметров психологического благополучия, которые тесно переплетаются с шестью жизненными задачами юности, выделенных Г.С. Абрамовой. Это самопринятие (у Абрамовой - тело как жизненная задача), позитивные отношения с другими (у Абрамовой - принадлежность к группе),

автономность (у Абрамовой - независимое существование), компетентность (у Абрамовой - абстрактное мышление), цели в жизни (у Абрамовой - принятие решения о карьере) и личностный рост (у Абрамовой - интериоризации морали).

Рассмотрим каждую из шести задач и проанализируем их значение для становления субъективных представлений о социальном капитале в юношеском возрасте.

1) Тело как жизненная задача играет большую роль для оттачивания невербальных средств передачи информации при установлении и поддержании *отношений* (Г.С. Абрамова, 2001);

2) абстрактное мышление как жизненная задача позволяет совершенствовать рефлексию. Юноша вырабатывает умение анализировать *отношения* с другими людьми, особенности своего *отношения* к другим и *взаимоотношения* (Г.С. Абрамова, 2001);

3) жизненная задача принадлежности к группе позволяет приобрести концепцию другого человека, необходимую для установления *отношений*, для организации своего жизненного пространства и времени (Г.С. Абрамова, 2001);

4) жизненная задача независимого существования. Человек зависим от вещей и от людей. Естественное стремление к общению и обществу может оказаться доведенным до крайности: высокая зависимость от других (ищу, кому подчиняться) или высокий уровень лидерских качеств (ищу, над кем доминировать). Однако можно быть среди людей и чувствовать себя одиноким (Г.С. Абрамова, 2001). Независимое существование основано на *отношениях* человека к вещам, другим и себе;

5) принятие решения о карьере. Карьера – это жизнь среди других людей. Решение задачи о карьере осуществляется посредством восприятия другого человека (автора текста, преподавателя, однокурсника и т.п.) как собеседника - некий образ человека. Осуществляется выбор Главной цели жизни: психологическая жизнь (опора на силу своего «Я»; независимость;

взаимодействие с другими; ответственность; доверие чувствам; творчество; самоконтроль и самооценка) или психологическая смерть (опора на силу других людей; зависимость от других; манипулирование другими; конформизм, соответствие требованиям других; страхи; соперничество; ожидание похвалы и признания от других) (Г.С. Абрамова, 2001). Главной цели жизни строится на *отношении* к себе и другим;

б) жизненная задача интериоризации морали играет большую роль для оттачивания вербальных форм передачи информации, что важно при установлении и поддержании *отношений* а, главное, позволяет юноше отделить значимое от незначимого. Человеку нужны ценности его развития. В качестве ценности может выступать принятие или непринятие себя как физического тела, самопознание или инфантильность к себе, поиск «своей» группы или изолированность от других, зависимость или независимость от других людей, психологическая жизнь или смерть (Г.С. Абрамова, 2001).

Отношения с другими проходят красной линией сквозь решение всех шести жизненных задач.

За пять лет обучения в вузе студент переживает ряд **кризисов**. Наиболее полно кризисы студентов-психологов рассмотрены Г.Ю. Любимовой: на первом курсе – ожиданий, на третьем курсе – самоопределения и на четвертом и пятом курсах – трудоустройства (Г.Ю. Любимова, 2001).

Г.М. Абрамова выделяет «кризис второго курса», который характеризует переоценкой студентами второго курса значимости обучения по той профессии которая была выбрана, обращением их к качеству образования и возникновением ощущения потери времени при изучении общих дисциплин (Г.С. Абрамова, 2001). Кроме того, автор говорит о существовании особого состояния у студентов третьего курса, возникающее на основе учебно-производственной практики (Г.С. Абрамова, 2001).

На стадии профессионального обучения Э.Ф. Зеер выделяет кризис профессионального выбора. Этот кризис возникает на основе переживания

разочарования в получаемой профессии и отчетливо проявляется в первый и последний и последний годы обучения. Кризис ревизии и коррекции профессионального выбора характеризуется вялотекущим характером. Изменение социальной ситуации развития и перестройка ведущей учебно-профессиональной деятельности в профессионально ориентированную позволяет выделить кризис профессионального выбора в самостоятельный нормативный кризис профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер, 2009).

В то же время Э.Ф. Зеер, на основе краткого анализа интерпретации различных кризисов личности, кризис юности называет «разрыв идеала и реальности» (Э.Ф. Зеер, 2009). Ощутить неудовлетворенность образованием и профессиональной подготовкой, увидев несоответствие (разрыв) имеющихся представлений о будущей профессиональной деятельности (идеала) и ее осуществления (реальности), возникает у студентов в конце третьего - четвертом курсе.

1.3.2. Роль рефлексии для успешной профессионализации будущих менеджеров

Менеджеров можно отнести к профессионалам типа «человек–человек». Для людей данной профессии на первый план выступают разные, разнообразные, разномыслящие, разнокачественные и разнонаправленные люди, группы, сообщества, организации, их сложные взаимоотношения. Для профессионалов типа «человек–человек» интересны, а значит, выделяемы умонастроение, поведение людей, образ жизни, формы активности, способы привнесения порядка в жизнь человека и общества (Е.А. Климов, 1996).

Менеджер – человек, выстраивающий структуру внутренних и внешних связей нового предприятия (В.В. Радаев, 1995). То есть, профессиональная деятельность менеджера тесно связана с воздействием на людей, регулированием их деятельности, взаимоотношений. Управлять менеджеру приходится, прежде всего, людьми, входящими в организацию, а

не машинами, станками, оборудованием (средствами труда) (Е.А. Климов, 1996). Особенность управленческой деятельности заключается в том, что ее предметом, объектом воздействия являются субъекты (А.В. Карпов, 2006).

Эффективно осуществлять деятельность менеджера, совершенствоваться в трудовой деятельности менеджера, а также освоить профессию руководителю позволяет рефлексия. В психологии рефлексия понимается как обращенность познания человека на самого себя, на свой внутренний мир, психические качества и состояния (т.е. рефлексия – это самообращенность) (М.В. Гамезо, И.А. Домашенко, 2004).

В психологии общения под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Человек должен понимать другого, а также понимать, как другой понимает его (зеркальное отображение индивидами друг друга) (Г.М. Андреева, 2001).

Проблема рефлексии в последнее время стала занимать видное место в психологии профессиональной деятельности. Рефлексивный подход актуален особенно для тех профессий, где теоретические основы недостаточно разработаны (Е.В. Чеботкевич, 2000). К таким профессиям относится и профессия «менеджер».

Анализ научной литературы, посвященной роли рефлексии в деятельности менеджера, позволил обобщить основные ее функции такие, как:

- самоопределение (профессиональная идентификация, определение планов на будущее, принципов действия и идеалов);
- самоорганизация (анализ и оптимизация профессиональной деятельности, взвешенные и продуктивные решения в усложняющихся ситуациях, регуляция взаимодействий);
- саморегуляция (адекватная реакция на изменения рабочей среды);
- соорганизация индивидов (управление партнерами, сотрудниками, конкурентами);

- обучение (преодоление критических ситуаций в профессиональной деятельности).

Названные функции и соответствующие им формы представлены на рис. 1.10.

РЕФЛЕКСИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ	САМООПРЕДЕЛЕНИЕ						
	На уровне образа мира		На уровне образа профессионального сообщества		На уровне образа себя как профессионала		На уровне профессионального самосознания
	САМООРГАНИЗАЦИЯ						
	Как управленческая роль				Как персональная модель управления		
	САМОРЕГУЛЯЦИЯ						
	Как внутренний план действий		Как преодоление затруднений через развитие деятельности		Как преодоление внутреннего конфликта в проблемной ситуации		Как ценностные ориентиры
	СООРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДОВ (членов коллектива и/или деловой среды)						
	Как прямое манипулирование	Как скрытое управление	Как управление слухами	Как управление эмоциями	Как управление конфликтами	Как управление посредством корпоративной культуры	И др.
	ОБУЧЕНИЕ						
	Как самосовершенствование				Как самообучение		Как обучение

Рис. 1.10. Функции и формы рефлексии в управлении

Рассмотрим функции рефлексии в деятельности менеджера подробно, опираясь на работы тех авторов, которые исследовали поштучно.

Под **самоопределением** будущего менеджера, как и других специалистов, понимается его профессиональная идентификация, определение планов на будущее, принципов действия и идеалов. При этом рефлексия занимает главное место.

Рефлексия тесно связана с внутренним планом действий. Осмысление собственных действий, их законов, координация и контроль своих действий, размышления о будущих действиях осуществляются человеком при наличии такого качества, как рефлексия. Осознание возможностей коллективной деятельности, анализ текущей ситуации, «ошибок» в собственном поведении

позволяет самосовершенствоваться в профессиональной деятельности (А.В. Карпов, 2006).

К 20-ти годам человек должен идентифицировать себя как члена общества: ребенка своих родителей, друга, коллеги по учебе и будущей профессии, специалиста (профессионала) как такового (Э. Эриксон, 1991). Успешное создание и постоянная детализация (уточнение) целостного внутреннего образа себя («Я – образа») позволяет завершить личностное и профессиональное самоопределение. Наличие четких представлений человека о себе – важнейший фактор его профессионального самоопределения (Т.М. Буякас, 2000). Для осознания себя как профессионала третьекурснику необходимо иметь не только образ будущего профессиональной деятельности с высокой степенью детализированности, но и сформированную профессиональную составляющую «Я – концепции» (Г.Ю. Любимова, 2001).

Рефлексия в ситуации профессионального становления (развития) направлена на поиск информации о личности специалиста. Рефлексия при этом представляет собой «знание о знании». Под адекватным профессиональным становлением можно понимать тенденцию субъекта к профессиональному и личностному росту, к формированию целостного «Я – образа» и способность к конструктивному преодолению профессиональных затруднений (Д.К. Войтюк, С.Г.Плотников, 2005).

Отсутствие единства сознания влечет за собой отсутствие целостности в производственной деятельности. Без единства сознания невозможно существование «Я». Проблема индивидуальной идентичности и целостности лиц, принимающих решения, оказывается неразрывно связана с культурой и является ключевой для организации производства. Лишь при наличии единства сознания и целостности человека возможна ответственность за поступки, которая немислима, если сознание распадается на не связанные друг с другом фрагменты, а в объеме индивидуального человеческого бытия

не оказывается места для основных традиционных культурных реальностей (В.Е. Лепский, Г.И. Зорина, 2005).

В самоорганизацию деятельности менеджера входят: анализ ситуации, оптимизация профессиональной деятельности, взвешенные и продуктивные решения в усложняющихся ситуациях. Проблемы самоорганизации нашли свое отражение в работах М.С.Белозерова, А.П.Зинченко, И.М. Войтики др.

Эффективность работы руководителя, умение осуществлять управляющие функции (целеполагания, планирования, принятия решений, контроля и др.), прежде всего, зависят от эффективной организации собственной деятельности.

Рефлексия как способность к регулированию собственной активности у разных людей развита в разной степени. Одним из видов деятельности, где рефлексивные способности являются необходимыми и предъявляют серьезные требования к регуляции со стороны субъекта, является деятельность менеджера (Г.Н. Солнцева, В.Е. Морговская, 2005).

Рефлексивная регуляция выражается в изменении характера взаимосвязей структурных элементов деятельности в зависимости не только от особенностей решаемых задач, но и от оценки самим субъектом своих возможностей для достижения необходимого или желаемого результата. Именно включение субъектом в образ-представление ситуации себя и своих возможностей придает деятельности ее пристрастный субъективный характер, и тем самым определяет ее качественно иную целостность и выражается в повышении успешности (Е.А. Климов, 1996; Г.Н. Солнцева, В.Е. Морговская, 2005).

Предметом деятельности менеджера является сама деятельность. Управление синтезирует в себе черты индивидуальной и совместной деятельности. С одной стороны, деятельность менеджера – это деятельность по организации деятельности подчиненных, исполнителей, «управляемых» людей. С другой стороны, руководитель в рефлексивных процессах планирования, прогнозирования, контроля событий по реализации принятой

программы коллективом сам должен обладать навыками и умением осуществлять регулятивные процессы в себе (то есть навыки самоорганизации). Эти регулятивные процессы служат определяющими существенными факторами организации деятельности менеджера и ее успешности. Благодаря их системе становится возможным управление как таковое, при котором проводится регуляция собственной деятельности и деятельности подчиненных (Е.М. Ковшов, 2007).

Таким образом, особенность деятельности менеджера заключается в том, что ее предметом, объектом воздействия являются субъекты экономической деятельности и, прежде всего, собственная деятельность руководителя (А.В. Карпов, 2006) (табл. 1.4.).

Таблица 1.4.

Характеристики труда менеджера (по А.В. Карпову)

Объект управления	Социальная система: люди, входящие в организацию, регион страны, отрасль хозяйства, город, государство и собственная деятельность руководителя.
Предмет управления	Воздействие на деятельность и взаимоотношения людей в целях организации совместной деятельности. Воздействие на собственную деятельность и взаимоотношения в целях организации совместной деятельности.
Цель управления	Обеспечение эффективного функционирования социальной системы (организации, региона страны, отрасли хозяйства, города, государства).
Содержание управления	Реализация общих функций менеджмента: планирование, организация, мотивация, контроль, коммуникация, принятие управленческих решений.
Средства управления	Управленческие решения: приказы, распоряжения, служебные записки, постановления, просьбы, советы, намеки, подсказки и т.д.
Условия управления	Внешние: жесткие временные ограничения, информационная неопределенность, необходимость предугадывать события, высокая ответственность, высокая «цена» ошибок, нерегламентированность труда, нехватка ресурсов, возникновение экстремальных ситуаций. Внутренние: отсутствие определенного алгоритма деятельности; одновременное выполнение многих действий и решение многих задач; противоречивость, неопределенность или отсутствие нормативных предписаний (в том числе – и законодательных); отсутствие четких и явных оценочных критериев эффективности деятельности; множественная подчиненность руководителя различным вышестоящим инстанциям.

Результатом самоорганизации деятельности руководителя можно считать средство управления, то есть управленческое решение: его принятие

и реализация. Процесс принятия инновационного управленческого решения (решение творческой задачи) требует организации творческого процесса мышления, где неотъемлемым компонентом также является рефлексия (И.М. Войтик, 2005, 2007).

Принятие управленческих решений строится на базе аналитической и проектной работы, которая происходит в пространстве рефлексии. Организация и управление в принципе невозможны вне рефлексивной позиции, и построены на двух типах процессов: артификация (творение) и реификация («оестествление»). В артификации при помощи различных схем - проектов руководитель переносит на свою организацию формы своей мысли. А реификация – это работа по представлению происходящего в организации тоже в виде схемы, но уже имеющей функцию модели. Рассмотренные в этих принципиально разных аспектах схемы претендуют на то, чтобы задать управленцу картину его объекта управления (А.П. Зинченко, 2005).

Создаются различные модели рефлексивного управления. Использование подобных моделей в профессиональной деятельности менеджера приводит к снижению потерь прибыли предприятия. Например, модель социального поведения (Т.А. Таран, 2003, 2005; А.Ю. Буров, 2007; Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.М. Филиппова, 2003), модель манипуляции поведением конкурентов (Э.П. Григорьев, В.Е. Лепский, А.Н. Лобанов, 2003), типичная модель рефлексивного манипулирования (Э.П. Григорьев, В.Е. Лепский, А.Н. Лобанов, 2003), математическая модель рефлексивного управления в конфликтных ситуациях (Т.А. Таран, В.Н. Шемаев, 2005), модель личностного поведения в проблемно-конфликтной ситуации (Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.М. Филиппова 2003), модель принятия решений в конфликтной ситуации (О.А. Попова, 2005), концептуальную модель взаимодействия рефлексии и интуиции (Г.Н. Бершацкий, И.Н. Семенов, 2005), модель рефлексивного взаимодействия (Т.А. Таран, В.Н. Шамаев, 2003), когнитивная модель (В.Е. Лепский, 2003; Т.А. Таран, В.Н. Шемаев, 2005), модель рефлексивного выбора (В.А. Петровский, 2001;

Т.А. Таран, 2003; Г.Г. Малинецкий, 2005), модель развития субъекта (Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов, 2007), моделирование конфликта (Л.И. Цой, 2003), модель принятия решения в изменяющихся внешних условиях (И.В. Петрова, С.Ю. Малков, 2007) модели мультиатрибутивных функций полезности (принятие решений в различных сферах деятельности) (Л.Д. Миллер, 2002), модель информационного управления (А.Г. Чхартишвили, 2005, 2007) и другие.

Каждый руководитель имеет свою индивидуальную модель управления. С человеком очень часто происходит не то, что он сознательно планирует, и не то, на что толкают его объективные обстоятельства, а то, что можно найти в его персональных моделях жизни, деятельности, поведения и игры; эти модели во многом не осознаны и формируются самостоятельно как психологические «органы» регуляции взаимодействия человека с миром (С.М. Белозеров, 2003).

Согласно С.М. Белозерову эффективное руководство заключено в способности осознавать и управлять тем, что происходит в собственных персональных моделях руководителя по поводу руководимого им дела, и тем, что происходит в головах его непосредственных подчиненных (С.М. Белозеров, 2003).

Корпоративная информационная система позволяет получить информацию о персональных моделях сотрудников. Она состоит из двух типов обратной связи (по С.М. Белозерову):

- 1) Об объективных процессах, происходящих в организации – непосредственно информации о том, что происходит с объектом управления (информации об объективных бизнес-процессах). Это дает установку на реагирование типа «возникла проблема – решим», то есть «диспетчирование», «текучка», когда не руководитель управляет ситуацией, а ситуация управляет руководителем (традиционное классическое управление).

2) О субъективных процессах – о тех персональных моделях (целостных представлениях), которые складываются у менеджеров и топ-менеджеров и которые определяют потоки верных и неверных управленческих решений и действий, «субъективная» система (персональные модели) также объективно определяет то, что реально происходит с компанией, поэтому и она должна стать объективно доступной и управляемой.

Цели достижения высокого уровня «прозрачности» и «управляемости» компании не могут быть достигнуты без информационных технологий(ИТ), которые делают «прозрачными» персональные модели ведения дел и помогают совершенствовать эти модели, доводя уровень прогноза достижения намеченных в них результатов до 100% (С.М. Белозеров, 2003).

Как способ учета интересов других при осуществлении своих интересов можно выделить контекстное управление. Оно требует от каждого участника добровольного ограничения свободы действий вследствие того, что он должен учитывать интересы других участников и воздействие на них своих собственных поступков. Контекстное управление требует способности к модерации, к выработыванию правил совместной игры различных интересов и способность действовать интегрирующим образом. Контекстное управление работает на выработку видения общего возможного и желательного будущего (В.Е. Лепский и Г.И. Зорина, 2005).

В.Е. Лепский и Г.И. Зорина выделяют несколько аспектов, связанных с рефлексивными процессами для привлечения как можно больше сотрудников к принятию решений на предприятии (В.Е. Лепский и Г.И. Зорина, 2005).

Во-первых, для контроля за последствиями процессов самоорганизации кто-то должен с упреждением их осознать, определить аттракторы и параметры порядка, детерминирующие эти процессы (то есть некто должен обладать упреждающей рефлексией). Этот мощный потенциал развития, однако, не всегда гарантирует благоприятный результат, поэтому для

социально ориентированных предприятий целесообразно рассмотрение управляемой самоорганизации.

Во-вторых, чем больше людей на предприятии осознают направления процессов изменений, тем быстрее пойдут эти процессы и возникнет эффект резонанса, ставит задачу стимулирования рефлексивных процессов.

Другой аспект развивающихся предприятий связан с формированием все более комплексных образований (вовлекаются представители разных культур, сливаются с другими предприятиями и дифференцируются внутри, образуя растущее число подразделений). При этом при помощи саморефлексии подразделения должны приобрести возможность справляться с возрастающей комплексностью и самостоятельно создавать необходимые сети, осуществлять координацию и согласования (В.Е. Лепский и Г.И. Зорина, 2005).

Саморегуляция. Деятельность менеджера связана с высоким риском возникновения непредвиденных обстоятельств. Успешность преодоления критических ситуаций в профессиональной деятельности, прежде всего, зависит от уровня профессионализма.

Это подразумевает, во-первых, некоторый набор специфических навыков и умений, достаточных для эффективного решения различных профессиональных задач в нормативных условиях (тактический уровень деятельности) (Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.М. Филиппова, 2003). Успех в профессиональной деятельности зависит от того, насколько сам профессионал хорошо знает и понимает себя. Критерии этого знания и понимания не всегда определяются внешними атрибутами успешности. Немаловажная роль в регуляции профессиональной деятельности принадлежит рефлексии специалистом структуры профессиональной деятельности (Д.К. Войтюк, С.Г. Плотников, 2005). Рефлексия и ее культура выступают в роли координирующего механизма процесса решения профессиональных задач и проблем, как некая метадеятельность, своеобразный внутренний план их решения, с которыми специалист

сталкивается в профессиональной деятельности (В.А. Ильков, 2005). Рефлексия определяет способы выбора побудителей личностной активности (мотивы) и те умения и навыки, свойства личности, которые обеспечивают человеку успешность в деятельности (Д.К. Войтюк, С.Г. Плотников, 2005).

Во-вторых, наличие импровизационных навыков во внештатных условиях (стратегический уровень деятельности). При этом происходит осознание себя как индивидуальности, обладающей определенными способностями, навыками, умениями, оценка себя как профессионала, видение ситуации и своих возможностей и т.п.

Одна из функций рефлексии – это преодоление затруднения в деятельности через развитие самой деятельности, основанное на соотношении и гибком урегулировании соотношения предъявленных требований ситуации и реальных возможностей субъекта (Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.М. Филиппова, 2003). Изменения условий порождают новые требования к человеку, находящемуся в этих условиях. Практические знания и навыки, полученные в учебных заведениях, без соответствующим образом организованного мышления сгорают в момент. Руководитель должен быть способен предлагать инновационные, творческие решения, постоянно повышая свою эффективность и эффективность работы команды в условиях недостатка времени и информации, в реальности глобального, стремительно меняющегося мира (К.А. Казбеков, 2007).

Рефлексия отвечает за становление профессиональной позиции специалиста, обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, позволяет проявлять гибкость в принятии решений, критерияльно обеспечивает стремление к реализации нововведений и инноваций, стимулирует постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, способствует переосмыслению стереотипов своего профессионального и личностного опыта (В.А. Ильков, 2005).

Рефлексия позволяет специалисту преодолевать затруднения в деятельности через развитие самой деятельности, основанное на соотнесении и гибком урегулировании соотношения предъявленных требований ситуации и реальных возможностей субъекта. При «выходе» ситуации из нормативного пространства рефлексивная компетентность (наличие рефлексии и ее «использование») расширяет рамки возможных действий субъекта деятельности за счет творческого осмысления и преодоления критического момента, позволяя наиболее продуктивно и гармонично построить личностно-ситуационное взаимодействие (Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.М. Филиппова, 2003).

На творческом, стратегическом уровне возможно возникновение внутреннего конфликта, когда в сознании субъекта возникает конфликт между «образом профессионала» и «образом себя как профессионала», т.е. нарушается собственная профессиональная идентичность, что приводит к росту внутреннего напряжения, так называемому эмоциональному выгоранию, а в общем итоге к срыву профессиональной деятельности. В профессиональной деятельности нерешенный внутренний конфликт может спровоцировать «заикливание» рефлексивного процесса на личностном уровне. Уровень внутреннего дискомфорта субъекта может изменяться за счет рефлексивных процессов осмысления ситуации и себя в данной ситуации. В случае совладания субъект переживания ориентирован на признание и принятие реальности, на ее адекватное исследование (Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.М. Филиппова, 2003).

Рефлексия и ее культура способствуют устранению внутреннего дискомфорта за счет конструктивного перераспределения ресурсов и адекватного восприятия содержательных компонентов ситуации (Ф.Е. Иванов, А.К. Осницкий, 2005). Рефлексию и ее культуру можно понимать как интегральную характеристику реализации норм, образцов и ценностей рефлексивной деятельности как личностно и профессионально ценных, а также, способность личности к осознанной организации

рефлексивных процессов в профессиональной деятельности (В.А. Ильков, 2005).

С.Ю. Степановым были выделены 4 степени сложности личностного поведения в проблемно-конфликтной ситуации, соответствующих 4 уровням функционирования рефлексивного механизма: 0, 1, 2, 3 (модель личностного поведения в проблемно-конфликтной ситуации) (Цит. по: Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.М. Филиппова, 2003).

Д.К. Войтюк, С.Г. Плотников предпринимают попытки найти связь свойств личности с рискованным поведением (Д.К. Войтюк, С.Г. Плотников, 2005).

В качестве критериев, по которым субъект строит личностно-ситуационное взаимодействие, а также отношение к самому себе, являются ценностные ориентации. Ценности выступают для индивида как некоторые критерии оценки действительности, других людей, а так же и самого себя. Несоответствие значимости для субъекта той или иной ценности при низкой возможности ее реализации может наполняться для него конфликтным смыслом (Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.М. Филиппова, 2003). В контексте социальной ориентации предприятия наиболее актуальны три взаимосвязанных аспекта: духовность, этичность и ответственность (В.Е. Лепский и Г.И. Зорина, 2005).

В.А. Лефевр ввел понятие и построил формальные рефлексивные модели двух этических систем:

I этическая система – совмещение «добра» и «зла» рассматривается как «зло» (предприятие XXI века и его сотрудники должны быть ориентированы на первую этическую систему);

II этическая система – совмещение «добра» и «зла» рассматривается как «добро» («цель оправдывает средства») (Цит. по: В.Е. Лепский, Г.И. Зорина, 2005).

Таким образом, можно выделить четыре формы саморегуляции деятельности менеджера: эффективное решение различных

профессиональных задач в нормативных условиях (внутренний план действий); преодоление затруднений в деятельности через развитие самой деятельности; преодоление внутреннего конфликта в проблемной ситуации и ценностные ориентиры.

Рефлексия в процессе **соорганизации совместной деятельности** (регуляция взаимодействий сотрудников, партнеров, конкурентов) определяется аналогично понятию рефлексии в общении.

Задача деятельности менеджера состоит в поддержании связей между людьми, в регулировании их деятельности и общественных отношений (Е.М. Ковшов, 2007).

Руководитель выполняет функцию «конструктора» ситуативных структур коллектива. Он вытолкнут из коллектива и стоит над ним. Выполнить функцию конструктора лидер сможет, если «ассимилирует» эту действительность, отобразив ее на специальный «планшет», затем преобразует это отображение в некоторый проект, и реализует его (В.А. Лефевр, 2005). Руководитель должен уметь выявить индивидуальные особенности каждого подчиненного и определить наиболее эффективные для него средства управления.

Руководитель должен не только знать, но и уметь использовать и влиять на закономерные социально–психологические отношения внутри коллектива. Корпоративная культура организации позволяет создать единую для всего коллектива внутреннюю картину мира человека (Е.И. Эрнандес, И.Н. Семенов, Д.М. Склизков, 2005).

Для отдельных игроков рефлексивного управления эмоции, возникающие во время взаимодействия, являются толчком к перестраиванию отношений с другими игроками и к поставленной задаче (И.П. Беляев, К.И. Черный, 2005).

С точки зрения группы, в целом эмоции, проявляемые при совместной работе в группе, являются реакцией на неоптимальность организационной структуры для данной группы людей и решаемых ими задач. В результате

происходит либо переход к более подходящей для данных условий организационной структуре, либо распад группы, либо сохраняется такая же организационная структура, но при этом, чем дальше, тем больше теряется работоспособность группы, так как среди членов группы продолжает увеличиваться число эмоциональных взаимодействий (И.П. Беляев, К.И. Черный, 2005). В связи с ростом информатизации общества коренным образом меняются соотношения значимостей внутренней структуры личности и структуры организаций, в которые эта личность включена (Д.В. Реут, 2005).

Неоднозначна роль конфликтных отношений в современной хозяйственно-экономической деятельности. Д.В. Реут выделил новый субъект конфликта – проект, дал его характеристики и предложил модель конфликта проектов (Д.В. Реут, 2005). Т.А. Таран, В.Н. Шемаев предлагают математическую модель рефлексивного управления в конфликтных ситуациях (Т.А. Таран, В.Н. Шемаев, 2003). Работы О.А. Поповой посвящены проблеме принятия решений в различных конфликтных ситуациях. Предлагаемый ею подход содержит два этапа: первый этап – это построение статической модели конфликта с учетом особенностей конфликтующих сторон, и второй этап – разработка равновесной динамической модели принятия решений в конфликтной ситуации (О.А. Попова, 2005). Л.И. Цой наоборот предлагает отказаться от моделирования конфликта (Л.И. Цой, 2003). Г.Н. Бершацкий, И.Н. Семенов, обобщая предложенную ими же концептуальную модель взаимодействия рефлексии и интуиции считают, что механизм разрешения проблемно-конфликтной ситуации заключается в одновременном протекании интуитивного процесса означения и рефлексивного процесса осмысления содержаний сознания в проблемно-конфликтной ситуации (Г.Н. Бершацкий, И.Н. Семенов, 2005).

Задача рефлексивного управления заключается в формировании руководителем наиболее выгодной для него информационной среды, что

позволяет осуществлять скрытое управление, информационное управление через СМИ, информационное управление экономическими системами и др. (Д.А. Новиков, А.Г. Чхартишвили, 2003). При рефлексивном управлении управляемая сторона не должна знать, что ею управляют, иначе управляемая сторона может реконструировать интенции своего оппонента и нанести вред управляющей стороне (В.А. Лефевр, 2002).

А.Г. Чхартишвили разработал модель информационного управления. С теоретико-игровой точки зрения задача управления активной системой (элементы которой способны к целенаправленному поведению) состоит в том, чтобы создать для управляемых субъектов (агентов) игру с такими правилами, чтобы ее исход (набор действий агентов) был как можно более благоприятным для управляющего органа (центра). Сам центр не входит в число игроков, а лишь формирует условия их взаимодействия («правила игры») (А.Г. Чхартишвили, 2007). Осуществляется неявное воздействие путем предоставления информации субъектам управления (сотрудникам, партнерам, конкурентам и потребителям), ориентируясь на которую они как бы самостоятельно выбирают линию поведения (В.В. Кульба, В.Д. Малюгин, А.Н. Шубин, 2003; В.А. Лефевр, 2003; Т.Л. Томас, 2002).

Под воздействием телевизионного потока информации происходит необратимое изменение картины мира человека (Л.В. Матвеева, 2003). Многочисленны и разнообразны исследования в области телекоммуникаций, как способа информационного воздействия: личностные особенности телевизионных коммуникаторов, восприятие аудиторией экранных образов, экранных партнеров по общению, выделены два психологических типа телекоммуникаторов в зависимости от типа коммуникативной стратегии (Г.А. Аникеева, 2003), условия гармоничного коммуникативного стиля ведущих телепрограммы (Ю.В. Мочалова, 2003), восприятие телевизионных рекламных роликов (Е.Е. Караванова, 2003), описаны особенности виртуального информационного пространства и его взаимодействия с

коллективным и индивидуальным сознанием членов общества (Ю.В. Мочалова, 2003).

Изучаются процессы возникновения самооправдывающихся слухов (Э.П. Григорьев, В.Е. Лепский, А.Н. Лобанов, 2003), рождения слухов из первоначально правдоподобного сообщения или искажения указаний и распоряжений, передаваемые по большому количеству иерархических уровней (И.П. Беляев, В.М. Капустян, 2003).

Разработана схема взаимопонимания людей и людей с компьютерами в ходе решения управленческих задач и иной интеллектуальной деятельности (Н.А. Абрамова, 2005).

Проблематику соорганизации индивидов можно считать наиболее интересной для исследователей.

Обучение (преодоление критических ситуаций в профессиональной деятельности). Каждый руководитель в своей деятельности сталкивается с критическими ситуациями, для преодоления которых ему необходимо переосмыслить свою деятельность (Ю.Д. Красовский, 2003), то есть пересмотреть свой внутренний мир профессионала, создать новый образ себя как руководителя и окружающих людей.

Проблема рефлексии достаточно глубоко и всесторонне изучена применительно к профессиональной деятельности педагога. При этом рефлексия рассматривается как движущая сила для самосовершенствования своих специальных и профессиональных знаний, умений и качеств личности (Е.В. Чеботкевич, 2000).

Профессия «педагог» как и профессия «менеджер» относятся к типу «человек – человек» (типология по предметной системе, с которой имеет дело работающий (Е.А. Климов, 1996)). Для людей данной профессии на первый план выступают разные, разнообразные, разномыслящие, разнокачественные и разнонаправленные люди, группы, сообщества, организации, их сложные взаимоотношения. Для профессионалов типа «человек–человек» интересны, а значит, выделяемы умонастроение,

поведение людей, образ жизни, формы активности, способы привнесения порядка в жизнь человека и общества (Е.А. Климов, 1996). Профессиональная деятельность менеджера, как и деятельность педагога, тесно связана с воздействием на людей, регулированием их деятельности, взаимоотношений. Управлять менеджеру приходится, прежде всего, людьми, входящими в организацию, а не машинами, станками, оборудованием (средствами труда) (Е.А. Климов, 1996). Особенность деятельности менеджера заключается в том, что ее предметом, объектом воздействия являются субъекты (А.В. Карпов, 2006).

Это дает основание считать все наработки применительно к профессии «педагог» важным фундаментом для исследования рефлексивных процессов менеджеров. Примером может служить исследование Н.И. Вьюновой рефлексии преподавателя. Автором преподаватель рассматривается как исследователь (осуществление научной деятельности) и как профессионал (осуществление преподавательской деятельности). По мнению Н.И. Вьюновой, каждая из этих составляющих деятельности играет важную роль в успешности деятельности преподавателя, однако научная деятельность позволяют решать общие вопросы и не «спотыкаться» на частном. Рассматривая методологическую рефлексивную, автор выделяет три ее вида и условно называет их линейной, разветвленной и интегративной. Линейная методологическая рефлексия характеризуется использованием одного методологического подхода при решении проблемной ситуации и актуальна и важна на начальном этапе становления преподавателя-исследователя. Разветвленная методологическая рефлексия показывает слабые связи между различными методологическими подходами и наблюдается у исследователей, уже имеющих опыт линейной методологической рефлексии или начинающих. Осознание при интегративной методологической рефлексии выстраивается вокруг некой центральной методологической идеи, что позволяет комплексно проанализировать объект и предмет исследования, представить его логику,

провести всесторонний анализ научных идей, выделить главное, адекватное предмету исследования, вычленив общее, особенное и индивидуальное (Н.И. Вьюнова, 2010). Осуществление менеджером, наряду с управленческой, исследовательской деятельности имеет те же преимущества, что и для преподавателя.

Полезными могут быть исследования проведены в лаборатории психологии профессионального развития личности Психологического института Российской академии образования под руководством Л.М. Митиной:

- психологические условия совершенствования профессиональной подготовки студентов-социальных педагогов (А.В. Попова, 2006), развития профессионального самосознания (И.В. Вачков, 1995) учителя и профессионального развития специалиста службы занятости (Я.В. Голубева, 2006);

- психологические условия развития эмоциональной (Е.С. Асмаковец, 2000) и поведенческой (К.А. Аветисян, 2001) гибкости и полиролевого поведения (И.Г. Колмакова, 2008) учителя;

- влияние направленности педагога на разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель-ученик» (Д.Ю. Чернов, 2001) и его профессиональной позиции на уровень самостоятельности учащихся (Л.Т. Сочень, 2000).

Можно выделить три формы обучения в профессиональной деятельности:

- самосовершенствование – на основе уже имеющихся знаний, умений, навыков, использованных по-другому или в других условиях;

- самообучение – с привлечением новых знаний, умений, навыков и методов их использования, полученных из дополнительных источников самостоятельно;

- обучение – с привлечением новых знаний, умений, навыков и методов их использования, полученных из дополнительных источников с помощью

специалистов (тренеров, консультантов и т.п.) на специально организованных курсах повышения квалификации.

Можно говорить о существовании определенного опыта в области рефлексивного обучения (Приложение 2).

Остановимся более подробно на опыте Ю.Д. Красовского. В свое время он предложил руководителям использовать рефлексивное управление. На наш взгляд, предложенные техники позволяют осознать все многообразие межлюдских производственных отношений. Ю.Д. Красовский использует знакомство с кооперационно-партнерской системой обратных связей через осознание долговременности интересов. Это можно интерпретировать как осознание ценности социального капитала. Ролевые игры он использует для осмысления ролевых позиций, углубления понимания себя и партнеров по деловому общению, ансамблевые деловые игры – для создания новых коммуникативных сетей, а инновационные игры – для закрепления нового способа мышления. Игры помогают определить ресурсы партнерских деловых отношений: 1) осознать и переосмыслить отношения; 2) сформировать ансамбль единомышленников (Ю.Д. Красовский, 2003).

А.И. Пригожин делится опытом участия в 12-дневном практикуме на основе метода «тренинг-групп» Тавистокского института человеческих отношений в Лондоне, получившем название «резиденциальные конференции». Единственное содержание совместной деятельности 8-12 участников практикума, не имеющих между собой постоянных связей, – это коллективное общение по принципу «здесь и теперь». Ведущий, с одной стороны, полностью включен в текущие процессы, с другой стороны, направляет группу: создает возможности и консультирует. Члены изолированной группы в процессе работы над упражнениями на «раскрытие» обмениваются множеством разнообразных и меняющихся «образов себя»: то есть «саморефлексия здесь происходит через взаиморефлексию» (А.И. Пригожин, 2003, с. 256). В процессе работы тренинг-группы индивид

выявляет свои проблемы, что приводит к изменению в поведении, в том числе «там и потом», то есть в своем обычном мире (А.И. Пригожин, 2003).

М.А. Пивоварова, рассматривая готовность студента к творческой деятельности, отмечает, что наряду с актуальным уровнем развития существует пространство готовности к творческой деятельности. Первое определяется как уже проявившиеся (созревшие) возможности (способности, функции) студента. Пространство готовности определяется как «возможности личности по изменению стереотипов, привычек, сложившихся моделей и схем поведения» (М.А. Пивоварова, 2010, С. 16). Для определения границы пространства готовности необходимо активное участие самого индивида, что обеспечивается интерактивными формами обучения, основанными на принципе рефлексивности (М.А. Пивоварова, 2010).

В.К. Зарецкий обозначил роль зоны ближайшего развития, разработанной Л.С. Выготским. Развивая идеи Л.С. Выготского, автор выделяет зону актуального развития (на которой ребенок справляется со всеми действиями самостоятельно), зону ближайшего развития (область того, что ребенок может сделать при помощи взрослого или в сотрудничестве с ним) и зону непосильной трудности (то, что ребенок не может сделать даже в сотрудничестве со взрослым). «Действия ребенка в зоне актуального развития бессмысленны, так как к развитию не ведут, а действия за пределами верхней границы зоны ближайшего развития, то есть в зоне актуального недоступного, не просто бесполезны, а вредны для ребенка» (В.К. Зарецкий, 2008, С. 13) и сотрудничающего с ним взрослого. Взрослый должен организовывать ту деятельность, которая будет полезна конкретному ребенку в конкретной проблемной ситуации. Вопрос лежит не только в плоскости знаний (например, в тексте знаний по русскому языку), но и в плоскости рефлексии. Во взаимодействии со взрослым, регулярно получая соответствующую помощь и рефлексирова совместную деятельность, ребенок присваивает не только способы деятельности, но и способы ее рефлексии (в том числе демонстрируемые взрослым), что гораздо важнее, с точки зрения

развития, так как он совершенствуется в своей способности учиться. Зона ближайшего развития представляется автором не плоскостью, а сферой, образованной совокупностью векторов, проходящих через «точку» трудности и очерчивающих разнообразные возможные направления развития ребенка (зоны возможных личностных, когнитивных и пр. изменений) (Зарецкий, 2008). На наш взгляд, проверенные на практике теоретические понятия В.К. Зарецкого могут оказаться полезными и в работе со студентами.

К.А. Абульханова отмечает высокую роль активности личности для становления ее субъектом своего жизненного пути, когда приходит понимание и принятие личностью того, что «за мной никто не стоит и ответственность несу я сам» (К.А. Абульханова, 2012, С. 54). В процессе становления личности субъектом «сама личность начинает строить, находить новый способ функционирования, определять его временно-пространственные масштабы и задачи» (К.А. Абульханова, 2012, С. 52), причем более оптимально и рационально. Становление субъектом предполагает изменение и развитие личности в разных системах связей и отношений (К.А. Абульханова, 2012).

Согласно «модели потребного будущего», предложенной Н.А. Бернштейном, предстоящее возможно изменять действиями в соответствии с потребностями, с учетом настоящего и вероятностным прогнозом будущего (Н.А. Бернштейн, 1990).

Исследования в области рефлексивного образования показывают его эффективность и наличие перспективы развития в рамках обучения в высшем учебном заведении.

Выводы по первой главе

Изучение научной литературы показало, что в настоящее время проблемы социального капитала общества обсуждаются широко преимущественно в социологии и экономике. В психологии работ на эту тематику сравнительно мало. Представлены они в основном исследованиями,

выполненными в социальной психологии. В педагогической психологии такая проблема как социальный капитал не только не изучалась, но практически никем не обозначена. Для целей нашего исследования особую ценность представляют те психологические исследования, в которых рассматриваются коммуникативные, социальные, организаторские и лидерские качества менеджеров. Эти качества необходимы для установления менеджером оптимальных отношений с подчиненными, коллегами, руководством, деловым окружением, конкурентами и потребителями, то есть для обеспечения качества социального капитала.

В настоящее время отсутствует единое конвенциональное определение понятия «социальный капитал» и, как следствие, единое обозначение структуры самого феномена. Анализ научной литературы позволил сформулировать следующее рабочее определение данного понятия: «социальный капитал» – основа, средство и результат установления и обогащения отношений человека с другими людьми, проявляющиеся в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компоненте. Каждый компонент имеет свое содержание: когнитивный – две формы рефлексии (саморефлексия и социорефлексия) и социальный интеллект; эмоциональный – значимость социальных эмоций и эмоциональный интеллект; поведенческий – стратегии взаимодействия и высказывания об отношениях с другими людьми.

Профессиональная деятельность менеджера характеризуется, прежде всего, работой с людьми (тип «человек-человек»), поэтому стоит обратить особое внимание на такой элемент коммуникативного процесса как рефлексия. Причем, в профессиональной деятельности менеджера важную роль играют как саморефлексия, так и социорефлексия. Анализ научной литературы позволил выделить и подробно рассмотреть функции рефлексии в управленческой деятельности: самоопределение, самоорганизация, саморегуляция, соорганизация индивидов и обучение.

Высказано аргументированное предположение о том, что рефлексивное обучение окажется эффективным условием для осознания и развития субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале. С целью проверки этого предположения необходимо было осуществить планирование опытно-эмпирического этапа диссертационного исследования. Его описанию посвящена вторая глава диссертации.

Глава 2. Организационно-методические основы исследования

2.1. Организация исследования и характеристика выборки

Исследование производилось с 2004 по 2013 гг. на базе Курского государственного университета (КГУ) и Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ).

Исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап – поисково-теоретический (2004 – 2007 гг.):

- изучение состояния проблемы в литературе, что позволило определить цель и задачи исследования, определить объект и предмет исследования, выдвинуть гипотезу, а также уточнить и интерпретировать основные понятия исследования;

- осуществление подбора методик для программы психолого-педагогического воздействия на будущих менеджеров;

- апробация диагностических методик для диагностирования когнитивного компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале на базе Ярославского государственного технического университета;

- разработка авторской программы психолого-педагогического воздействия для будущих менеджеров и ее апробация на студентах Ярославского государственного технического университета.

Второй этап – опытно-экспериментальный (2007 – 2012 гг.):

- изучение литературы по исследуемой проблеме;

- проведение практикума для будущих менеджеров на базе Курского государственного университета;

- апробация отобранного комплекса диагностических методик для диагностирования субъективных представлений студентов о социальном капитале на базе Курского государственного университета.

Третий этап – обобщающий (2012 - 2014 гг.):

- статистическая обработка экспериментальных данных, анализ, систематизация и обобщение результатов;
- формулировка и соотнесение с гипотезой основные выводы;
- разработка практических рекомендаций;
- оформление текста диссертации.

Для воздействия была разработана специальная программа психолого-педагогического воздействия на субъективные представления студентов о социальном капитале.

В качестве рабочих диагностических методик оставлены Методика диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, Методика диагностики межличностных отношений (социометрия) Дж. Морено, Шкала оценки значимости эмоций, Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин), Диагностика межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик (адаптированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири), Мини сочинение «5 лет», опрос.

Более подробно программа психолого-педагогического воздействия и комплекс диагностических методик будут рассмотрены в п.п. 2.3. «Программа психолого-педагогического воздействия на субъективные представления студентов о социальном капитале».

Как показано на рис. 2.1., стратегический план исследования состоит из четырех этапов: 1) первый этап пилотажного исследования, 2) второй этап пилотажного исследования 3) первый этап основного исследования и 4) второй этап основного исследования.

Состав групп по возрасту был различный на разных этапах исследования. В 2006–2007 учебных годах – это студенты 19-20 лет (3 курс дневной формы обучения). В 2010–2011 – 18-19 лет (2 курс дневной формы обучения). В основном исследовании 2011–2012 учебного года принимали участие студенты 17-19 лет (1 и 2 курсы дневной формы обучения).

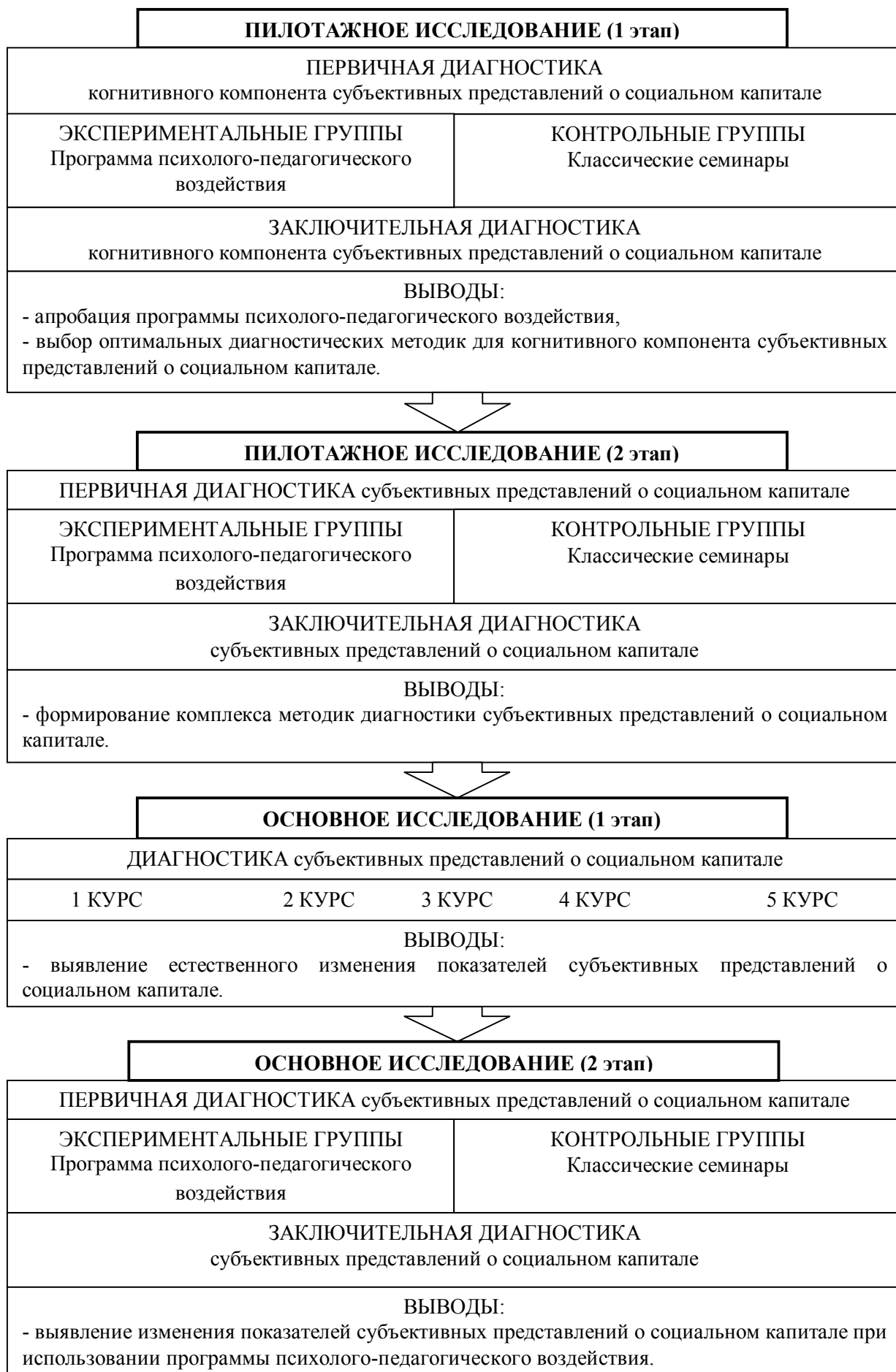


Рис.2.1. Стратегический план экспериментального исследования

В исследовании спонтанного изменения субъективных представлений о социальном капитале участвовали студенты с первого по пятый курс (17-22 лет).

За пять лет обучения студент переживает ряд кризисов: на 1 курсе - ожиданий, 3 – самоопределения и на 4-5 – трудоустройства (Г.Ю. Любимова, 2000). Наиболее тесно связан с будущей профессиональной деятельностью кризис 3-го курса или «кризис идентичности» (самоопределения). К 20-ти годам человек должен идентифицировать себя как члена общества: ребенка своих родителей, друга, коллеги по учебе и будущей профессии, специалиста (профессионала) как такового (Э. Эриксон, 1991).

Регулировать состав групп по половому признаку не представляется возможным. В однополых группах затруднена динамика развития групповых процессов, а также они отличаются спецификой анализа, исходя из половых особенностей (Н.В. Ключева, М.А. Свистун, 1992). В табл. 2.1. отражена численно половая принадлежность студентов, принимающих участие в исследовании, а на рис. 2.2 – диаграмма распределения.

Таблица 2.1.

Половая принадлежность студентов

Учебный год	Юноши/Девушки (шт.)	Юноши/Девушки (%)
2006-2007	20 / 81	20/80
2010-2011	36 / 152	20/80
2011-2012	65 / 307	18/82
2012-2013	39 / 95	29/71
Всего	157 / 637	20/80

Анализ показывает, что среди студентов, обучающихся на экономических факультетах, преобладают девушки.

В исследовании принимали участие студенты 12 специальностей – будущие менеджеры и экономисты (табл. 2.2.).

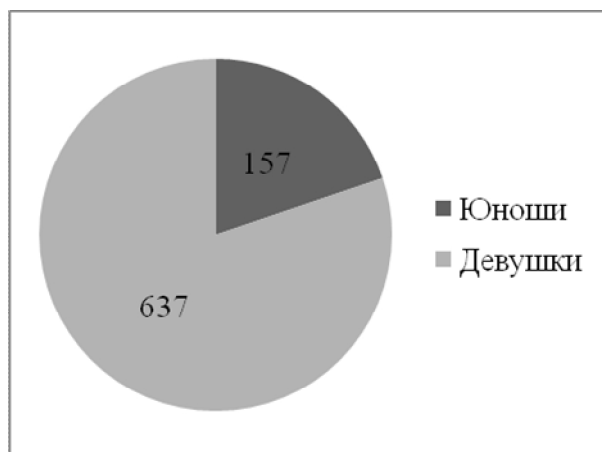


Рис. 2.2. Половая принадлежность студентов

Таблица 2.2.

Распределение студентов по специальностям

Специальности и направления обучения		Всего (шт./%)	Экспериментальные группы (шт./%)
1	Менеджмент организации	25/3	25/8
2	Управление предприятием (по отраслям)(в строительстве)	51/6	26/9
3	Управление предприятием (по отраслям)(в хим. промышленности)	25/3	0/0
4	Государственное и муниципальное управление	104/14	55/20
5	Производственный менеджмент	46/6	46/16
6	Управление персоналом	163/21	12/4
7	Маркетинг	44/5	20/6
8	Национальная экономика	13/1	0/0
9	Мировая экономика	48/6	16/5
10	Бухгалтерский учет	106/13	0/0
11	Финансы и кредит	119/15	82/30
12	Налоги и налогообложение	51/6	7/2

Всего в исследовании приняли участие 795 студентов. Из них 101 студент Ярославского государственного технического университета Инженерно-экономического факультета, обучающихся по специальностям «Управление предприятием (по отраслям)» и «Менеджмент организации». Остальные 694 исследуемых – студенты Курского государственного университета факультета Экономики и менеджмента, получающих квалификации «Менеджер», «Экономист», «Маркетолог» (рис. 2.3. и 2.4.).

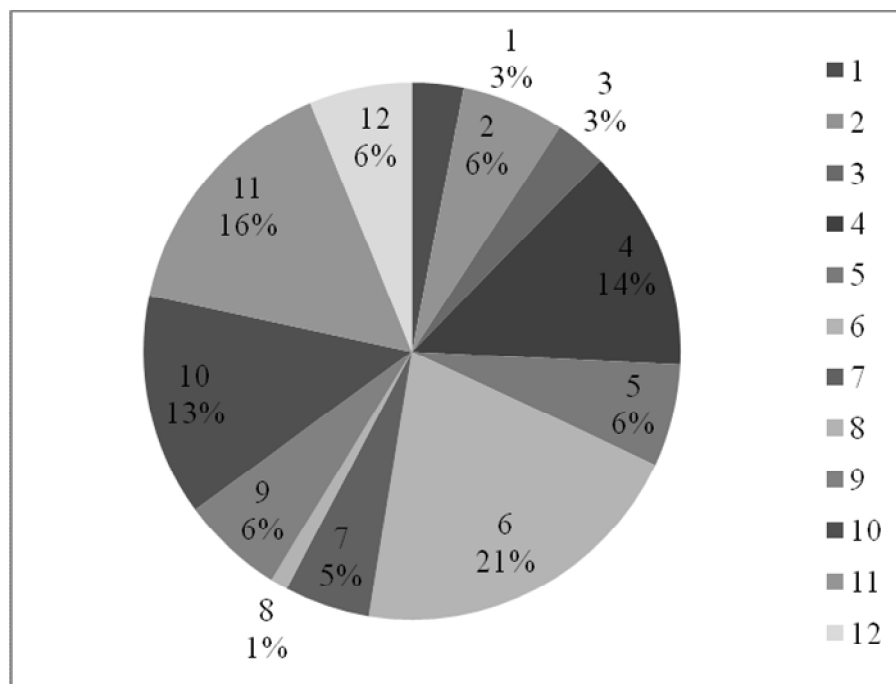


Рис. 2.3. Распределение студентов по специальностям

Примечание: цифрами 1-12 обозначены специальности (см. табл. 2.2.).

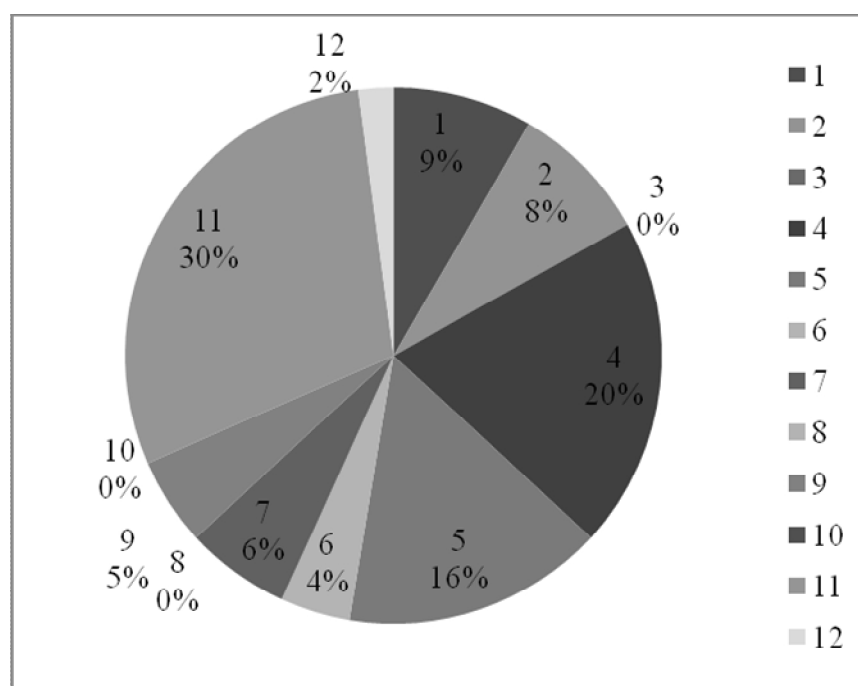


Рис. 2.4. Распределение студентов экспериментальных групп по специальностям

Примечание: цифрами 1-12 обозначены специальности (см. табл. 2.2.).

На момент проведения практических занятий большинство участников не имеют опыта работы по специальности. Студенты дневной формы

обучения имеют возможность совмещать учебу с частичным или даже полным трудоустройством. Анализ их трудоустройства показал, что до 88% студентов предпочитают заниматься только учебой (табл. 2.3., рис. 2.5.).

Таблица 2.3.

Анализ наличия опыта работы у студентов в течение обучения в ВУЗе

Курс	Студенты	Из них имеют опыт работы	В том числе опыт работы по специальности
1	66	2 / 3%	0
2	72	6 / 8%	2
3	79	11 / 14%	0
4	65	8 / 12%	2
5	68	16 / 23%	2
Всего	350	43 / 12%	6

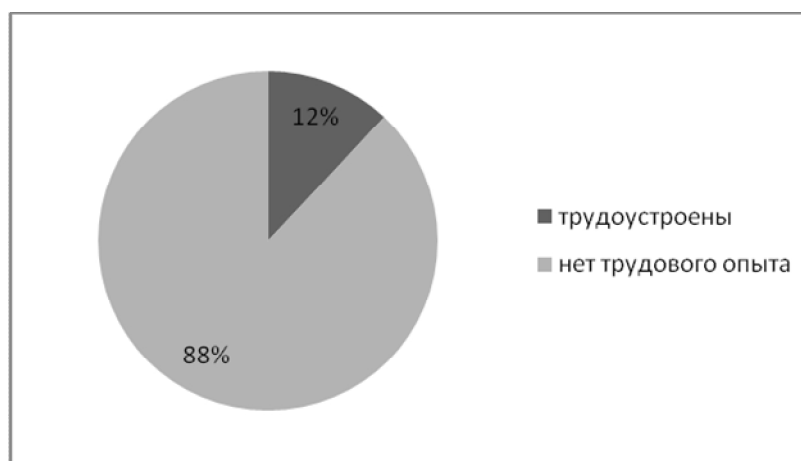


Рис. 2.5. Опыт работы у студентов

Вторым источником некоторого опыта работы по специальности для студентов можно считать работу над заданиями учебной, менеджерской и преддипломной практики. Первая учебная практика проводится на 3 курсе в 5-6 семестре. Таким образом, обучаемые с первого по третий курс не обладают практическим опытом работы по специальности.

Г.Ю. Любимова и Т.М. Буйкас отмечают, что получать хорошие оценки не значит стать хорошим специалистом (Г.Ю. Любимова, 2000; Т.М. Буйкас, 2000). Уровень успеваемости группы также учитывался при формировании контрольных и экспериментальных групп.

В качестве нейтральных переменных исследования выступили «переменные организма» (пол, возраст), аспекты окружения (социально-экономический уровень, социальное положение в группе). В качестве зависимой переменной исследования выступила программа психолого-педагогического воздействия, которая обеспечивала особые условия обучения (характер заданий) – рефлексивное обучение; и особенности общения и взаимодействия студентов и преподавателя (экспериментатора) – основой программы психолого-педагогического воздействия стали несколько вариантов социально–психологических тренингов. Независимой переменной исследования стали субъективные представления о социальном капитале.

2.2. Модель изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале

Ментальность позитивного межличностного взаимодействия, благодаря которой возможно бережное отношение к любым составляющим другой личности формируется усилиями субъектов, носителей разных идей, культур, способов профессиональной деятельности на моральном и психологическом уровне. В привычных условиях межгрупповые механизмы взаимопонимания дают человеку готовые, предписанные историей развитого общества права, обязанности, привилегии, освобождающие личность от необходимости думать и создавать новые правила поведения. В непривычных же социокультурных условиях контакта с малознакомыми и незнакомыми людьми они могут стать причиной взаимного непонимания, появления у человека внутреннего напряжения в отношениях, растущего сопротивления партнеру, желания добиться своих целей за счет ущемления другого, недоверия к устремлениям тех, с кем человек взаимодействует (С.П. Иванова, 2002).

Бессознательная, частично сознательная или вполне осознанная активность человека приводит к пониманию того, что судьба может быть успешной, что существуют факторы, определяющие ее успешность, что они

могут быть выявлены и проанализированы и что они могут сознательно и адекватно применены для выстраивания успешного жизненного пути (И.Н. Карицкий, 2006). Осмыслив важность социального капитала, его особенности и особенности его наличия и использования и совершив действия, направленные на его совершенствование, студенты «возьмут на вооружение» социальный капитал в будущей профессиональной деятельности. Для создания благоприятных условий способствующих такому осознанию была разработана модель становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале. В ее основе лежат: авторское представление о структуре субъективных представлений о социальном капитале, условия изменения субъективных представлений о социальном капитале и программа психолого-педагогического воздействия на процесс развития субъективных представлений о социальном капитале (рис. 2.6.).

Структура субъективных представлений о социальном капитале содержит три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Каждый из них имеет свое наполнение соответствующее структуре социального капитала рассмотренной в п.п. 1.2 «Междисциплинарный анализ ключевых по теме исследования понятий».

Можно выделить два источника осознания многообразия межличностных и профессиональных отношений: индивидуальный и групповой профессиональный опыт, а также специальное рефлексивное обучение в рамках повышения квалификации, консультирования и т.д. и в рамках первичного высшего профессионального обучения (рис. 2.7.).

Важно уже на этапе профессионального образования раскрыть студентам – будущим менеджерам значимость желания и умения вступать в деловые контакты с людьми, желание и умение сотрудничать. При рефлексивном обучении используются и обеспечивают его эффективность такие методы как социально-психологический тренинг, деловые игры, метод конкретных ситуаций, метод инцидента, метод погружения, тренинг

сензитивности. Более подробно рефлексивное обучение, как условие изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале, рассмотрено в п.п. 1.3.2. «Роль рефлексии для успешной профессионализации студентов, будущих менеджеров».



Рис. 2.6. Модель изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале

В качестве принципов построения программы психолого-педагогического воздействия предложены рефлексивность, активность, полидисциплинарность, этичность, и объемность знания (табл. 2.4.).

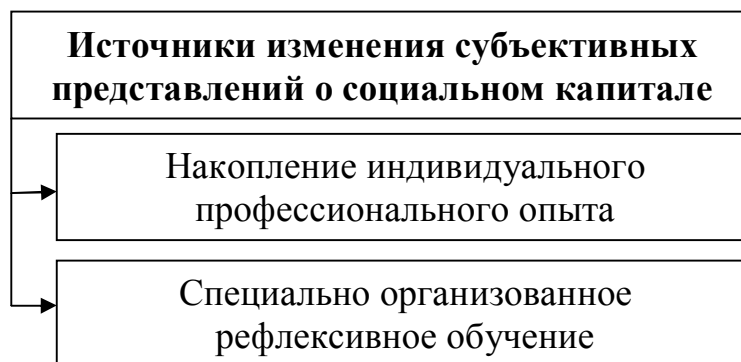


Рис. 2.7. Источники изменения субъективных представлений о социальном капитале

Таблица 2.4.

Принципы построения программы психолого-педагогического воздействия

Принципы построения программы	Реализация принципов	Пример использования:
Рефлексивность	1- через формирование рефлексивного мышления 2- через раскрытие роли рефлексии в деятельности менеджера	Анализ упражнений (установлено и регулируется правилами), занятий и практикума призван формировать устойчивую привычку к рефлексии (как само-, так и социорефлексии)
Активность	1- через активные методы 2- через домашние задания 3- через самопознание	1- Работа над упражнениями: правилами установлено обязательное выполнение упражнений каждым участником, 2- дополнительная работа со студентами при отказе: напоминание правил, уговоры, подбадривание, угрозы и т.д.
Поли-дисциплинарность	Учит искать связи между дисциплинами через раскрытие связей между экономикой, психологией и других дисциплин	1- повторение материала ранее пройденных дисциплин психолого-педагогического цикла (например, общей психологии), 2- частичное изучение материала других дисциплин, в том числе профессионального цикла (например, менеджмента, экономической теории и т.д.), 3- комплексный анализ будущей профессиональной деятельности
Этичность	1- через правила поведения на психологическом практикуме 2- через работу над упражнениями	1- Работа над упражнениями «Правила работы группы», «7 правил ведения дел в России», «Имя собственное», «Да-нетки», «Дилемма узника» и др., 2- рассмотрение вопросов этики как в рамках кейс-ситуаций, так и ситуациях, предложенных студентами
Объемность знания	Результат реализации предыдущих принципов	

Важна слаженная работа всех пяти принципов. Системообразующим принципом является рефлексивность. Фокусом, на который работают все предыдущие принципы, является объемность знания (рис. 2.8.).

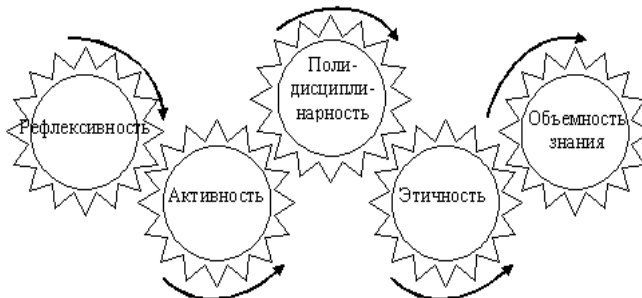


Рис. 2.8. Взаимосвязь принципов построения программы психолого-педагогического воздействия

О рефлексии и ее роли в деятельности менеджера говорилось в п.п. 1.3.2.«Роль рефлексии для успешной профессионализации будущих менеджеров».

Анализ литературы показал, что для формирования чего-либо в процессе обучения, необходимо добиться активности обучаемого. Результат образовательного процесса напрямую зависит от активности обучаемого и опосредованно от активности обучающего (преподавателя, учителя). Роль преподавателя в образовательном процессе определяется его позицией, методами, атмосферой обучения. Преподаватель может создать оптимальные условия для обучения, но не более.

Результаты обучения определяются характером познавательной деятельности обучаемого. Наиболее полно этот характер определяется активностью познавательной деятельности. Под активностью познавательной деятельности понимается основная характеристика учения, включающая напряжение интеллектуальных и физических сил обучаемого (ученика) и отношение его к познавательной деятельности (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин, 2002). Оптимальная активизация обучаемых должна определять самостоятельный поиск не вообще, а поиск путей решения конкретных, насущных ситуаций (М.М. Кашапов, 2001).

Ю.К. Чернова приводит перечень из 20 методических приемов, применяемых в рефлексивных технологиях. Из них 7 методических приемов направлены на развитие саморефлексии. Наряду с семинаром-тренингом и активными формами интересен такой методический прием как метамоделирование – глубинное интервью, позволяющее обучаемому подойти к границе своей компетентности (Ю.К. Чернова, 2000). Э.Ф. Зеер предлагает использовать типологию рефлексивных методик В.А. Метаевой: диалоговые методики, интерактив, метод casestudy, рефлексивная дискуссия, рефлексивный видеотренинг, рефлексивные игры, рефлексивно-инновационный семинар (Э.Ф. Зеер, 2009).

Как отмечает М.М. Кашапов, специфика использования активных методов обучения заключается в том, что они обеспечивают преемственность наработок прежних лет в сфере профессионального образования с достижениями современности (М.М. Кашапов, 2001).

Активные методы обучения оказались наиболее продуктивными для взрослых, поскольку они разумно используют жизненный и профессиональный опыт и в них учтены возрастные особенности психики. Активные методы обучения базируются на экспериментально установленных фактах о том, что в памяти человека запечатлевается до 90% того, что он делает, до 50% того, что он видит, и только 10% того, что он слышит. Следовательно, эффективная форма обучения должна основываться на активном включении в соответствующее действие. Эти данные демонстрируют целесообразность использования активных методов обучения (Р.М. Грановская, 2003).

Все активные методы обучения направлены не только на овладение конкретными знаниями, но и на совершенствование различных психических навыков специалистов: усиление способности к анализу «неочищенных» задач, умение управлять своими эмоциями, принимая ответственные решения в неоптимальных условиях, излагать мысли, отстаивать точку

зрения, способствуют развитию творческого мышления (Р.М. Грановская, 2003; М.М. Кашапов, 2001).

Р.М. Грановская выделяет шесть активных методов обучения: конкретные ситуации (метод Кейса), метод инцидента, тренировка чувствительности (сензитивный или социально-психологический тренинг), мозговая атака (разновидность - челночный метод; близкая методика – «синектика» (метод аналогий)), деловая игра и метод погружения (Р.М. Грановская, 2003).

М.М. Кашапов выделяет имитационные игровые, имитационные неигровые и неимитационные активные методы обучения (М.М. Кашапов, 2001).

И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева отмечают, что преподаватели используют в своей практике традиционное обучение с элементами активных методов: лекция-беседа, лекция-диалог, лекция с применением «мозговой атаки», лекция с разбором ситуации, лекция-консультация, групповая дискуссия, пресс-конференция. К активным методам обучения авторы относят: групповую дискуссию, анализ конкретных ситуаций, метод инцидента, «мозговую атаку», метод синектики, деловую игру, ролевую игру, инновационную игру, метод проектной работы, метод фокус-групп, метод «Майндмэпинг», метод организованных стратегий, метаплановый метод, социально-психологический тренинг (И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева, 2005).

Качественный анализ активных методов обучения (Приложение 3) показал, что для формирования субъективных представлений о социальном капитале наиболее эффективно использование тренинга. Анализ проводился на базе классификации, предложенной Р.М. Грановской. Для каждого из шести методов был определен вид активности обучаемых и их профессиональные приобретения в процессе его использования конкретного метода.

А.Л. Журавлев считает, что в настоящее время приоритетными становятся междисциплинарные исследования и отмечает постепенно растущую востребованность психологического знания представителями многих смежных наук, которым психологические знания необходимы для понимания и решения многих типичных проблем. Сотрудники Института психологии РАН ведут совместные междисциплинарные исследования в таких отраслях психологии, как инженерная психология и психолингвистика, организационная психология и психология управления, социальная, историческая, политическая, экономическая и этническая психология, психофизиология, психоонкология, или психосоциальная, поведенческая онкология и др., сформировавшихся на границах с медициной, физиологией, техническими науками, лингвистикой, историей, экономикой, социологией, наукой управления, политологией, этнологией и т.д. А.Л. Журавлев отмечает, что психологическая наука должна быть востребована при исследовании проявлений психического в любой сфере жизнедеятельности отдельного человека или социальной группы, включая общество и даже человечество в целом (А.Л. Журавлев, 2007).

А.А. Криулина, отмечая тенденцию к интеграции, синтезу или комплексированию, набирающую силу в развитии наук, выделяет два вида полидисциплинарного синтеза учебной информации – внутридисциплинарный и междисциплинарный (рис. 2.9.).

Отмечая наличие процессов всеобщего и масштабного интегрирования научного знания, автор относит к преимуществам единой науки:

- 1) более эффективное использование интегрированных научных разработок в народном хозяйстве;
- 2) возможность нормального усвоения всего объема накопленной информации на всех уровнях и во всех видах образования;
- 3) оптимальный доступ самой науки к банку научных данных для решения ее собственных задач (А.А. Криулина, 2001).

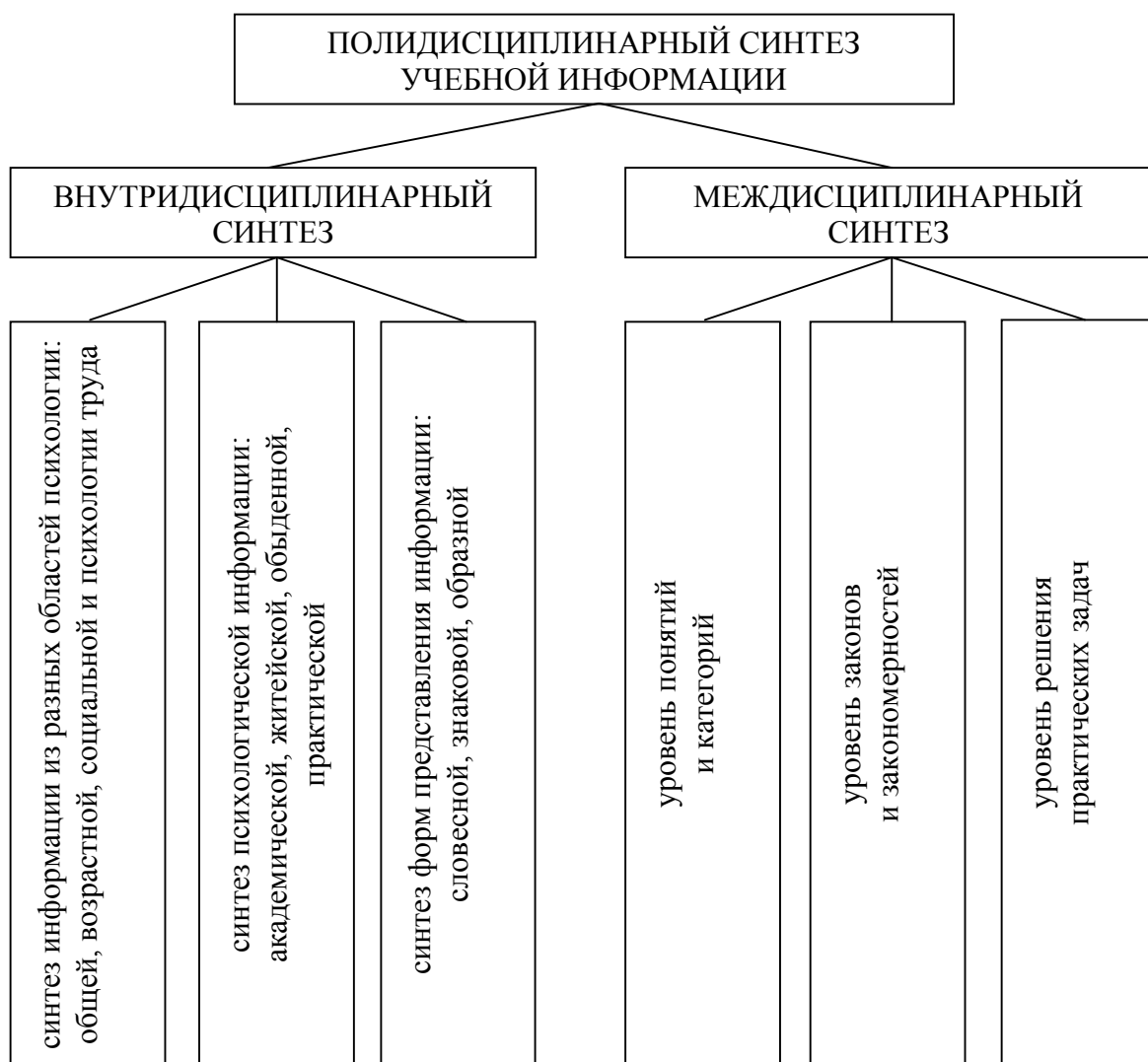


Рис. 2.9. Направления преобразования информационной среды
(А.А. Криулина, 2001, С. 57)

Реализация принципа полидисциплинарности, в рамках программы психолого-педагогического воздействия, осуществлялась посредством повторения материала ранее пройденных дисциплин психолого-педагогического цикла; частичного изучения материалов других дисциплин, в том числе профессионального цикла (например, менеджмента, экономической теории и т.д.); комплексного анализа будущей профессиональной деятельности.

Этичность можно определить как соответствие правилам этики.

Особым проявлением профессиональной этики выступает экономическая этика («деловая этика», «этика бизнеса»). Экономическая этика включает в себя деловой этикет, который формируется под влиянием

традиций и определенных, сложившихся исторически, условий конкретной страны. Деловой этикет – это нормы, регламентирующие стиль работ, манеру общения между фирмами, имидж бизнесмена и т.д. (А.Я.Психология: <http://azps.ru/articles/et/et7.html>).

Особое внимание следует обратить на широко известное золотое правило этики общения: «Относитесь к другим так, как вы хотели бы, чтобы относились к вам». Многие западные предприниматели считают, что их бизнес может рассматриваться как конкретизация принципов христианского учения и христианских заповедей. Что касается нынешней экономической ситуации в России, то православные традиции пока не оказывают серьезного воздействия на развитие этики современного российского бизнеса. Гораздо большее влияние, чем со стороны православия, оказали на этику российского бизнеса нравственные представления новейшего, социалистического периода нашей истории (Административно-управленческий портал: http://www.aup.ru/books/m71/1_6.htm).

Для России проблемы экономической этики приобретают большое значение. Это объясняется стремительным формированием рыночных отношений в нашей стране в 90-е годы прошлого столетия. Если вспомнить прошлые времена и сегодняшние, отмечаются разительные перемены. Взять, например, обслуживание в сфере торговли. Если ранее существующий лозунг «Покупатель всегда прав» был только формальным, то сейчас все встало на свои места. Это говорит о том, что все-таки экономическая этика в России стала развиваться, и притом бурными темпами (А.Я.Психология: <http://azps.ru/articles/et/et7.html>).

Существуют различные средства и способы повышения уровня моральности делового общения. В качестве примеров повышения показателей этичности поведения как руководителей, так и рядовых работников можно привести следующие: разработка этических нормативов на предприятии, создание комитетов и комиссий по этике, проведение

социально-этических ревизий, обучение этическому поведению (В.Н. Лавриненко, 2012).

Программа психолого-педагогического воздействия на изменение субъективных представлений о социальном капитале рассмотрена в данной главе.

2.3. Программа психолого-педагогического воздействия на субъективные представления студентов о социальном капитале

Для целенаправленного изменения субъективных представлений студентов о социальном капитале была разработана программа психолого-педагогического воздействия. В качестве информационных источников для разработки программы психолого-педагогического воздействия использовались несколько вариантов социально-психологических тренингов.

Использование психологического практикума в рамках учебной дисциплины, включенной в учебный план, обеспечивает посещаемость занятий (Е.Б. Маслов, 2010).

Программа психолого-педагогического воздействия рассчитана на 26 часов. При наличии условий и по желанию участников группы продолжительность занятий может быть увеличена за счет большей длительности занятий по каждой теме. Занятия проводятся один раз в неделю. Структура программы психолого-педагогического воздействия содержит теоретическую, практическую и диагностическую части и пять этапов (табл. 2.5.).

Диагностическая часть предполагает диагностику субъективных представлений до начала занятий и после их окончания. Повторное тестирование на Заключительном этапе программы психолого-педагогического воздействия позволит не только определить ее эффективность, но и показать «личные успехи» каждого студента.

В соответствии с разработанной и описанной ранее (п.п. 1.2. «Междисциплинарный анализ ключевых по теме исследования

понятий») структурой социального капитала был произведен отбор и сформирован комплекс методик для диагностики содержательных элементов его компонентов.

Таблица 2.5.

Структура программы психолого-педагогического воздействия

«Вводный» этап	
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ	ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТИ
Информирование 1. Роль социального капитала в деятельности профессионалов типа «человек – человек» (менеджер)	Встреча 1. Работа над упражнением «Правила».
	Встреча 2. Работа над упражнениями «Знакомство», «Представление партнера», «Интервью», «Комплименты к именам».
Этап «Когнитивный компонент»	
Информирование 2. Когнитивный компонент субъективных представлений о социальном капитале	Встреча 3. Работа над упражнениями «Портрет эффективного менеджера» (субъективный и групповой), «Моя карьера менеджера», «ФОРМУЛА -5», Эссе «Я как эффективный менеджер».
Встреча 5. Работа над упражнениями «Шаг в правильном направлении», «Викторина».	Встреча 4. Работа над упражнениями «Стили управления», «Типы конфликтных личностей», «Слухи».
Этап «Эмоциональный компонент»	
Информирование 3. Эмоциональный компонент субъективных представлений о социальном капитале	Встреча 6. Работа над упражнениями «Стресс», «Защитные психологические механизмы», «Настроение», «Крокодил», «Мимические коды эмоциональных состояний», «Смайлики», «Эмпатия».
Встреча 8. Работа над упражнениями «Повторение – мать учения», «Волшебники».	Встреча 7. Работа над упражнением «Ответственный экзамен», «Мафия».
Этап «Поведенческий компонент»	
Информирование 4. Поведенческий компонент субъективных представлений о социальном капитале	Встреча 9. Работа над упражнениями «Дискуссия», «Принятие управленческих решений», «Выжить в пустыне».
Встреча 11 Работа над упражнениями. «Шаг в правильном направлении», «Волшебники».	Встреча 10. Работа над упражнениями «Выбор руководителя», «Производство (бумажных коробок, книг или тетрадей)», «Инвестиционный проект».
«Заключительный» этап	
	Встреча 12. Обсуждение результатов.

В качестве средства получения эмпирических данных использовались опрос и комплекс методик диагностирования компонентов субъективных представлений о социальном капитале. Опрос осуществлялся для

установления исходных представлений будущих менеджеров о социальном капитале.

Для когнитивного компонента использовались:

1. Методика диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой. Методика определяет общую рефлексивность (личностный аспект). Разработана данная методика специально для определения уровня рефлексии руководителей: как для представителей управленческого персонала, так и для будущих руководителей (А.В. Карпов, 2003).

2. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта. М. Грантом разработан опросник, позволяющий определить уровень выраженности и направленности рефлексии субъекта. Опросник состоит из двух шкал – соморефлексия и социорефлексия. Анализируется соотношение двух форм рефлексии, то есть двух показателей. Наиболее «адаптированным» считается средний уровень саморефлексии и высокий или выше среднего уровень социорефлексии (А.В. Карпов, 2004).

3. Методика диагностики межличностных отношений (социометрия) Дж. Морено. Морено видел основную задачу своего метода в изучении эмоциональных связей, отношений симпатий и антипатий. Однако со временем он стал использоваться для решения задач иного теоретического содержания (И.Г. Кокурина, 1981, С. 3). Д.В. Ушаковым были получены достаточно существенные положительные корреляции социального интеллекта с показателями социометрии (Д.В. Ушаков, 2004).

И.Г. Кокурина выделила более 20 показателей социометрического теста (И.Г. Кокурина, 1981). Из всего многообразия показателей наиболее информативными и релевантными оказались групповое взаимодействие, коэффициент удовлетворенности и количество членов группы, получивших статус «изолированных». Индекс группового взаимодействия иллюстрирует количество выборов на одного человека. Высокие значения группового взаимодействия говорят об открытости членов группы для установления и

поддержания отношений внутри исследуемой группы. Коэффициент удовлетворенности показывает количество взаимных выборов на одного человека. Этот показатель говорит об эффективности установления отношений в учебной группе. Статус «изолированных» получают студенты, которые не имеют ни выборов, ни отклонений. Малое количество изолированных говорит об открытости членов группы для установления и поддержания отношений внутри исследуемой группы.

Для измерения эмоционального компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале применялись:

4. Шкала оценки значимости эмоций (методика предложена Б.И. Додоновым). Методика направлена на выявление эмоциональных состояний человека, которые доставляют ему удовольствие. Для нашего исследования наибольший интерес представляли социальные (шестая и девятая) эмоции.

5. Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин). Опросник измеряет эмоциональный интеллект, который трактуется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Опросник ЭМИн был проведён, в том числе, на студентах, обучавшихся по специальности «менеджер» (Д.В. Люсин, 2006).

Диагностика поведенческого компонента осуществлялась с помощью:

6. теста диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик (адаптированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири). Используется интегративный показатель «гармоничный стиль межличностного общения» (значения не превышающие 8-ми баллов). Так же учитывался тот факт, что, если по всем октантам значения не превышают 4-х баллов, то данные сомнительны: испытуемый не захотел оценить себя откровенно (Л.Н. Собчик, 1990).

7. мини-сочинения «5лет» (Приложение 4).

В табл. 2.6. отражена структура субъективных представлений о социальном капитале, основные показатели их диагностирования, а также эмпирические референты.

Таблица 2.6.

Основные показатели и эмпирические референты субъективных представлений студентов о социальном капитале

Зависимые экспериментальные переменные	Эмпирические референты	Показатели
Когнитивный компонент	Рефлексия (само-, социо-)	Рефлексивность
		Сочетание само- и социорефлексии
	Социальный интеллект	Групповое взаимодействие (максимальное число выборов)
		Коэффициент удовлетворенности (взаимость выборов)
Эмоциональный компонент	Значимость социальных эмоций	Значимость шестой и девятой эмоции
	Эмоциональный интеллект	Межличностный эмоциональный интеллект
Поведенческий компонент	Стратегии взаимодействия	Гармоничный тип межличностных отношений
	Упоминание понятия «другие» и категории «отношения»	Высказывания о других и отношениях с ними

Проходили апробацию в пилотажном исследовании и по различным причинам отклонены следующие методики: опросник метакогнитивной включенности в деятельность, шкала самооценки метакогнитивного поведения (ЛаКоста), опросник Д. Эверсона, методика диагностики стилевых параметров обучения (А. Саломон, Р. Фелдер), методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии (эмпатических способностей)» (показатель - общая суммарная оценка уровня эмпатии), методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова (показатель - уровень эмпатийных тенденций), методика М. Холла (представленная Е.П. Ильиным) (показатель - интегративный уровень эмоционального интеллекта); опросника аффилиации

(показатели - «Стремление к людям», «Боязнь быть отвергнутым») и диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) (показатель - уровень общей коммуникативной толерантности).

Выбор методик основывается на том что:

во-первых, они просты в использовании при тестировании и в процессе обработки результатов, что позволяет использовать их для самодиагностики обучаемых;

во-вторых, подобранный комплекс методик позволяет в полной мере охватить все структурные элементы трех компонентов субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале;

в-третьих, данный комплекс методик соответствует цели исследования.

В качестве статистических методов обработки эмпирических данных использовались: критерий Фишера F^* (угловое преобразование Фишера), критерий Пирсона χ^2 (Хи-квадрат) и Критерий Стьюдента t . В качестве основного критерия выступил критерий Фишера F^* .

Для математической обработки использовались программы Microsoft Office Excel, Excel на службе у психолога v.09.09.26.

Теоретическая часть программы психолого-педагогического воздействия может быть реализована в учебном процессе при изучении психолого-педагогических («Психология и педагогика», «Социальная психология», «Психология труда») и профессионально ориентированных дисциплин («Основы менеджмента», «Организационное поведение»). Структура теоретической части определена спецификой конкретных дисциплин и, чаще всего, содержит минимум теоретических знаний о социальном капитале и его структурных компонентах (табл. 2.7.). На лекциях даются более или менее развернутые схемы изучения тем, на практических занятиях осуществляется контроль самостоятельной работы.

Практическая часть программы психолого-педагогического воздействия реализуется на практических занятиях в рамках названных учебных курсов. Программа психолого-педагогического воздействия

включает два формальных этапа (вводный и заключительный) и три содержательных этапа. Содержательные этапы предназначены для более глубокого и всестороннего усвоения структуры субъективных представлений о социальном капитале (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты). В основу выделенных содержательных этапов тренинга положен авторский подход к пониманию структуры субъективных представлений о социальном капитале.

Таблица 2.7.

Наполнение информационного блока(в рамках курсов «Психология», «Социальная психология», «Психология труда»)

Тема	Дидактические единицы, которые помогают раскрывать феномен «социальный капитал»
Психология	
Личность	Роль «биологического» и «социального» в развитии человека.
Направленность	
Характер	Характерологические черты: отношение к себе, к другим, к деятельности.
Темперамент	Интроверсия, экстраверсия.
Эмоции	Место эмоций в жизни человека. Виды эмоций.
Социальная психология	
Общение. Структура общения.	Общественные и межличностные отношения.
Коммуникативная сторона общения	Активная позиция партнеров по коммуникации. Основные средства невербальной коммуникации. Коммуникативные барьеры и способы их преодоления.
Интерактивная сторона общения	Взаимодействие. Типы взаимодействия: кооперация и конкуренция. Формы организации взаимодействия (по Уманскому)
Перцептивная сторона общения	Механизмы межличностного восприятия. Аттракция (эмоциональная сторона). Точность межличностного восприятия.
Психология больших социальных групп	Профессиональные группы как вид организованных групп.
Стихийные группы и социальные движения	Способы воздействия на личность (заражение, внушение, подражание) их особенности в современном обществе. Общественное мнение.
Общие проблемы малой группы	Роль малых групп в жизни общества и человека. Группа и организация. Параметры описания малой группы. Положение индивида в малой группе.
Динамические процессы малой группы	Образование малых групп: а) вступление в группу (феномен группового давления, понятия «конформность» и «конформизм», б) сплоченность. Лидерство и руководство: соотношение понятий. Стили лидерства. Партнерское лидерство. Власть большинства и меньшинства.

	Групповая динамика в принятии решений. Феномен «сдвига риска», эффект поляризации, феномен «группомыслия», факторы приводящие к ошибкам в принятии решений. Удовлетворенность группой.
Психология межгрупповых отношений	Феномены «внутригруппового фаворитизма» и «внегрупповой враждебности». Условия их возникновения и преодоления.
Социализация	Стороны социализации – усвоение индивидом социального опыта и активное воспроизведение его. Институты социализации.
Социальная установка	Функции социальных установок в регуляции социального поведения. Соотношение социальных установок и реального поведения.
Личность в группе	Социальная идентичность. Место и роль социально-психологических качеств в оптимизации межличностных отношений в группе.
Основные направления прикладных исследований и практической социальной психологии	Производство: формирование производственного коллектива; значение межличностных отношений в производственном коллективе; производственные конфликты; психологический климат коллектива; адаптация нового члена коллектива. Управление: подбор персонала; стиль руководства и эффективность деятельности; разрешение конфликтов; обратная связь. Развитие организации: культура организации.
Психология труда	
Человек и труд	Психологические признаки труда (Е.А. Климов).
Психологические основы профессиональной ориентации и консультации профессионального обучения кадров	Типы профессий: по Е.А. Климову, по Холланду.
Социально-психологические проблемы взаимоотношений в трудовом коллективе	Социально-психологические проблемы производственного коллектива. Конфликт, его структура, причины возникновения, методы исследования и способы оптимизации социально-психологического климата в трудовом коллективе. Психологические аспекты организации производственных бригад.

Каждое занятие включает в себя следующие процедуры работы:

- а) опрос состояния участников до занятия,
- б) разминку в виде психологических игр и упражнений,
- в) опрос ожиданий участников группы от работы на предстоящем занятии.
- г) усвоение основного содержания теоретической и практической частей программы психолого-педагогического воздействия,

д) опрос состояния участников после занятия.

Используемые методы обучения: модульная технология (для изучения теории), метод дебатов, кейс-метод, игры, метод мозгового штурма, эссе. Используется такая традиционная форма работы со студентами как домашние задания (табл. 2.8.).

Таблица 2.8.

Домашние задания, направленные на подготовку к следующей встрече на практических занятиях

Этапы	Задачи	Методы, приемы
1	2	3
2 этап Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - осознание индивидуальных возможностей в выбранной профессии менеджера; - познание своих сильных и слабых сторон 	Персональная работа с психодиагностическими тестами: «Самодиагностика», «Паук – ЦИС»
3 этап Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> - создание образа себя как менеджера; - создание образа других участников как менеджеров; - создание образа эффективного менеджера 	Персональная работа с психотехническим упражнением «ФОРМУЛА - 5», Персональная работа с фрагментами психологических текстов к упражнению «Стили управления» Сочинение с опорой на конкретную психологическую информацию - Эссе «Я как эффективный менеджер»
4 этап Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> - получение навыков сотрудничества с другими людьми; - формирование способности конструктивного разрешения конфликтов; - формирование способности эмоциональной и поведенческой саморегуляции; - определение индивидуального стиля деятельности 	Персональная работа с психотехническим упражнением (подготовка материалов) «Производство тетрадей», Персональная работа с фрагментами текстов к упражнению «Инвестиционный проект», Персональная работа с психотехническим упражнением «Принятие управленческих решений»
5 этап Организационный	<ul style="list-style-type: none"> - подведение итогов работы; - закрепление мотивации саморазвития 	Персональная работа с психодиагностическими тестами: «Самодиагностика», «Паук – ЦИС»

Для проведения занятий в форме психологического тренинга требуется определенный набор средств: тесты для определения индивидуальных

возможностей, психотехнические игры и упражнения, ролевые игры, деловые игры, раздаточный материал, экспериментальные модели совместной деятельности, тексты лекции, комплекс видеоаппаратуры. Тренер должен владеть средствами в совершенстве: знать возможности и ограничения каждого средства, ожидаемый от их применения результат, процедуру их применения, иметь набор запасных средств.

Выводы по второй главе

Исследование психологических особенностей становления социального капитала будущих менеджеров осуществлялось в три этапа: поисково-теоретический (2004 – 2007 гг.), опытно-экспериментальный (2007 – 2012 гг.) и обобщающий (2012 – 2013 гг.).

Экспериментальной базой исследования явились Ярославский государственный технический университет (2004 – 2007 гг.) и Курский государственный университет (2010 – 2012 гг.).

Разработана модель становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале. В ее основе лежат: авторское представление о структуре субъективных представлений о социальном капитале, условия изменения субъективных представлений о социальном капитале и программа психолого-педагогического воздействия на процесс их изменения.

Структура субъективных представлений о социальном капитале так же, как и структура самого феномена, содержит три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Каждый из них имеет свое наполнение.

Можно выделить два источника осознания многообразия профессиональных отношений: индивидуальный и групповой профессиональный опыт, а также специальное рефлексивное обучение в рамках повышения квалификации, консультирования, высшего профессионального образования. При рефлексивном обучении используются

и обеспечивают его эффективность такие активные методы как социально-психологический тренинг, деловые игры, анализ конкретных ситуаций, метод инцидента, групповая дискуссия, метод погружения.

В качестве принципов построения программы предложены рефлексивность, активность, полидисциплинарность, этичность, и объемность знания. Важна слаженная работа всех пяти принципов. «Запускает» цепочку рефлексия. Фокусом, на который работают все предыдущие принципы, является объемность знания.

Для целенаправленного изменения субъективных представлений о социальном капитале у студентов, будущих менеджеров была разработана программа психолого-педагогического воздействия. Она рассчитана на 26 часов и в своей структуре содержит теоретическую, практическую и диагностическую части.

В качестве средства получения эмпирических данных использовались опрос и комплекс методик диагностирования компонентов субъективных представлений о социальном капитале. Опрос осуществлялся для установления исходных представлений о социальном капитале у будущих менеджеров. Для диагностики когнитивного компонента использовались: методика диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономарёвой, методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта и методика диагностики межличностных отношений (социометрия) Дж. Морено. Для измерения эмоционального компонента социального капитала применялись шкала оценки значимости эмоций и опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин). Диагностика поведенческого компонента осуществлялась с помощью теста диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик (адаптированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири) и мини-сочинения «5 лет».

Все вышесказанное послужило основой для проведения эмпирического исследования, описанию которого посвящена третья глава.

Глава 3. Эмпирическое исследование изменения субъективных представлений студентов о социальном капитале в системе высшего профессионального образования менеджеров

3.1. Пилотажное исследование: результаты и их количественный анализ

3.1.1. Первый этап пилотажного исследования

В 2006–2007 учебном году на базе Ярославского государственного технического университета был проведен первый этап пилотажного исследования. В исследуемые группы входили студенты третьего курса инженерно–экономического факультета Ярославского государственного технического университета.

Цель первого этапа пилотажного исследования – проверка эффективности программы психолого-педагогического воздействия для изменения когнитивного компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале. Кроме того проводились апробация и выбор наиболее релевантных диагностических методик когнитивного компонента субъективных представлений о социальном капитале.

В экспериментальные группы вошли 26 студентов ЭМХ–30 и 22 студента ЭМС–34. Общая численность экспериментальных групп составляет 48 человек. В контрольные группы вошли 25 студентов ЭМС–31 и 26 студентов ЭМ–33. Общая численность контрольных групп составляет 51 человек. В качестве экспериментальных и контрольных были определены максимально равноценные группы по таким параметрам, как: объем групп, возраст студентов, успеваемость студентов, будущая специальность и наличие у студентов опыта работы по выбранной специальности. В табл. 3.1. представлена общая характеристика выборки пилотажного исследования.

Программа психолого-педагогического воздействия предполагает проведение двенадцати четырехчасовых занятий, что в сумме составляет 48 часов. Занятия проводились один раз в неделю. В соответствии с разработанной программой психолого-педагогического воздействия для каждого ее этапа был подобран комплекс методик, игр и упражнений, учитывающий решаемые исследовательские и учебные задачи.

Таблица 3.1.

Характеристика выборки первого этапа пилотажного исследования

Группа	Специальность группы	Объем группы	Возраст	Успеваемость группы (ср. балл)
ЭГ – 1	«Экономист - менеджер» / «Управление предприятием (по отраслям)» (химическая промышленность) (ЭМХ – 30)	26	19–20 (третий курс)	4,3
ЭГ – 2	«Экономист - менеджер» / «Управление предприятием (по отраслям)» (строительство) (ЭМС – 34)	22	19–20 (третий курс)	4,24
КГ – 1	«Экономист - менеджер» / «Управление предприятием (по отраслям)» (строительство) (ЭМС – 31)	25	19–20 (третий курс)	4,03
КГ – 2	«Менеджер» / «Менеджмент организации» (ЭМ – 33)	26	19–20 (третий курс)	3,37

В качестве диагностических методик использовались следующие методики: методика диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, опросник метакогнитивной включенности в деятельность, шкала самооценки метакогнитивного поведения (ЛаКоста), опросник Д. Эверсона и методика диагностики стилевых параметров обучения (А. Саломон, Р. Фелдер).

В табл.3.2. представлены результаты пре- и постэкспериментального контроля показателей когнитивного компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале.

По методике диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой до проведения занятий в экспериментальных и контрольных группах было выявлено 54,2% и 54,9% студентов, соответственно обладающих оптимальным для будущих руководителей средним уровнем рефлексии. После проведения практикума в экспериментальных группах этот показатель изменился на 29,1% и составил 83,3%. В контрольных же группах конечный результат данного показателя изменился на 3,9% и составил 58,8% (рис. 3.1.).

Таблица 3.2.

Результаты пре- и постэкспериментального контроля показателей когнитивного компонента субъективных представлений о социальном капитале

*	Показатель	Группа	Претест (частота/ частость)	Посттест (частота/ частость)
Когнитивный компонент субъективных представлений о социальном капитале				
1	Оптимальный уровень рефлексии в управлении	ЭГ	26/54,2	40/83,3
		КГ	28/54,9	30/58,8
	Оптимальное сочетание само- и социорефлексии	ЭГ	21/43,8	34/70,8
		КГ	21/41,2	25/49,0
	Способность к метакогнитивной регуляции деятельности	ЭГ	27/56,3	41/85,4
		КГ	30/58,8	31/60,8
	Самооценка мыслительных операций	ЭГ	15/31,3	28/58,3
		КГ	16/31,4	19/37,3
	Метакогнитивная включенность в деятельность	ЭГ	18/37,5	31/64,6
		КГ	18/35,3	25/49,0
Использование стратегий	ЭГ	4/8,4	23/47,9	
	КГ	6/11,8	10/19,6	
Планирование действий	ЭГ	7/14,6	24/50	
	КГ	8/15,7	10/19,6	
Самопроверка	ЭГ	21/43,8	36/75	
	КГ	23/45,1	26/50,9	
Использование рефлексии в обучении	ЭГ	3/6,3	23/47,9	
	КГ	6/11,8	9/17,6	
N _{ЭГ} =48, N _{КГ} =51				
Примечание: *-эмпирические референты, 1- рефлексия				

Оптимальное сочетание саморефлексии и социорефлексии по результатам первичного тестирования (методика М. Гранта) было выявлено у 43,8% студентов в экспериментальных и 41,2% в контрольных группах. По окончании практикума у 70,8% студентов экспериментальных групп

выявлено сочетание среднего уровня саморефлексии и высокого уровня социорефлексии. В контрольных группах данный показатель изменился до 49% (рис. 3.2.).

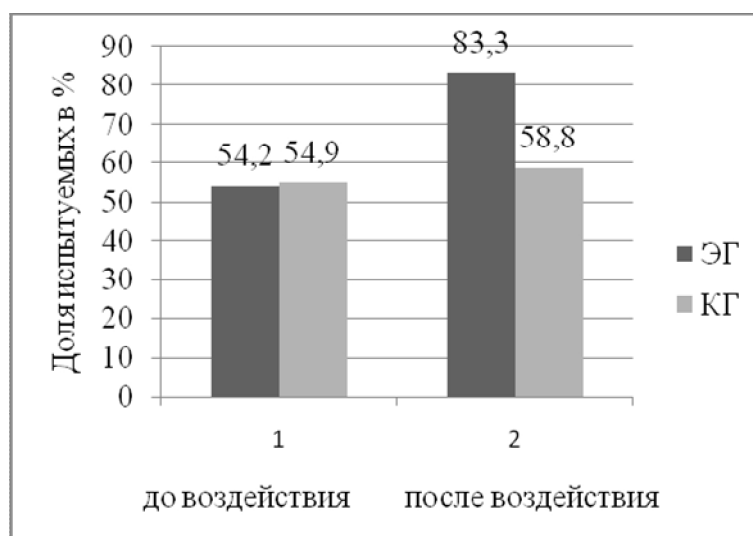


Рис. 3.1.Изменение оптимального уровня рефлексии в управлении

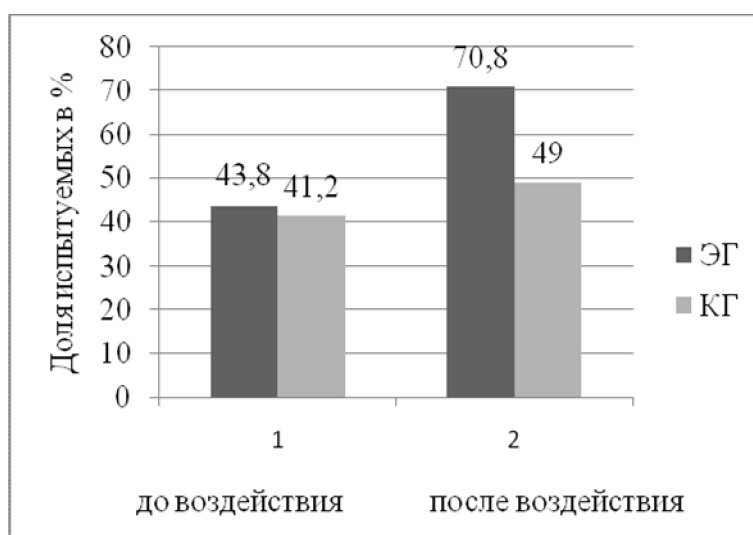


Рис. 3.2. Изменение оптимального сочетания само- и социорефлексии

Результатом применения опросника метакогнитивной включенности в деятельность является простая сумма баллов. Чем больше баллов, тем больше развита способность. Значения способности к метакогнитивной регуляции деятельности может колебаться от 52 до 260 баллов. В качестве высоких значений способности к метакогнитивной регуляции деятельности были избраны значения от 192 до 260 баллов. 56,3% студентов экспериментальных и 58,8% студентов контрольных групп имели высокий

уровень способности к метакогнитивной регуляции деятельности. После воздействия в экспериментальных группах 85,4% студентов, а в контрольных группах 60,8% студентов показали высокий уровень способности к метакогнитивной регуляции деятельности (рис. 3.3.).

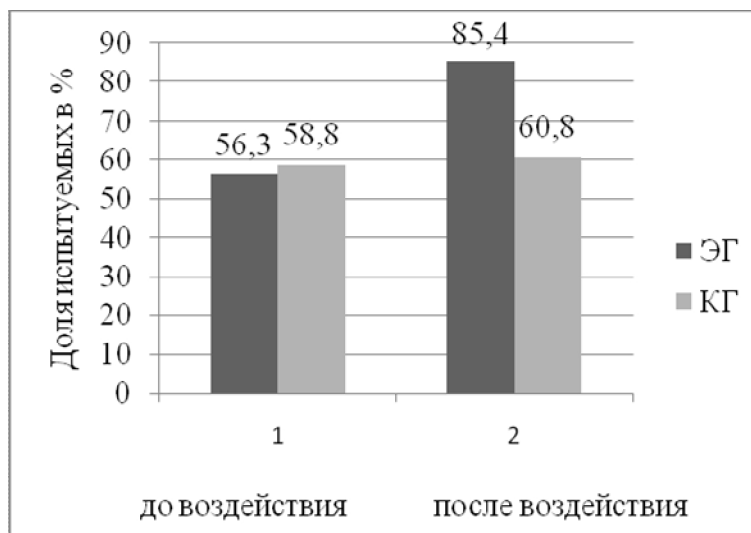


Рис. 3.3. Изменение способности к метакогнитивной регуляции деятельности

Значения способности самооценки мыслительных операций по шкале, предложенной ЛаКоста, могут колебаться от 12 до 60 баллов. Высокие результаты (от 45 до 60 баллов) показали 31,3% студентов экспериментальных групп и 31,4% студентов контрольных групп. В экспериментальных группах после психолого-педагогического воздействия 58,3% студентов показали высокий уровень способности самооценки мыслительных операций. В контрольных группах после классических семинаров этот показатель составил 37,3% (рис. 3.4).

Значения метакогнитивной включенности в деятельность, использования стратегий, планирования действий и самопроверки (опросник Д. Эверсона) колеблются от 12 до 60 баллов, при этом к высоким значениям можно отнести значения от 16 до 20 баллов. Высокий уровень метакогнитивной включенности в деятельность в начале обучения (до воздействия) характерен для 37,5% студентов экспериментальных групп и 35,3% студентов контрольных групп. Занятия по программе психолого-

педагогического воздействия позволили 64,6% студентов экспериментальных групп развить высокий уровень метакогнитивной включенности в деятельность. Классические семинары в контрольных группах позволили развить высокий уровень метакогнитивной включенности в деятельность лишь у 49% студентов (рис. 3.5.).

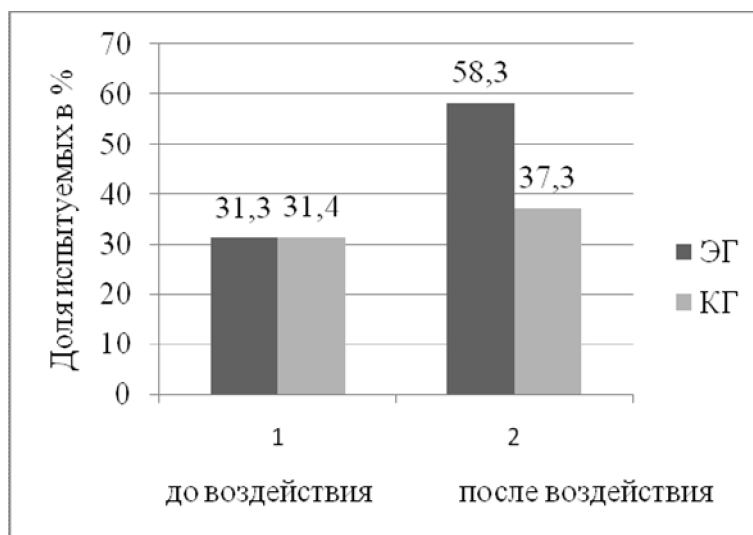


Рис.3.4. Изменение способности самооценки мыслительных операций

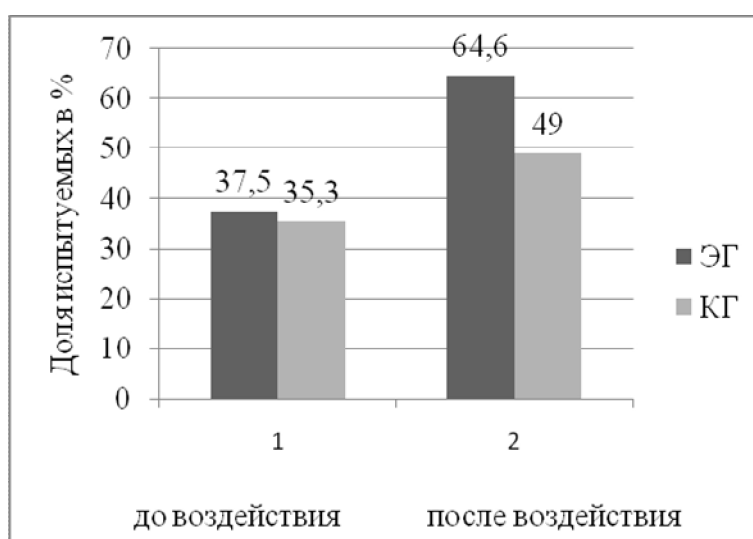


Рис. 3.5. Изменение метакогнитивной включенность в деятельность

Использование стратегий в начале обучения (до воздействия) характерно для 8,4% студентов экспериментальных групп и 11,8% студентов контрольных групп. По окончании занятий в экспериментальных группах этот показатель составил 47,9%, а в контрольных – 19,6% (рис. 3.6.).

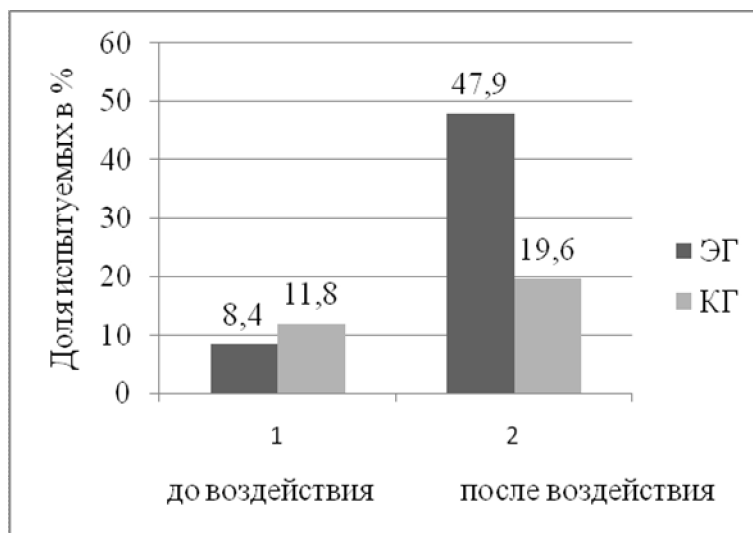


Рис. 3.6. Изменение использования стратегии

До занятий 14,6% студентов экспериментальных групп и 15,7% студентов контрольных групп часто использовали высокий уровень планирования действий. Занятия по программе психолого-педагогического воздействия позволили 50% студентов экспериментальных групп развить высокий уровень планирования действий. Классические семинары в контрольных группах позволили развить высокий уровень планирования действий лишь у 19,6% студентов (рис. 3.7.).

Высокий уровень самопроверки до занятий проявили 43,8% студентов экспериментальных групп и 45,1% студентов контрольных групп. По окончании занятий в экспериментальных группах этот показатель составил 75%, а в контрольных – 50,9% (рис. 3.8.).

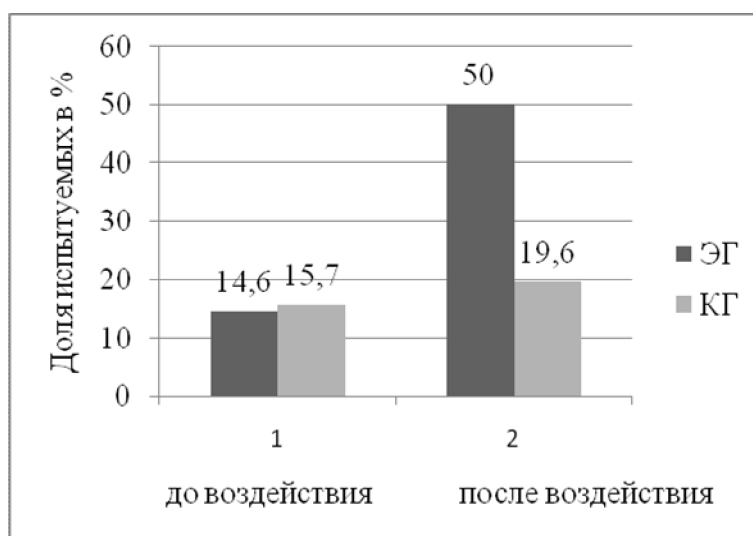


Рис. 3.7. Изменение планирования действий

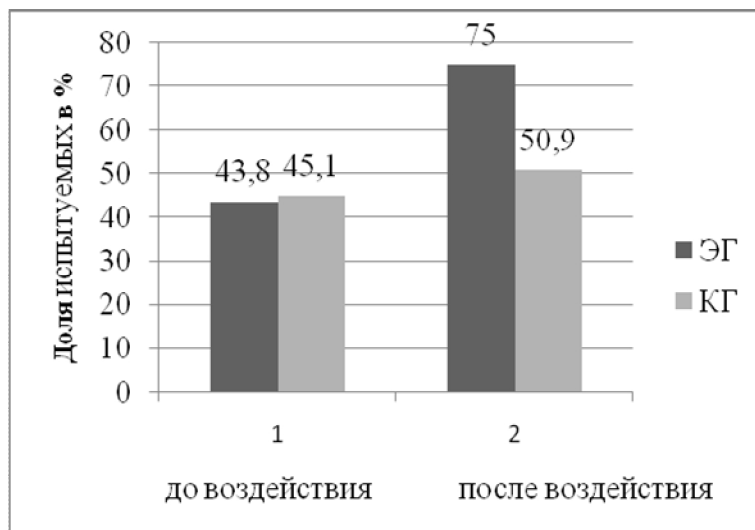


Рис. 3.8. Изменение самопроверки

Рефлексия как стратегия обучения до проведения занятий по программе психолого-педагогического воздействия в экспериментальных группах или классических семинаров в контрольных группах была характерна для 6,3% студентов и 11,8% студентов соответственно. Занятия по программе психолого-педагогического воздействия позволили 47,9% студентов экспериментальных групп развить высокий уровень планирования действий. Классические семинары в контрольных группах позволили развить высокий уровень планирования действий только у 17,6% студентов (рис. 3.9.).

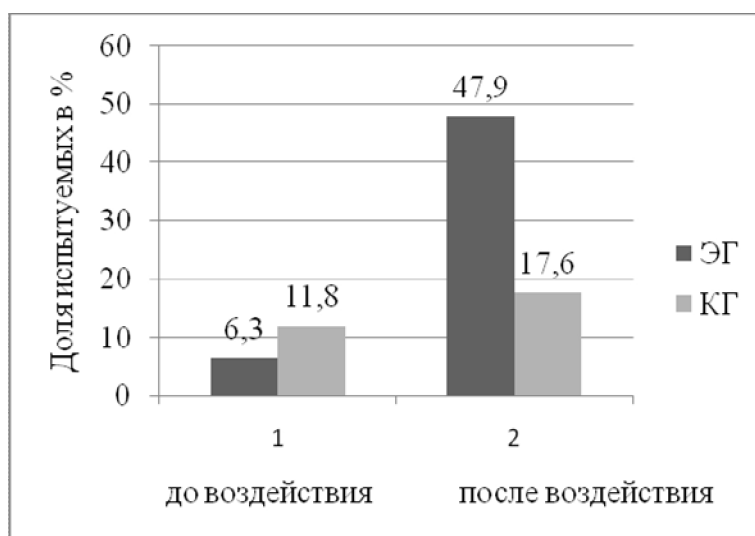


Рис. 3.9. Изменение использования рефлексии в обучении

Сравнительный анализ результатов статистической обработки показателей первого этапа пилотажного исследования по критериям Фишера ϕ^* и Пирсона χ^2 показывает, что:

1) результаты первичной диагностики всех показателей пилотажного исследования в экспериментальных и контрольных группах не имеют статистически значимых отличий;

2) показатели, полученные при повторном тестировании студентов контрольных групп, статистически не отличаются от их первичного диагностирования;

3) выявлены статистически достоверные различия в тестируемых показателях в экспериментальных группах до и после применения программы психолого-педагогического воздействия ($p \leq 0,05$);

4) сравнение результатов повторного тестирования, полученных в экспериментальных группах, с результатами контрольных групп также показывают значимые различия ($p \leq 0,05$) (табл. 3.3.).

Таблица 3.3.

Результаты сравнения показателей первого этапа пилотажного исследования по статистическим критериям

** *	Показатель	Статистический критерий	ЭГ до-КГ до	ЭГ после-КГ после	ЭГ до-ЭГ после	КГ до-КГ после
1	Рефлексивность	Фишера ϕ^*	0,05	2,56**	2,29*	0,30
		Пирсона χ^2	0,05	9,55**	7,24**	0,19
	Сочетание само-и социорефлексии	Фишера ϕ^*	0,17	1,99*	1,70*	0,53
		Пирсона χ^2	0,11	7,24**	4,93*	0,67
	Способность к метокогнитивной регуляции деятельности	Фишера ϕ^*	0,19	2,66**	2,39**	0,16
		Пирсона χ^2	0,11	9,93**	7,63**	0,08
	Самооценка мыслительных операций	Фишера ϕ^*	0,01	1,72*	1,43	0,37
		Пирсона χ^2	0,05	7,16**	4,45*	0,43
	Метокогнитивная включенность в деятельность	Фишера ϕ^*	0,14	1,85*	1,18	0,90
		Пирсона χ^2	0,09	7,09**	2,48	2,01
	Использование стратегий	Фишера ϕ^*	0,18	1,74*	1,62	0,42
		Пирсона χ^2	0,44	18,65**	8,95**	1,26
	Планирование	Фишера ϕ^*	0,05	1,83,*	1,74*	0,22

	действий	Пирсона χ^2	0,10	13,82**	10,16**	0,34
	Самопроверка	Фишера ϕ^*	0,09	2,36**	2,02*	0,36
		Пирсона χ^2	0,06	6,15**	9,76**	0,39
	Использование рефлексии в обучении	Фишера ϕ^*	0,27	1,66*	1,69*	0,31
		Пирсона χ^2	1,05	10,39**	21,15**	0,78
Примечание: * - $\rho = 0,05$, ** - $\rho = 0,01$, ***-эмпирические референты, 1-рефлексия.						

Как показали результаты первого этапа пилотажного исследования, программа психолого-педагогического воздействия является достаточно эффективным средством изменения когнитивного компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале.

Кроме того был осуществлен отбор наиболее релевантных методик измерения когнитивного компонента субъективных представлений о социальном капитале. В окончательный диагностический блок не вошли: опросник метакогнитивной включенности в деятельность, шкала самооценки метакогнитивного поведения (ЛаКоста), опросник Д. Эверсона, методика диагностики стилевых параметров обучения (А. Саломон, Р. Фелдер).

3.1.2. Второй этап пилотажного исследования

В 2010–2011 учебном году на базе Курского государственного университета был проведен второй этап пилотажного исследования. В обследуемые группы входили студенты второго курса факультета экономики и менеджмента.

На втором этапе пилотажного исследования была поставлена специальная задача определения информативности используемых диагностических методик с целью выбора достаточного количества наиболее релевантных для исследования.

В качестве экспериментальных групп были избраны 20 студентов группы №21 (государственное и муниципальное управление), 28 студентов группы №22 (производственный менеджмент), 15 студентов группы №24 (маркетолог) и 5 студентов группы №29 (национальная экономика).

Контрольными группами стали 24 студента группы №21а (государственное и муниципальное управление), 27 студентов группы №26 (управление персоналом) и 21 студент группы №27 (финансы и кредит). В качестве экспериментальных и контрольных были определены максимально равноценные группы по таким параметрам, как: объем групп, возраст студентов, успеваемость студентов, будущая специальность и наличие у студентов опыта работы по выбранной специальности. В табл. 3.4. представлена общая характеристика выборки основного исследования.

Таблица 3.4.

Характеристика выборки второго этапа пилотажного исследования

Группа	Специальность группы	Объем группы	Возраст	Успеваемость (ср. балл)
ЭГ – 1	21 «Менеджер»/ «Государственное и муниципальное управление»	20	18–19 (второй курс)	4,24
ЭГ – 2	22 «Менеджер»/ «Производственный менеджмент»	28	18–19 (второй курс)	4,3
ЭГ – 3	24 + 29 «Маркетолог» + «Экономист»	15 + 5	18–19 (второй курс)	3.26
		68		
КГ – 1	21а «Менеджер»/ «Государственное и муниципальное управление»	24	18–19 (второй курс)	3,37
КГ – 2	26 «Менеджер»/ «Управление персоналом»	27	18–19 (второй курс)	4.4
КГ - 3	27 «Финансы и кредит»	21	18–19 (второй курс)	4,03
		72		

Программа психолого-педагогического воздействия была реализована в рамках курсов «Организационное поведение» и «Социальная психология».

В соответствии с разработанной структурой субъективных представлений студентов о социальном капитале был апробирован комплекс диагностических методик. На втором этапе пилотажного исследования в комплекс диагностических методик вошли методики диагностирования когнитивного компонента отобранные на первом этапе исследования:

методика диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой и методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

Кроме того в комплекс апробируемых диагностических методик вошли:

для когнитивного компонента – методика диагностики межличностных отношений (социометрия) Дж. Морено;

для эмоционального компонента – шкала оценки значимости эмоций (методика предложена Б.И. Додоновым), опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин), методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии (эмпатических способностей)», методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова, методика М. Холла (представленная Е.П. Ильиным);

для поведенческого компонента – тест диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик (адаптированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири), мини-сочинение «5лет», опросник аффилиации и диагностика коммуникативной толерантности (В.В. Бойко).

В табл. 3.5.представлены результаты пре- и постэкспериментального контроля показателей субъективных представлений о социальном капитале второго этапа пилотажного исследования.

Таблица 3.5.

Результаты пре- и постэкспериментального контроля показателей субъективных представлений о социальном капитале

*	Показатели	Группа	Претест (частота/ частость)	Посттест (частота/ частость)
Когнитивный компонент субъективных представлений о социальном капитале				
1	оптимальный уровень рефлексии в управлении	ЭГ	29/42,6	50/73,5
		КГ	31/43,1	35/48,6
	оптимальное сочетание само- и социорефлексии	ЭГ	22/32,4	46/67,6
		КГ	23/31,9	30/41,7
2	групповое взаимодействие (максимальный выбор)	ЭГ	1,102941 (2/2,94)	2,808824 (58/85,29)
		КГ	1,083333	1,402778

			(3/4,17)	(9/12,5)
	коэффициент удовлетворенности (взаимных выборов)	ЭГ	0,029412 (2/2,94)	0,294118 (20/29,41)
		КГ	0,041667 (3/4,17)	0,194444 (14/19,44)
	количество «изолированных»	ЭГ	9/13,24	1/1,47
		КГ	11/15,28	5/6,94
Эмоциональный компонент субъективных представлений о социальном капитале				
3	ранг шестой и девятой эмоции	ЭГ	15/22,0	38/55,8
		КГ	16/22,2	17/23,6
4	общая суммарная оценка уровня эмпатии	ЭГ	13/19,1	34/50
		КГ	13/18,1	19/26,4
	нормальный уровень эмпатийных тенденций	ЭГ	23/33,8	43/63,2
		КГ	22/30,6	29/40,3
интегративный уровень эмоционального интеллекта	ЭГ	16/23,5	38/55,9	
	КГ	17/23,6	23/31,9	
высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта	ЭГ	12/17,6	35/51,5	
	КГ	14/19,4	21/29,2	
Поведенческий компонент субъективных представлений о социальном капитале				
5	высказывания о других и отношениях с ними	ЭГ	12/17,6	41/60,3
		КГ	13/18,1	21/29,2 (-4/-5,6)
6	гармоничный тип межличностных отношений	ЭГ	21/30,9	45/66,2
		КГ	23/31,9	32/44,4
	оптимальное сочетание мотивов «стремления к людям» и «боязни быть отвергнутым»	ЭГ	9/13,2	38/55,9
уровень общей коммуникативной толерантности	КГ	10/13,9	19/26,4	
	ЭГ	39/57,4	57/83,8	
		КГ	41/56,9	50/69,4
N _{ЭГ} =68 ; N _{КГ} =72				
Примечание: *-эмпирические референты, 1- рефлексия (само-, социо-), 2- социальный интеллект, 3- значимость социальных эмоций, 4- эмоциональный интеллект, 5- стратегии взаимодействия, 6- упоминание понятия «другие» и категории «отношения»				

Когнитивный компонент

42,6% студентов экспериментальных групп и 43,1% студентов контрольных групп до проведения занятий был присущ оптимальный уровень рефлексии в управлении. После воздействия оптимальный уровень рефлексии в управлении показали 73,5% студентов экспериментальных и 48,6% студентов контрольных групп (рис. 3.10.).

Оптимальное сочетание само-и социорефлексии по методике М. Гранта до проведения занятий проявили 32,4% студентов в экспериментальных группах и 31,9% студентов в контрольных группах. После применения программы психолого-педагогического воздействия в экспериментальных

группах этот показатель составил 67,6%. Классические семинары в контрольных группах позволили изменить оптимальное сочетание само- и социорефлексии только до 41,7% (рис. 3.11.).

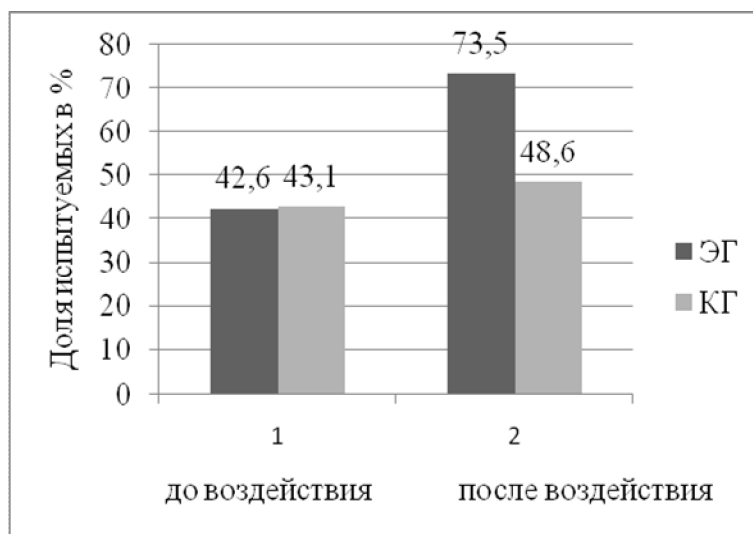


Рис. 3.10. Изменение оптимального уровня рефлексии в управлении

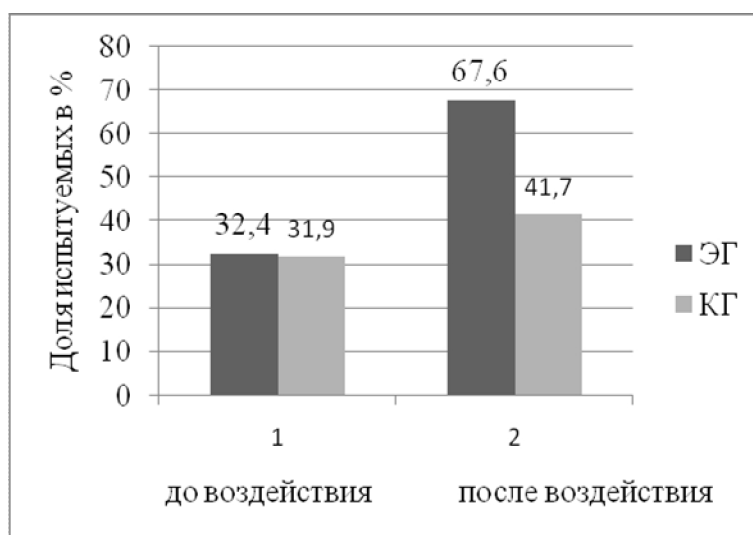


Рис. 3.11. Изменение оптимального сочетания само- и социорефлексии

В экспериментальных группах до воздействия индекс группового взаимодействия составил 1,10, а в контрольных – 1,08. Анализ показал, что 2,94% в экспериментальных группах и 4,17% в контрольных группах студентов сделали максимально разрешенное количество выборов – 3 выбора. После воздействия индекс группового взаимодействия составил 2,81 – в экспериментальных группах и 1,40 – в контрольных группах. И соответственно, 85,29% студентов экспериментальных и 12,50% студентов

контрольных групп показали наличие готовности в установлении и поддержании отношений внутри своей группы (то есть сделали три выбора) (рис. 3.12.).

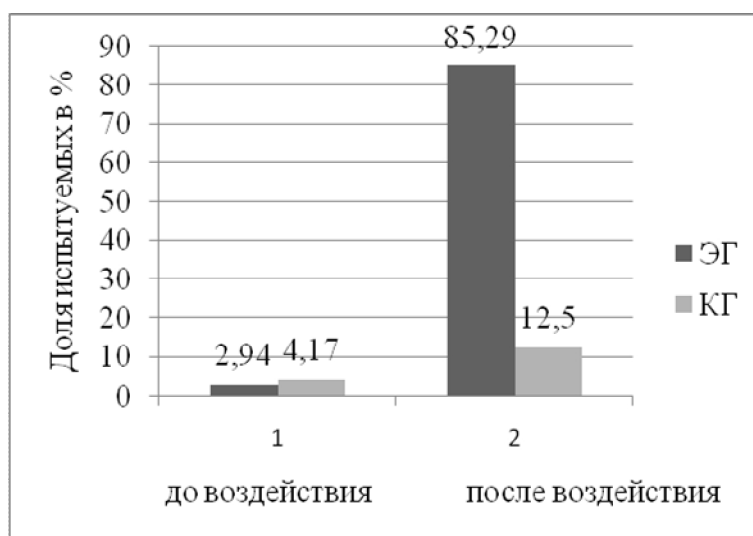


Рис. 3.12. Изменение группового взаимодействия (максимального выбора)

Коэффициент удовлетворенности до воздействия в экспериментальных группах составил 0,03, а в контрольных – 0,04. 2,94% студентов экспериментальных групп и 4,17% студентов контрольных групп до проведения занятий сделали взаимные выборы. После проведения занятий этот показатель составил – 0,29 в экспериментальных группах и 0,19 в контрольных группах. После проведенных занятий 29,41% студентов экспериментальных и 19,44% студентов контрольных групп сделали взаимные выборы (рис. 3.13.).

Статус «изолированных» в начале исследования получили 13,24% студентов экспериментальных групп и 15,28% студентов контрольных групп. После применения программы психолого-педагогического воздействия в экспериментальных группах этот показатель составил 1,47%. После проведения классических семинаров в контрольных группах этот показатель составил 6,94% (рис. 3.14.).

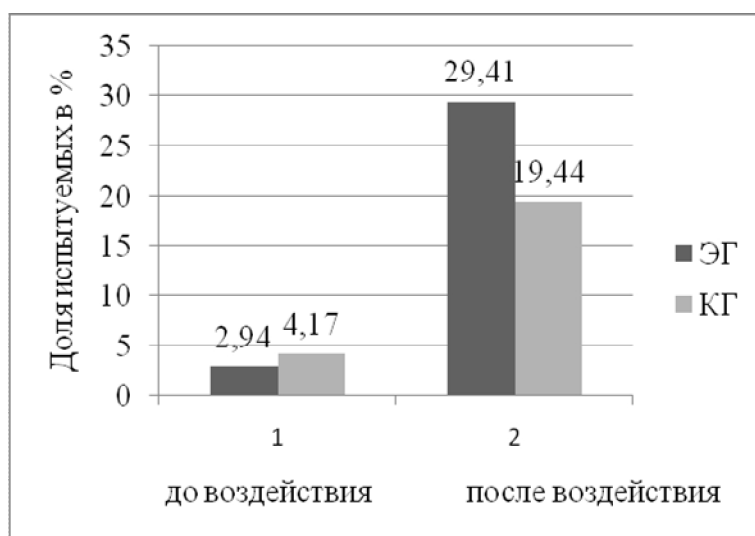


Рис. 3.13. Изменение коэффициента удовлетворенности (взаимных выборов)

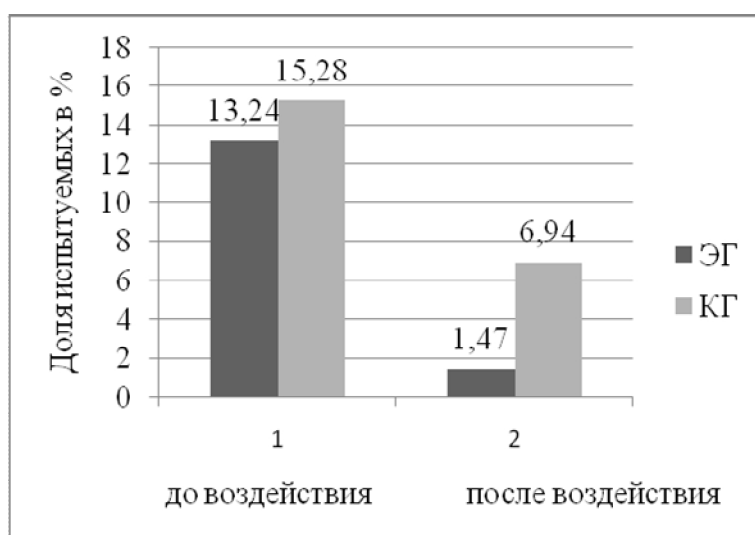


Рис. 3.14. Изменение количества «изолированных»

Эмоциональный компонент

До воздействия первый и второй ранг таким эмоциям, как «Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей» (шестая эмоция) и «Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей» (девятая эмоция) отдавали 22% студентов экспериментальных и 22,2% студентов контрольных групп. После применения программы психолого-педагогического воздействия в

экспериментальных группах 55,8% студентов отдавали предпочтение (т.е. первый и второй ранг) этим эмоциям. В контрольных группах после классических семинаров 23,6% студентов отдавали предпочтение шестой и девятой эмоции (рис. 3.15.).

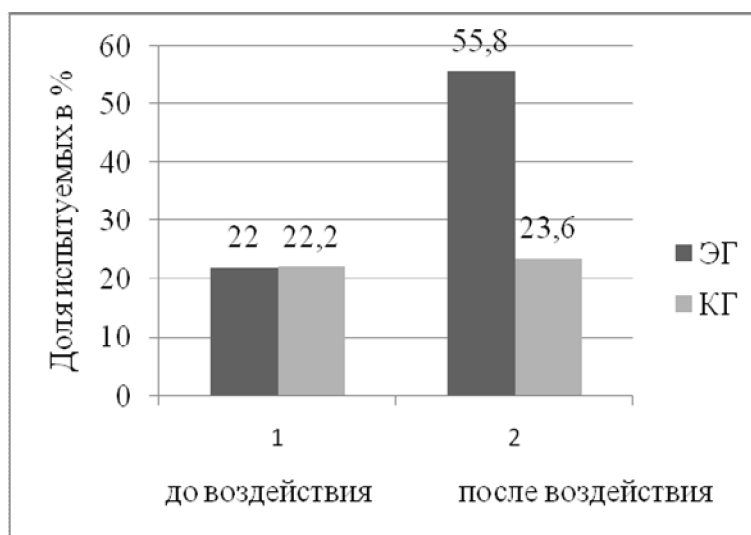


Рис. 3.15. Изменение ранга для шестой и девятой эмоции

Высокий уровень общей суммарной оценки уровня эмпатии по методике В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии» до проведения занятий был отмечен у 19,1% студентов экспериментальных групп и 18,1% студентов контрольных групп. После применения программы психолого-педагогического воздействия в экспериментальных группах этот показатель увеличился до 50%. После классических семинаров в контрольных группах этот показатель увеличился до 26,4% (рис. 3.16.).

33,8% студентов экспериментальных групп и 30,6% студентов контрольных групп обнаружили нормальный уровень эмпатийных тенденций по тесту на способность к эмпатии И.М. Юсупова до занятий. Программа психолого-педагогического воздействия в экспериментальных группах позволила поднять этот показатель до 63,2%, а классические семинары в контрольных группах – до 40,3% (рис. 3.17.).

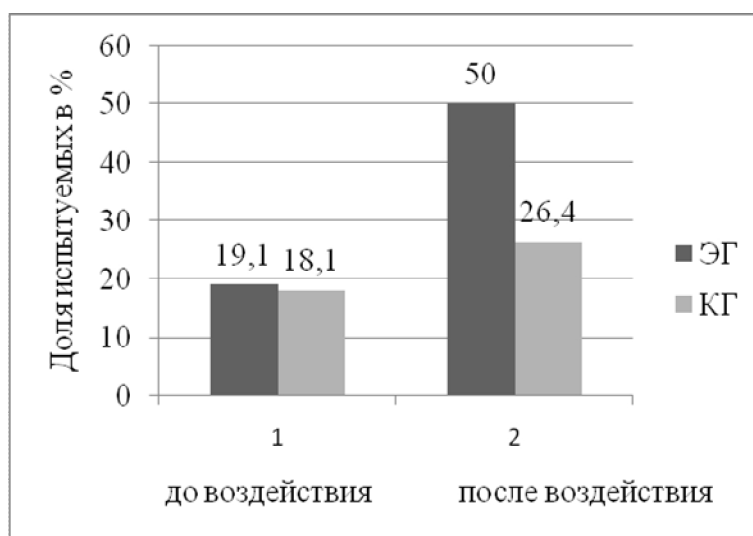


Рис. 3.16. Изменение общей суммарной оценки уровня эмпатии

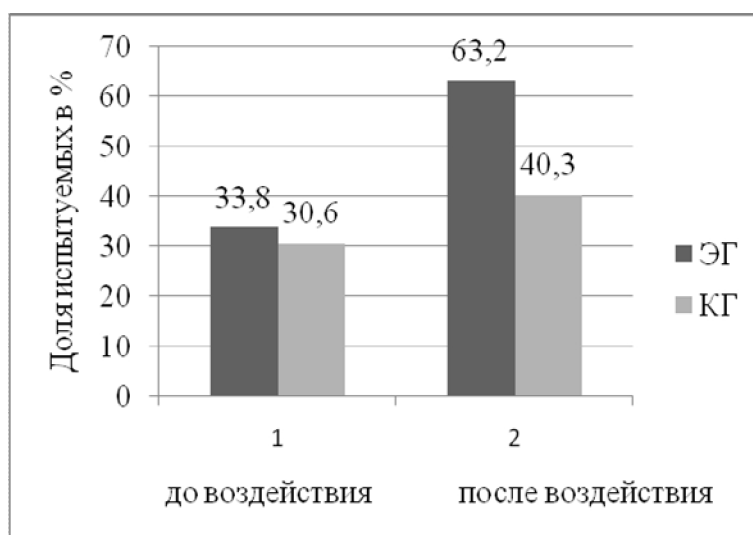


Рис. 3.17. Изменение нормального уровня эмпатийных тенденций

До воздействия интегративный уровень эмоционального интеллекта по методике М. Холла составил в экспериментальных группах 23,5%, а в контрольных группах – 23,6%. 55,9% студентов экспериментальных групп и 31,9% студентов контрольных групп обнаружили интегративный уровень эмоционального интеллекта после занятий (рис. 3.18.).

Высокий уровень эмоционального интеллекта по опроснику эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин) до проведения занятий показали 17,6% студентов экспериментальных групп и 19,4% студентов контрольных групп. После применения программы психолого-педагогического воздействия в экспериментальных группах этот показатель

увеличился до 51,5%. В контрольных группах этот показатель увеличился до 29,2% (рис. 3.19.).

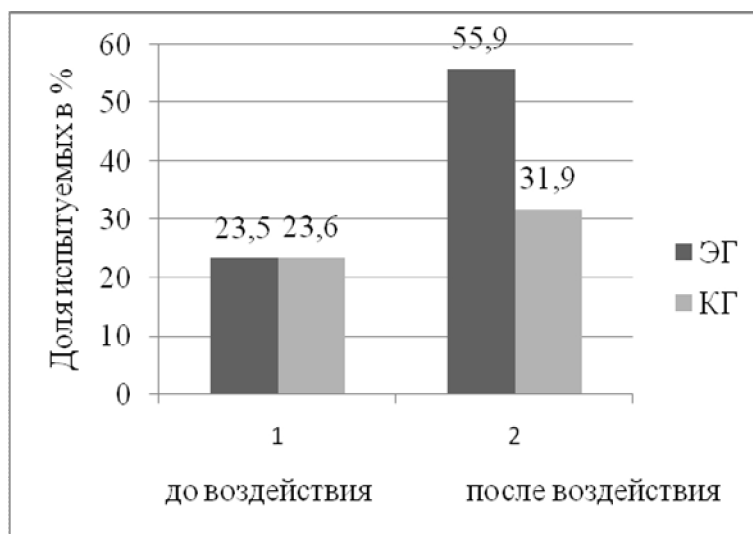


Рисунок 3.18. Изменение интегративный уровень эмоционального интеллекта

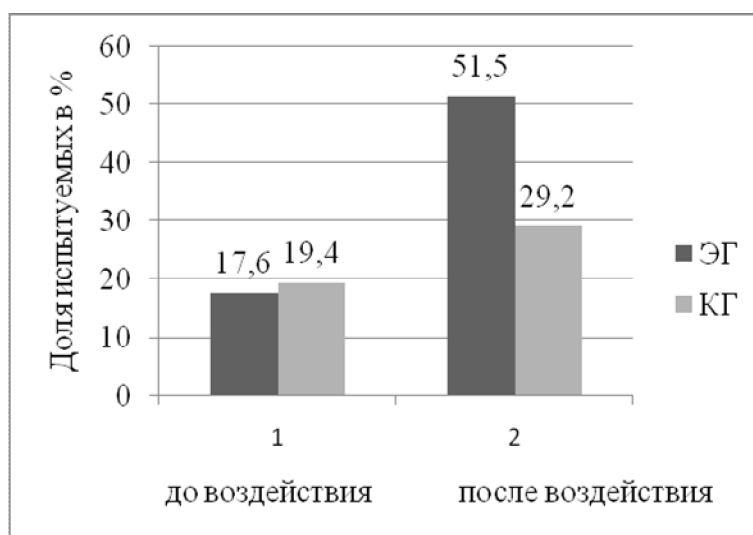


Рис. 3.19. Изменение высокого уровня межличностного эмоционального интеллекта

Поведенческий компонент

Количество студентов, упоминавших в мини-сочинении «5 лет» понятия «другие» и категории «отношения» до проведения занятий, в экспериментальных группах составило 17,6% и в контрольных группах – 18,1%. Программа психолого-педагогического воздействия в экспериментальных группах позволила поднять этот показатель до 60,3%, а

классические семинары в контрольных группах – только до 29,2%. Стоит отметить наличие «отрицательных» высказываний о других и/или отношениях у 5,6% студентов контрольных групп после классических семинаров. Студенты констатировали проблемы в поддержании отношений («недружная группа»), проявляли неуверенность или отрицание наличия у себя навыков для установления и развития отношений («не умею общаться», «постоянно возникают проблемы с другими») (рис. 3.20.).

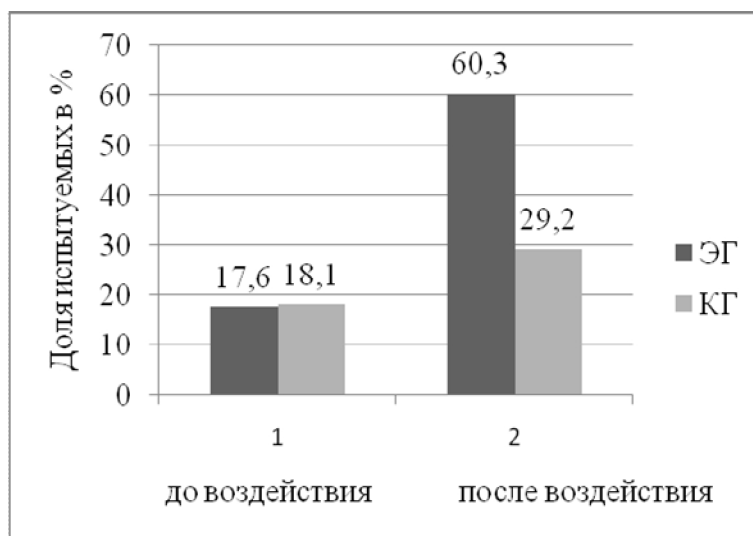


Рис. 3.20. Изменение количества упоминавших понятие «другие» и категории «отношения»

Гармоничный тип межличностных отношений до воздействия показали 30,9% студентов экспериментальных группах и 31,9% студентов контрольных группах. После применения программы психолого-педагогического воздействия в экспериментальных группах этот показатель увеличился до 66,2%, классических семинаров в контрольных группах этот показатель увеличился до 44,4% (рис. 3.21.).

Оптимальное сочетание мотивов «стремления к людям» и «боязни быть отвергнутым» по опроснику аффилиации до проведения занятий проявили 13,2% студентов в экспериментальных группах и 13,9% студентов в контрольных группах. После проведения занятий в экспериментальных

группах этот показатель увеличилось до 55,9%, а в контрольных группах – только до 26,4% (рис. 3.22.).

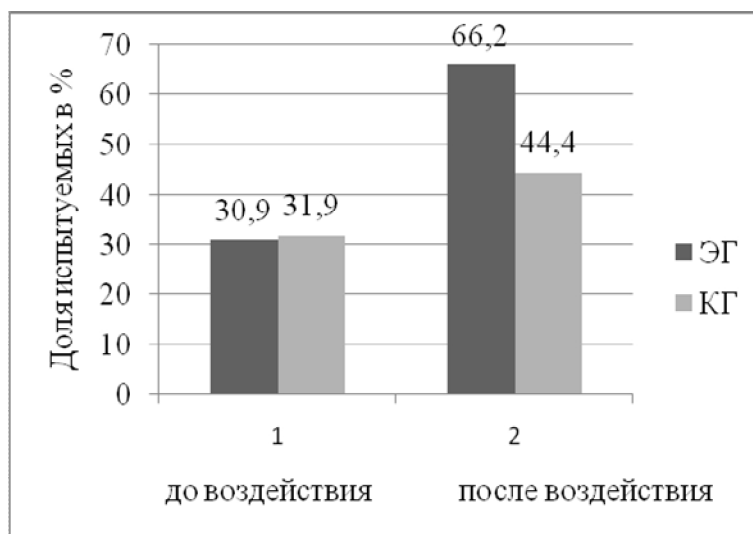


Рис. 3.21. Изменение гармоничного типа межличностных отношений

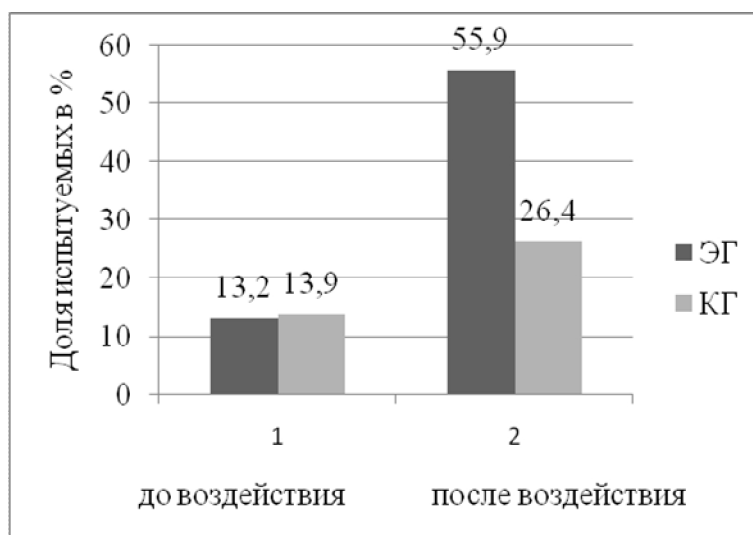


Рис. 3.22. Изменение оптимального сочетания мотивов

57,4% студентам экспериментальных групп и 56,9% студентам контрольных групп до проведения занятий был присущ высокий уровень общей коммуникативной толерантности по методике диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко). После занятий 83,8% студентов экспериментальных и 69,4% студентов контрольных групп показали высокий уровень общей коммуникативной толерантности (рис. 3.23.).

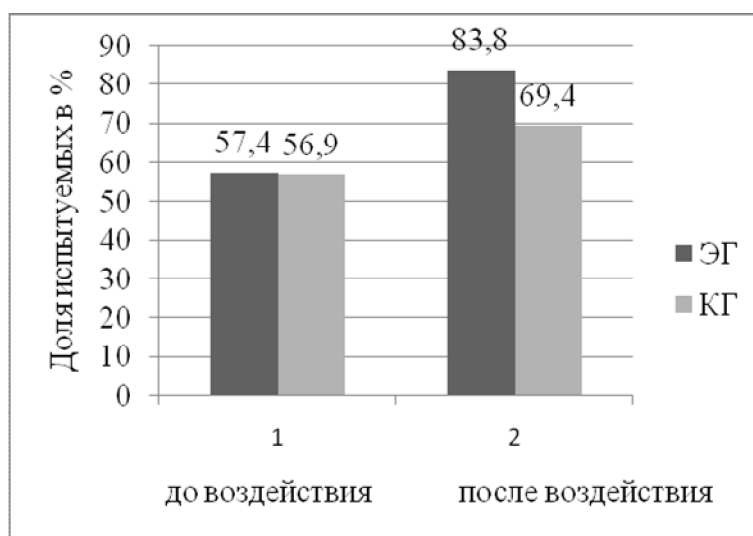


Рис. 3.23. Изменение уровня общей коммуникативной толерантности

Сравнительный анализ показателей диагностики субъективных представлений студентов о социальном капитале, полученные на втором этапе пилотажного исследования по критериям Фишера ϕ^* , Пирсона χ^2 и Стьюдента t показал:

1) результаты первичной диагностики всех показателей исследования в экспериментальных и контрольных группах не имеют статистически значимых отличий;

2) изменения показателей при повторном тестировании студентов контрольных групп статистически не отличаются от их первичного диагностирования;

3) выявлены статистически достоверные различия в тестируемых показателях в экспериментальных группах до и после применения программы психолого-педагогического воздействия ($p \leq 0,05$);

4) сравнение результатов повторного тестирования, полученных в экспериментальных группах, с результатами контрольных групп также показывает значимые различия ($p \leq 0,05$) (табл. 3.6).

Проведенное пилотажное исследование (второй этап) дает основание для следующих выводов:

Таблица 3.6.

Результаты сравнения показателей второго этапа пилотажного
исследования по статистическим критериям

***	Показатель	Статистический критерий	ЭГ до-КГ до	ЭГ после-КГ после	ЭГ до-ЭГ после	КГ до-КГ после
1	Рефлексивность	Фишера φ^*	0,03	2,65**	2,35**	0,45
		Пирсона γ^2	0,03	9,14**	13,35**	0,48
		Стьюдента t	0,01	2,01*	3,03**	0,08
	Сочетание само- и социорефлексии	Фишера φ^*	0,03	2,78**	2,25**	0,73
		Пирсона γ^2	0,04	9,54**	16,97**	1,49
	Саморефлексия	Стьюдента t	0,84	2,82**	2,01*	0,38
Социорефлексия	Стьюдента t	0,20	3,65**	4,34**	1,32	
2	Групповое взаимодействие (максимальный выбор)	Фишера φ^*	0,08	2,79**	4,56**	0,47
		Пирсона γ^2	0,37	74,29**	93,56**	3,36
	Коэффициент удовлетворенности и (взаимных выборов)	Фишера φ^*	0,08	1,08	0,78	0,67
		Пирсона γ^2	0,37	1,92	17,62**	8,14**
	Количество «изолированных»	Фишера φ^*	0,13	0,47	0,50	0,26
Пирсона γ^2	0,18	2,76	7,02**	2,60		
3	Значимость шестой и девятой эмоции (1 и 2 ранг)	Фишера φ^*	0,01	2,33**	2,31**	0,09
		Пирсона γ^2	0,04	15,29**	16,39**	0,08
	Значимость 6-й эмоции	Стьюдента t	0,67	2,02*	3,26**	0,74
	Значимость 9-й эмоции	Стьюдента t	1,85	3,65**	4,34**	1,32
4	Общая суммарная оценка уровня эмпатии	Фишера φ^*	0,07	2,04*	1,72*	0,56
		Пирсона γ^2	0,07	8,31**	14,37**	1,49
		Стьюдента t	1,56	1,98*	2,85**	0,12
	Нормальный уровень эмпатийных тенденций	Фишера φ^*	0,23	2,31**	1,92*	0,72
		Пирсона γ^2	0,20	7,41**	11,80**	1,52
		Стьюдента t	0,84	2,45*	4,01**	0,15
	Интегративный уровень эмоционального интеллекта	Фишера φ^*	0,01	2,27*	1,85*	0,58
		Пирсона γ^2	0,04	8,18**	14,89**	1,28
		Стьюдента t	1,06	2,78**	2,01**	1,32
		Высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта	Фишера φ^*	0,12	2,19*	1,66*
Пирсона γ^2	0,12		7,27**	1,4	1,89	
Стьюдента t	0,01		2,78**	4,56**	0,92	
5	Гармоничный тип межличностных	Фишера φ^*	0,07	2,73**	1,91*	0,95
		Пирсона γ^2	0,05	6,70**	16,99**	2,41

	отношений	Стьюдента t	0,78	1,98*	2,58**	1,18
	Сочетание «стремления к людям» и «боязни быть отвергнутым»	Фишера φ^*	0,04	2,54**	2,17**	0,81
		Пирсона χ^2	0,07	12,63**	27,38**	3,54
	Высокий уровень «стремления к людям»	Стьюдента t	0,43	2,05*	2,00973**	0,21
	Средний уровень «боязни быть отвергнутым»	Стьюдента t	0,20	2,56*	3,01**	0,29
	Уровень общей коммуникативной толерантности	Фишера φ^*	0,04	2,86**	1,78*	1,23
		Пирсона χ^2	0,03	4,07*	11,51	1,45
		Стьюдента t	0,06	1,43	2,30*	1,06
6	Упоминание понятия «другие» и категории «отношения»	Фишера φ^*	0,03	2,78**	2,37**	0,75
		Пирсона χ^2	0,05	13,79**	26,03**	2,50
Примечание: * - $p=0,05$, ** - $p=0,01$, ***-эмпирические референты, 1- рефлексия (само-, социо-), 2- социальный интеллект, 3- значимость социальных эмоций, 4- эмоциональный интеллект, 5- стратегии взаимодействия, 6- упоминание понятия «другие» и категории «отношения»						

1) эффективность применения программы психолого-педагогического воздействия подтверждена статистически достоверными различиями в субъективных представлениях студентов о социальном капитале, измеренных в контрольных и экспериментальных группах до и после занятий;

2) в качестве наиболее информативных методик для диагностики компонентов субъективных представлений о социальном капитале определены следующие: для когнитивного компонента – методика диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта; методика диагностики межличностных отношений (социометрия) Дж. Морено; для эмоционального компонента – шкала оценки значимости эмоций; опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина; для поведенческого компонента – мини-сочинение «5 лет»; тест диагностики

межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик (адаптированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири).

3.2. Основное исследование и его результаты: количественный анализ

3.2.1. Первый этап основного исследования

Целью первого этапа основного исследования стало проанализировать спонтанное изменение социального капитала у студентов, будущих менеджеров и экономистов.

Для анализа спонтанного изменения субъективных представлений о социальном капитале использовались результаты 357 испытуемых. Их характеристики представлены в табл. 3.7.

Таблица 3.7.

Характеристики выборки студентов, участвующих в первом этапе основного исследования

Курс	Учебный год	Группы по специальностям							Объем выборки	
		Государственное и муниципальное управление	Управление персоналом	Маркетинг	Национальная экономика	Мировая экономика	Бухгалтерский учет	Финансы и кредит		Налоги и налогообложение
1	11-12	25					25		16	66
2	10-11	26	27					25		78
3	10-11		16				32			48
	11-12		31							31
4	10-11		25			13		16	12	66
5	10-11		12	12	7		21		16	68
Объем выборки		49	111	12	7	13	78	41	44	357

Рассмотрим значения показателей диагностики естественного изменения субъективных представлений студентов 1-5 курсов о социальном капитале (табл. 3.8.).

Когнитивный компонент

По методике А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, оптимальный уровень рефлексии в управлении проявляется у 37,9% студентов 1 курса, у 43,7% студентов 2 курса, у 54,4% студентов 3 курса, у 58,4% студентов 4 курса и у 66,1% студентов 5 курса. По методике М. Гранта, оптимальное сочетание само- и социорефлексии было выявлено у 25,8% студентов 1 курса, у 32,4% студентов 2 курса, у 41,8% студентов 3 курса, у 47,7% студентов 4 курса и у 54,4% студентов 5 курса. Рост вышеуказанных показателей рефлексии с первого по пятый курс составил 28,2% и 28,6% соответственно (рис. 3.24.).

Таблица 3.8.

Результаты диагностики естественного изменения субъективных представлений студентов о социальном капитале

*	Показатель	1 курс (частота/ частость)	2 курс (частота/ частость)	3 курс (частота/ частость)	4 курс (частота/ частость)	5 курс (частота/ частость)
Когнитивный компонент субъективных представлений о социальном капитале						
1	оптимальный уровень рефлексии в управлении	25/37,9	31/43,7	43/54,4	38/58,4	45/66,1
	оптимальное сочетание само- и социорефлексии	17/25,8	23/32,4	33/41,8	31/47,7	37/54,4
2	групповое взаимодействие (максимальный выбор)	2,818182 (56/84,85)	1,192308 (3/3,85)	1,64557 (20/25,32)	1,712121 (11/16,67)	2,794118 (59/86,76)
	коэффициент удовлетворенности (взаимных выборов)	0,075758/ (5/2,69)	0,025641 (2/2,15)	0,139241 (11/8,46)	0,106061 (7/6,19)	0,220588 (15/7,89)
	количество «изолированных»	6/9,09	12/15,38	3/3,80	8/12,12	2/2,94
Эмоциональный компонент субъективных представлений о социальном капитале						
3	ранг шестой эмоции и девятой эмоции	13/19,7	16/22,5	19/24,2	17/26,1	19/27,9
4	высокий уровень межличностного ЭИ	9/13,6	13/18,3	23/29,1	17/26,2	22/32,4
Поведенческий компонент субъективных представлений о социальном капитале						
5	гармоничный тип межличностных отношений	18/27,3	23/32,4	35/44,3	31/47,7	37/54,4
6	высказывания о других и отношениях с ними / в том числе «отрицательные»	7/10,6	14/19,7	23/29,1	22/33,8	31/45,6
		/	/	/	/	/
		4/6,1	0/0	5/6,3	0/0	3/4,4
	N	66	78	79	66	68
Примечание: *-эмпирические референты, 1- рефлексия (само-, социо-), 2- социальный интеллект, 3- значимость социальных эмоций, 4- эмоциональный интеллект, 5- стратегии взаимодействия, 6- упоминание понятия «другие» и категории «отношения»						

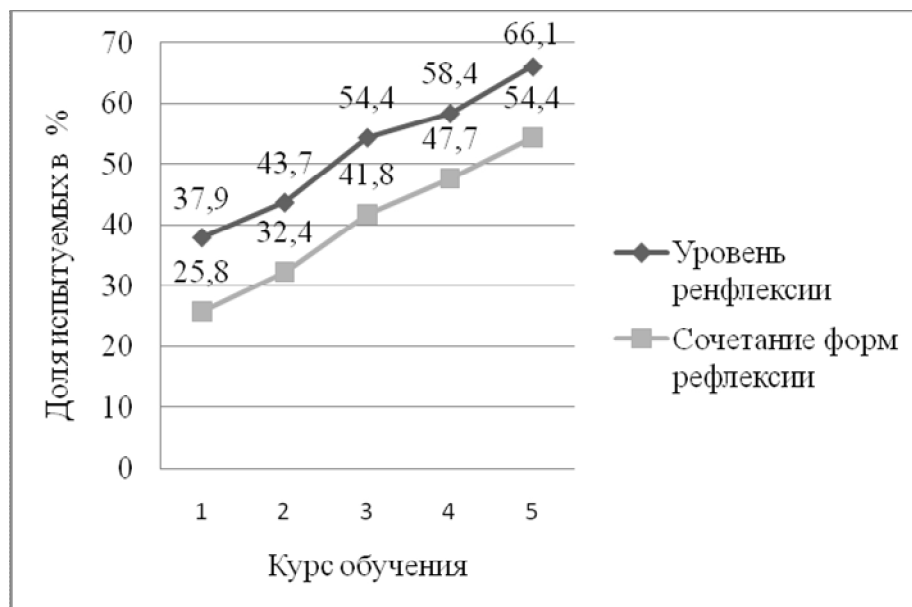


Рис. 3.24. Изменение когнитивного компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале (показатели рефлексии)

Методика Дж. Морено показала следующие значения:

- коэффициент группового взаимодействия (максимальный выбор) для студентов 1 курса – 2,82; для студентов 2 курса – 1,19; для студентов 3 курса – 1,65; для студентов 4 курса – 1,71 и для студентов 5 курса – 2,79. Это говорит о том, что 84,5%, 3,85%, 25,32%, 16,67% и 86,76% студентов соответственно осуществляют максимально возможное количество выборов (3 человека). Студенты, сделавшие три выбора для осуществления совместной деятельности, открыты не только для поддержания уже существующих, сложившихся отношений в группе, но и для установления новых;

- коэффициент удовлетворенности (взаимных выборов) составил для студентов 1 курса – 0,08; для студентов 2 курса – 0,03; для студентов 3 курса – 0,14; для студентов 4 курса – 0,11 и для студентов 5 курса – 0,22. Это говорит о том, что 2,69%, 2,15%, 8,46%, 6,19% и 7,89% студентов соответственно осуществили взаимные выборы;

- на 1 курсе – 9,09% студентов, на 2 курсе – 15,38% студентов, на 3 курсе – 3,80% студентов, на 4 курсе – 12,12% студентов и на 5 курсе – 2,94% студентов не получили ни выборов, ни отклонений и тем самым получили статус «изолированных» (рис. 3.25).

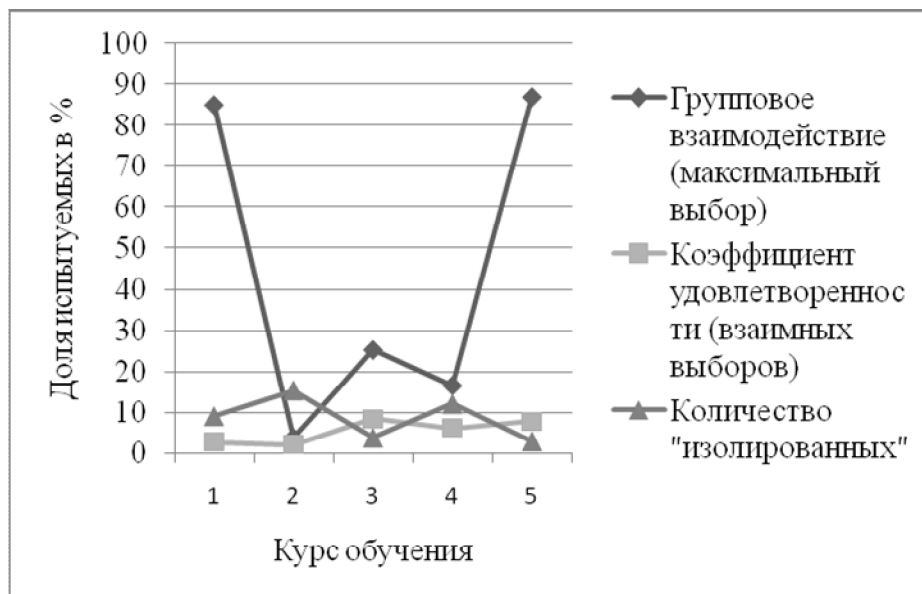


Рис. 3.25.Изменение когнитивного компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале (показатели социометрии)

Эмоциональный компонент

Диагностика показала, что 19,7% студентов 1 курса, 22,5% студентов 2 курса, 24,1% студентов 3 курса, 26,1% студентов 4 курса и 27,9% студентов 5 курса ставят на первое и / или второе место такие эмоции, как: «Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей» и «Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей».

Высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта по опроснику эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин) показали 13,6% студентов 1 курса, 18,3% студентов 2 курса, 29,1% студентов 3 курса, 26,2% студентов 4 курса и 32,4% студентов 5 курса.

Изменение обоих показателей эмоционального компонента социального капитала за пять лет незначительно – 8,2% и 18,8% соответственно (рис. 3.26.).

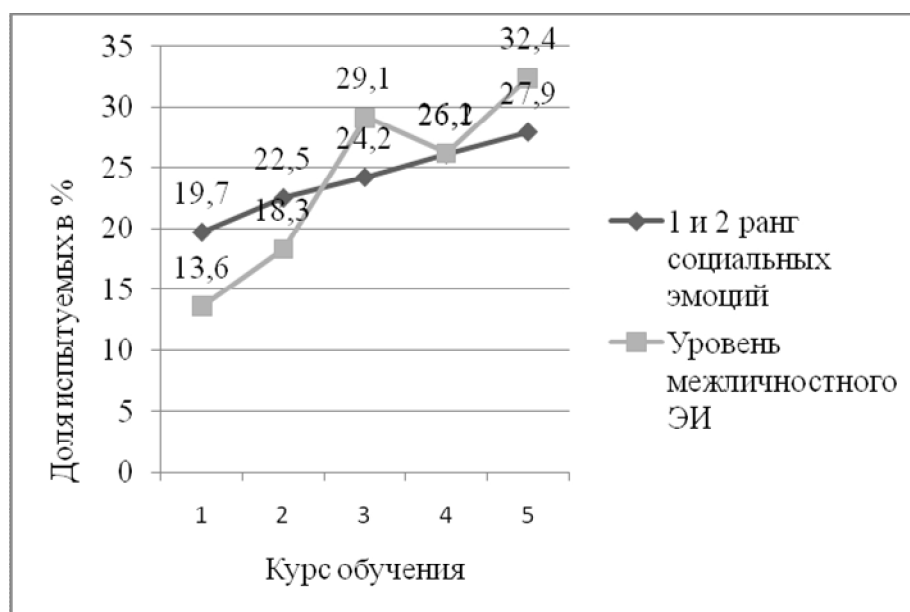


Рис. 3.26. Изменение эмоционального компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале

Поведенческий компонент

Гармоничный тип межличностных отношений показали 27,3% студентов 1 курса, 32,4% студентов 2 курса, 44,3% студентов 3 курса, 47,7% студентов 4 курса и 54,4% студентов 5 курса.

Количество студентов, упоминавших в мини-сочинении «5 лет» о других и/или отношениях с ними, изменялось следующим образом: 1 курс – 10,6%, 2 курс – 19,7%, 3 курс – 29,1%, 4 курс – 33,8% и 5 курс – 45,6%. Стоит отметить наличие «отрицательных» высказываний о других и/или отношениях: 6,1% студентов 1 курса, 6,3% студентов 3 курса и 4,4% студентов 5 курса. Студенты констатировали проблемы в построении или поддержании отношений в прошлом (в том числе в школе) или настоящем («недружная группа»), проявляли неуверенность или отрицание наличия у себя навыков для установления и развития отношений («не умею общаться»), опасения и неуверенность в установлении дружеских отношений в учебной

группе (характерно для студентов первого курса) или на рабочем месте (характерно для студентов пятого курса) (рис. 3.27.).

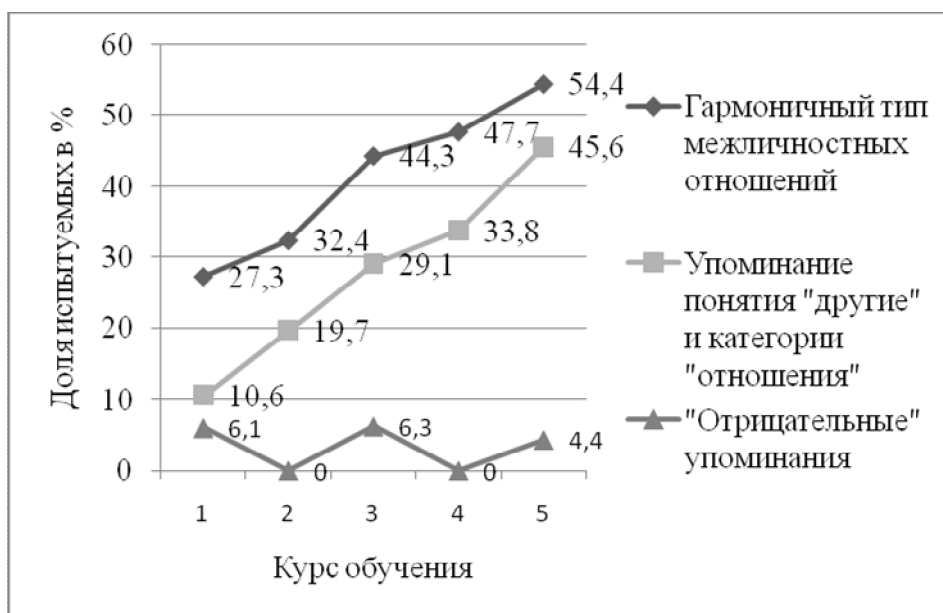


Рис. 3.27. Изменение поведенческого компонента субъективных представлений студентов о социальном капитале

Анализ показателей диагностики естественного изменения субъективных представлений студентов о социальном капитале (табл. 3.9), показал, что в начале первого курса практически все показатели социального капитала минимальны. Те же показатели у студентов-пятикурсников соответствуют максимальным значениям. Рост показателей различен и колеблется от 9% до 34%. Исключение составили показатели социометрии: самые низкие значения показателей «групповое взаимодействие» и «коэффициент удовлетворенности» характерны для студентов второго курса. Количество «изолированных» среди студентов второго курса максимальное, что говорит о снижении субъективной ценности отношений со студентами в связи с расширением контактов во внешней «досуговой» среде.

Графики изменения компонентов субъективных представлений студентов о социальном капитале иллюстрируют неравномерность развития некоторых показателей.

Таблица 3.9.

Распределение показателей диагностики естественного изменения субъективных представлений студентов о социальном капитале

*	Показатель	min	me	max	Изменение
Когнитивный компонент субъективных представлений о социальном капитале					
1	рефлексивность	37,9	54,4	66,1	28,2
	сочетание само- и социорефлексии	25,8	41,8	54,4	28,6
2	групповое взаимодействие (максимальный выбор)	1,192308	1,712121	2,818182	1,625874
	коэффициент удовлетворенности (взаимных выборов)	0,025641	0,106061	0,220588	0,194947
	количество «изолированных»	2,94	9,09	15,38	12,44
Эмоциональный компонент субъективных представлений о социальном капитале					
3	ранг шестой эмоции и девятой эмоции	19,7	24,2	27,8	8,2
4	высокий уровень межличностного ЭИ	13,6	26,2	32,4	18,8
Поведенческий компонент субъективных представлений о социальном капитале					
5	гармоничный тип межличностных отношений	27,3	44,3	54,4	27,1
6	высказывания о других и отношениях с ними	10,6	29,1	45,6	35
Примечание: *-эмпирические референты, 1- рефлексия (само-, социо-), 2- социальный интеллект, 3- значимость социальных эмоций, 4- эмоциональный интеллект, 5- стратегии взаимодействия, 6- упоминание понятия «другие» и категории «отношения»					

Статистически значимые различия ($p = 0,05$) в изменении показателей субъективных представлений студентов о социальном капитале при естественном изменении наблюдаются только при сравнении показателей студентов 1-го и 5-го курсов (табл.3.10.).

Наблюдается также существенный рост ($p = 0,05$) только четырех из девяти показателей: рефлексивность, сочетание само- и социорефлексии, гармоничный тип межличностных отношений и упоминание понятия «другие» и категории «отношения». Для показателя «максимальный выбор» (социометрия) оптимальным является отсутствие статистически значимых различий, поскольку его значение высоко как на первом, так и на пятом курсе. В качестве основной причины большого количества выборов среди студентов первого курса можно выделить установление новых отношений с

новыми людьми. У студентов пятого курса преобладает желание поддерживать уже сложившиеся за пять лет обучения отношения внутри группы.

Таблица 3.10.

Результаты статистического анализа естественного изменения показателей субъективных представлений студентов о социальном капитале по критерию Фишера ϕ^* .

***	Показатель	С 1 по 2 курс	С 1 по 3 курс	С 1 по 4 курс	С 1 по 5 курс
Когнитивный компонент субъективных представлений о социальном капитале					
1	Рефлексивность	0,44	1,32	1,61	1,68*
	Сочетание само- и социорефлексии	0,44	1,14	1,52	2,01*
2	Групповое взаимодействие (максимальный выбор)	3,28**	2,52**	4,55**	0,29
	Коэффициент удовлетворенности (взаимных выборов)	0,04	0,55	0,29	0,46
	Количество «изолированных»	0,39	0,59	0,18	0,33
Эмоциональный компонент субъективных представлений о социальном капитале					
3	Значимость шестой и девятой эмоции	0,18	0,11	0,41	0,84
4	Межличностный эмоциональный интеллект	0,29	0,65	0,79	1,21
Поведенческий компонент субъективных представлений о социальном капитале					
5	Гармоничный тип межличностных отношений	0,35	0,85	1,43	1,95*
6	Высказывания о других и отношениях с ними	0,56	0,51	1,33	1,96*
Примечание: * - $\rho = 0,05$, ** - $\rho = 0,01$, ***-эмпирические референты, 1- рефлексия (само-, социо-), 2- социальный интеллект, 3- значимость социальных эмоций, 4- эмоциональный интеллект, 5- стратегии взаимодействия, 6- упоминание понятия «другие» и категории «отношения»					

Анализ естественного изменения субъективных представлений о социальном капитале студентов с первого по пятый курс показал наличие его роста. Возможно, такой рост обусловлен стихийным влиянием: изучение психологических дисциплин, прохождение производственной практики (новые контакты) и др. Есть основание предположить, что в процессе профессионального обучения на субъективные представления можно оказывать целенаправленное воздействие. Для осуществления воздействия была разработана программа психолого-педагогического воздействия,

описанная в п.п. 2.3. «Программа психолого-педагогического воздействия на субъективные представления студентов о социальном капитале».

3.2.2. Второй этап основного исследования

В основном исследовании второго этапа участвовали 208 студентов факультета экономики и менеджмента Курского государственного университета, первого (130) и второго (78) курса - будущие менеджеры и маркетологи, экономисты, бухгалтеры (табл. 3.11.).

Таблица 3.11.

Характеристика выборки основного исследования

Курс / возраст	Группа	Группы по специальностям								Объем выборки	
		Государственное и муниципальное управление	Управление персоналом	Производственный менеджмент	Маркетинг	Национальная экономика	Мировая экономика	Бухгалтерский учет	Финансы и кредит		Налоги и налогообложение
1 курс / 17-18 лет	ЭГ КГ	25	12				16	25	36	16	64 66
2 курс / 18-19 лет	ЭГ КГ	22	20	18	12	5					40 37

Получены следующие результаты исследования изменения показателей субъективных представлений студентов первого и второго курса о социальном капитале (табл. 3.12.):

Когнитивный компонент

По методике диагностирования рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономарёвой претест на первом курсе в экспериментальных и контрольных группах выявил соответственно 37,5% и 37,9% студентов, обладающих средним уровнем рефлексии. Посттест в экспериментальных группах показал, что этот показатель изменился на 31,3% и составил 68,8%.

В контрольных же группах данный показатель увеличился на 6% и составил только 43,9%. Для второго курса первичная диагностика данного показателя составила 42,5% и 43,2% соответственно. Посттест показал его увеличение на 32,5% (до 75%) в экспериментальных и на 8,6% (до 51,4%) в контрольных группах (рис. 3.28.).

Таблица 3.12.

Результаты пре- и постэкспериментального контроля показателей субъективных представлений студентов первого и второго курса о социальном капитале

*	Показатель	Группа	1 курс		2 курс	
			Претест (частота/ частость)	Посттест (частота/ частость)	Претест (частота/ частость)	Посттест (частота/ частость)
Когнитивный компонент субъективных представлений о социальном капитале						
1	Оптимальный уровень рефлексии в управлении	ЭГ	24/37,5	44/68,8	17/42,5	30/75
		КГ	25/37,9	29/43,9	16/43,2	19/51,4
	Оптимальное сочетание само- и социорефлексии	ЭГ	16/25,0	36/56,3	13/32,5	31/77,5
		КГ	18/27,3	21/31,8	11/29,7	15/40,6
2	Групповое взаимодействие (максимальный выбор)	ЭГ	2,828125/ 55/85,94	2,78125/ 53/82,81	1,425/ 5/12,5	2,9/ 37/92,5
		КГ	2,924242/ 61/92,42	1,712121/ 13/19,7	1,43243/ 3/8,11	2,24324/ 19/52,35
	Коэффициент удовлетворенности (взаимных выборов)	ЭГ	0,078125/ 5/7,81	0,1875/ 12/18,75	0,03/ 2/5	0,375/ 15/37,5
		КГ	0,090909/ 6/9,09	0,075758/ 5/7,58	0,081081/ 3/8,11	0,162162/ 6/16,22
	Количество «изолированных»	ЭГ	1/1,56	2/3,13	6/15	1 /2,5
		КГ	0/0	12/18,18	5/13,5	2/5,41
Эмоциональный компонент субъективных представлений о социальном капитале						
3	Значимость шестой и девятой эмоции	ЭГ	13/20,3	36/56,3	10/25	27/67,5
		КГ	12/18,2	15/22,7	11/29,7	11/29,7
4	Высокий уровень межличностного ЭИ	ЭГ	9/14,1	29/45,3	8/20	25/62,5
		КГ	8/12,1	12/18,2	7/18,9	10/27
Поведенческий компонент субъективных представлений о социальном капитале						
5	Гармоничный тип межличностных отношений	ЭГ	17/26,6	38/59,4	12/30	26/65
		КГ	18/27,3	20/30,3	11/29,7	14/37,8
6	Высказывания о других и отношениях с ними(в том числе «отрицательные»)	ЭГ	7(-4)/10,9	31(-0)/48,4	6(-0)/15	24(-0)/60
		КГ	9(-4)/13,6	11(-0)/16,7	7(-0)/18,9	10(-0)/27
			N _г =64, N _к =66		N _г =40, N _к =37	
Примечание: *-эмпирические референты, 1- рефлексия (само-, социо-), 2- социальный интеллект, 3- значимость социальных эмоций, 4- эмоциональный интеллект, 5- стратегии взаимодействия, 6- упоминание понятия «другие» и категории «отношения»						

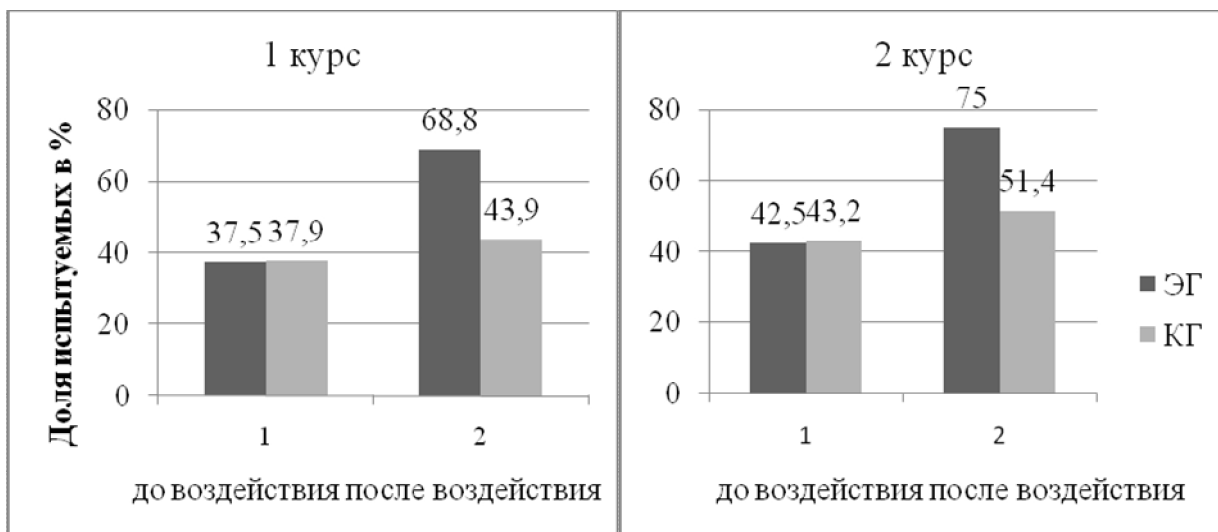


Рис. 3.28. Изменение оптимального уровня рефлексии в управлении

На первом курсе оптимальное сочетание саморефлексии и социорефлексии по результатам первичного тестирования (методика М. Гранта) было выявлено у 25% студентов экспериментальных и у 27,3% студентов контрольных групп. Посттест выявил сочетание среднего уровня саморефлексии и высокого уровня социорефлексии у 56,3% студентов экспериментальной группы. Только до 31,8% данный показатель изменился в контрольных группах. 32,5% студентов в экспериментальных и 29,7% студентов в контрольных группах второго курса показали оптимальное сочетание саморефлексии и социорефлексии в первичном тестировании. Повторное тестирование в экспериментальных и в контрольных группах выявило изменение этого показателя до 77,5% и 40,6% соответственно (рис. 3.29.).

Максимальное число выборов в претесте сделали 85,94% студентов экспериментальных и 92,42% студентов контрольных группах первого курса. Посттест выявил 82,81% студентов с максимальным количеством выборов в экспериментальных и 19,7% в контрольных группах. Индекс группового взаимодействия составил соответственно: 2,83 в экспериментальных группах и 2,92 в контрольных группах при первичном тестировании, 2,78 в

экспериментальных группах и 1,71 в контрольных группах при повторном тестировании.

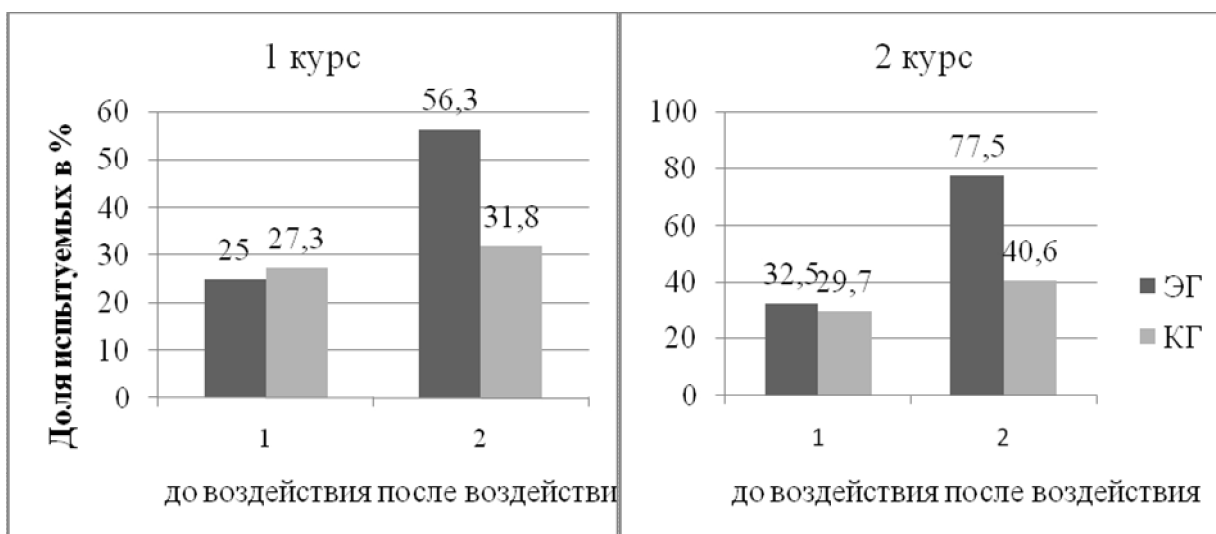


Рис. 3.29. Изменение оптимального сочетания само- и социорефлексии

Как показал претест, среди студентов второго курса максимальное число выборов сделали 12,5% студентов экспериментальных и 8,11% студентов контрольных групп. Индекс группового взаимодействия при первичной диагностике студентов второго курса составил 1,43 в экспериментальных группах и 1,43 в контрольных группах. В посттесте максимальное число выборов выявлено у 92,5% студентов-второкурсников экспериментальной и у 52,35% студентов-второкурсников контрольной группы. Посттест показал, что в экспериментальных и в контрольных группах индекс группового взаимодействия вырос до 2,9 и 2,24 соответственно (рис. 3.30).

Коэффициент удовлетворенности в экспериментальной группе на первом курсе изменился с 0,08 (претест) до 0,19 (посттест). Количество студентов экспериментальных группах, сделавших взаимные выборы, изменилось с 7,81% до 18,75%. В контрольных группах на первом курсе коэффициент удовлетворенности изменился с 0,09 до 0,08, а количество студентов, сделавших взаимные выборы, – с 9,09% до 7,58%.

На втором курсе в экспериментальных группах коэффициент удовлетворенности изменился с 0,03 до 0,38. Количество студентов,

сделавших взаимные выборы в претесте, составило 5%, а после нее 37,5%. В контрольных группах на втором курсе эти показатели изменились следующим образом: коэффициент удовлетворенности с 0,08 до 0,16, а количество студентов с взаимными выборами – с 8,11% до 16,22% (рис. 3.31.).

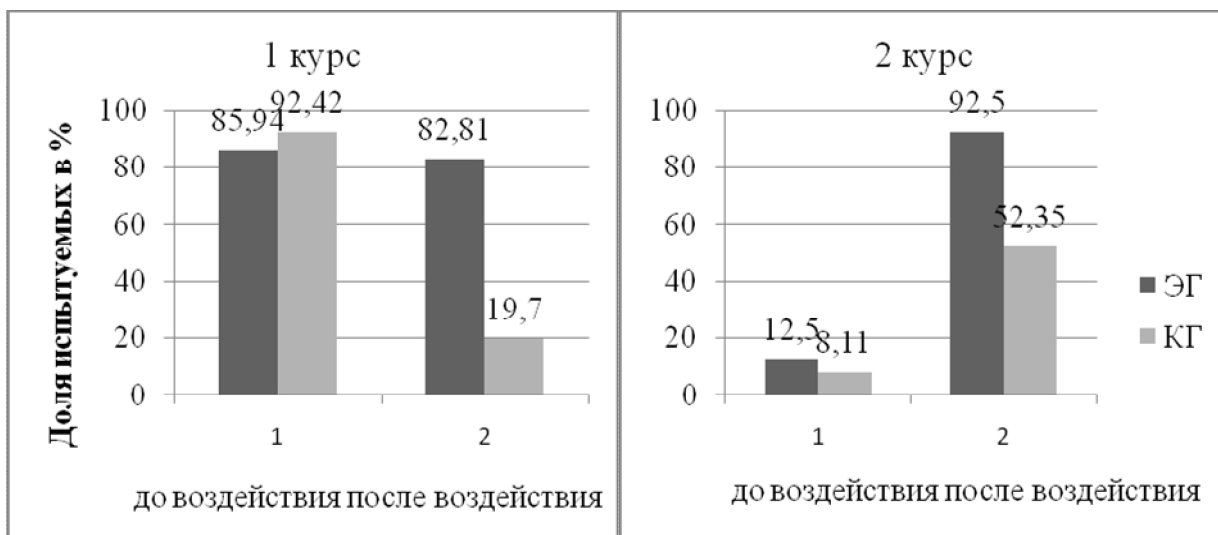


Рис. 3.30. Изменение группового взаимодействия (максимальный выбор)

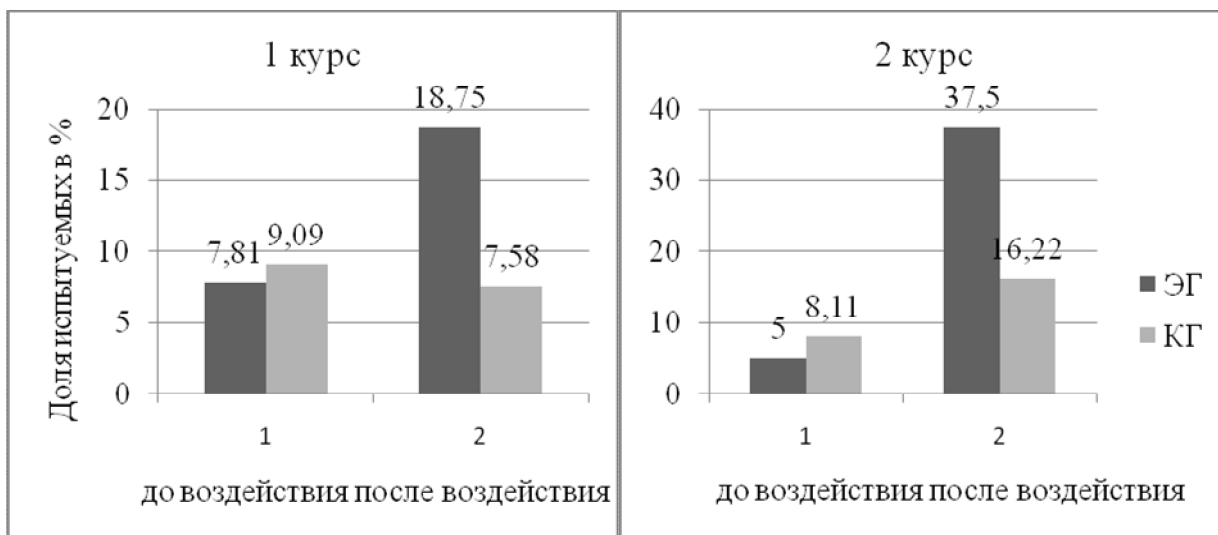


Рис. 3.31. Изменение коэффициента удовлетворенности (взаимных выборов)

Среди студентов первого курса в экспериментальных группах было выявлено 1,56% изолированных членов группы при первичном тестировании. В контрольных группах таких студентов не было. При повторном тестировании 3,13% студентов экспериментальных группах

получили статус «изолированных». Это свидетельствует о снижении субъективной ценности отношений с данными студентами в связи с расширением контактов во внешней «досуговой» среде. В контрольных группах данный показатель составил 18,18%. Статус «изолированных» в первичном тестировании получили 15% студентов в экспериментальных и 13,5% в контрольных группах второго курса. При повторном тестировании в экспериментальных и в контрольных группах этот показатель изменился до 2,5% и 5,41% соответственно (рис. 3.32.).

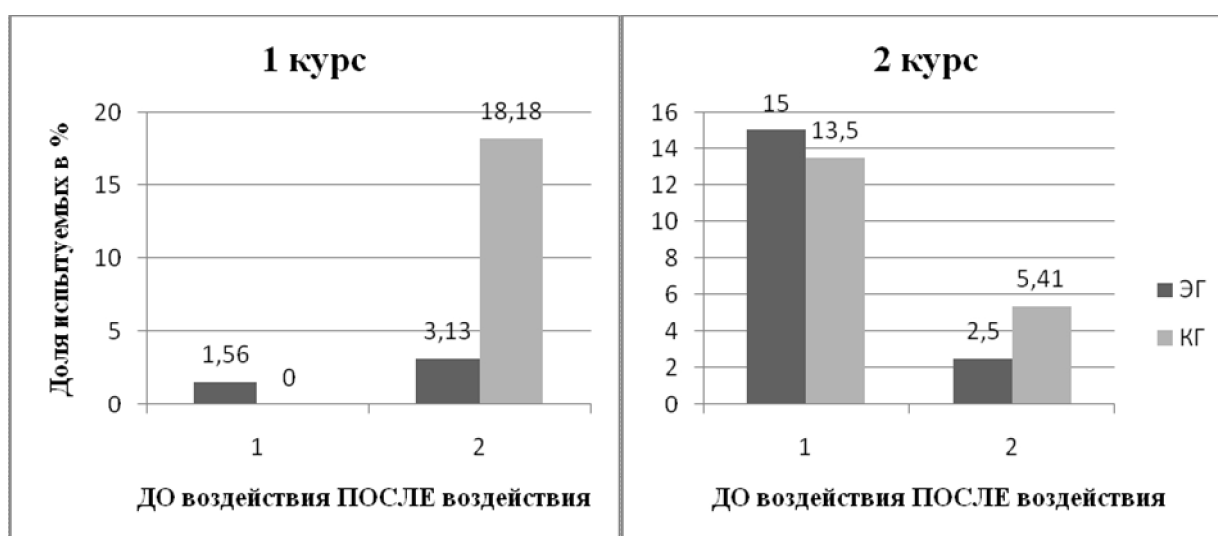


Рис. 3.32. Изменение количества «изолированных»

Эмоциональный компонент

Первый и второй ранг по шкале оценки значимости эмоций шестой и девятой эмоции присвоили на первом курсе 20,3% студентов экспериментальных и 18,2% студентов контрольных групп. Посттест показал рост значимости социальных (шестой и девятой) эмоций на 26% в экспериментальных и на 4,5% в контрольных группах до 56,3% и 31,8% соответственно. Социальные эмоции первым и вторым рангом отмечали 25% и 29,7% студентов второго курса. В посттесте в контрольных группах этот показатель остался прежним (29,7%), а в экспериментальных группах он вырос на 42,5% и составил 67,5% (рис. 3.33.).

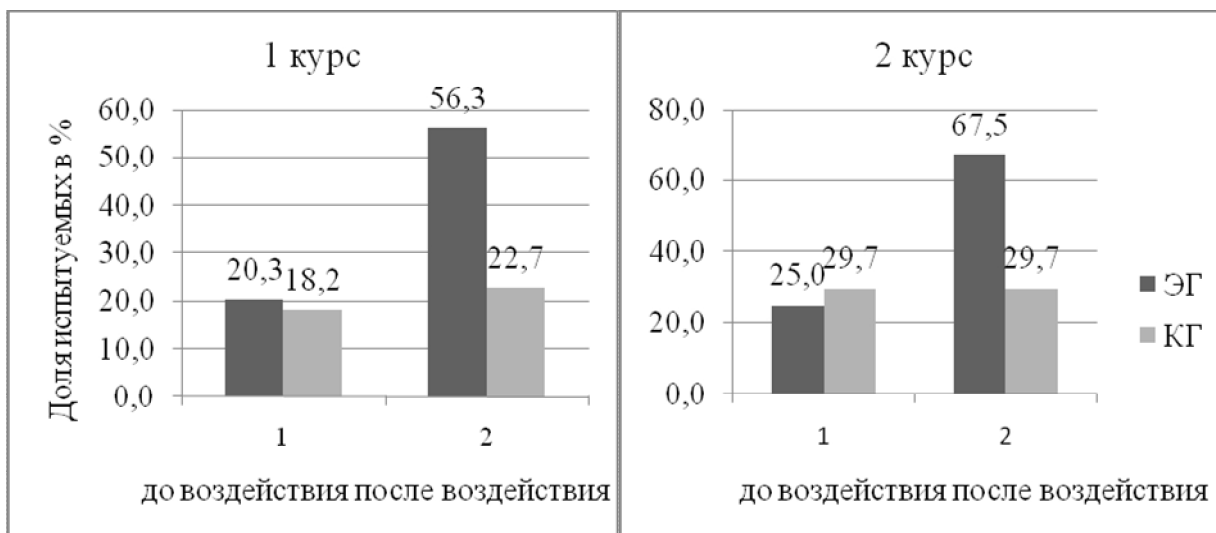


Рис. 3.33. Изменение значимости шестой и девятой эмоции

Исследование межличностного эмоционального интеллекта (опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин)) показало, что 14,1% студентов в экспериментальных и 12,1% студентов в контрольных группах на первом курсе имеют высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта. Посттест в экспериментальных группах позволил выявить повышение количества студентов с высоким уровнем межличностного эмоционального интеллекта на 31,2% (до 45,3%). Посттест в контрольных группах показал увеличение этого показателя на 6,1% и составил 18,2%. На втором курсе при первичной диагностике данный показатель составил 20% и 18,9% в экспериментальных и контрольных группах соответственно. При повторном тестировании высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта наблюдалось у 62,5% студентов в экспериментальных и у 27% студентов в контрольных группах. Изменения составило 42,5% и 8,1% соответственно (рис. 3.34.).

Поведенческий компонент

26,6% студентов экспериментальной и 27,3% студентов контрольной группы первого курса показали гармоничный тип межличностных отношений. При повторном тестировании 59,4% студентов экспериментальной и 30,3% студентов контрольной группы показали

результаты по всем октантам в пределах 4 – 8 баллов. Первичная диагностика второго курса по методике диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик позволила выявить 30% студентов в экспериментальных и 29,7% студентов в контрольных групп с гармоничным типом межличностных отношений. Повторное тестирование показало, что в экспериментальных и в контрольных группах этот показатель вырос до 65% и 37,8% соответственно (рис. 3.35.).

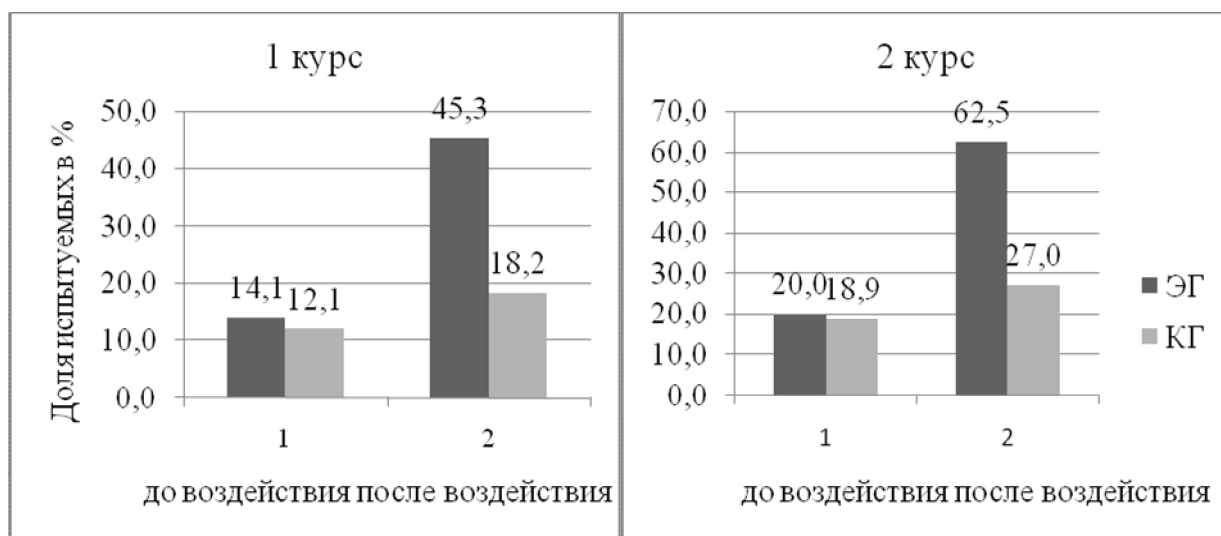


Рис. 3.34. Изменение высокого уровня межличностного эмоционального интеллекта

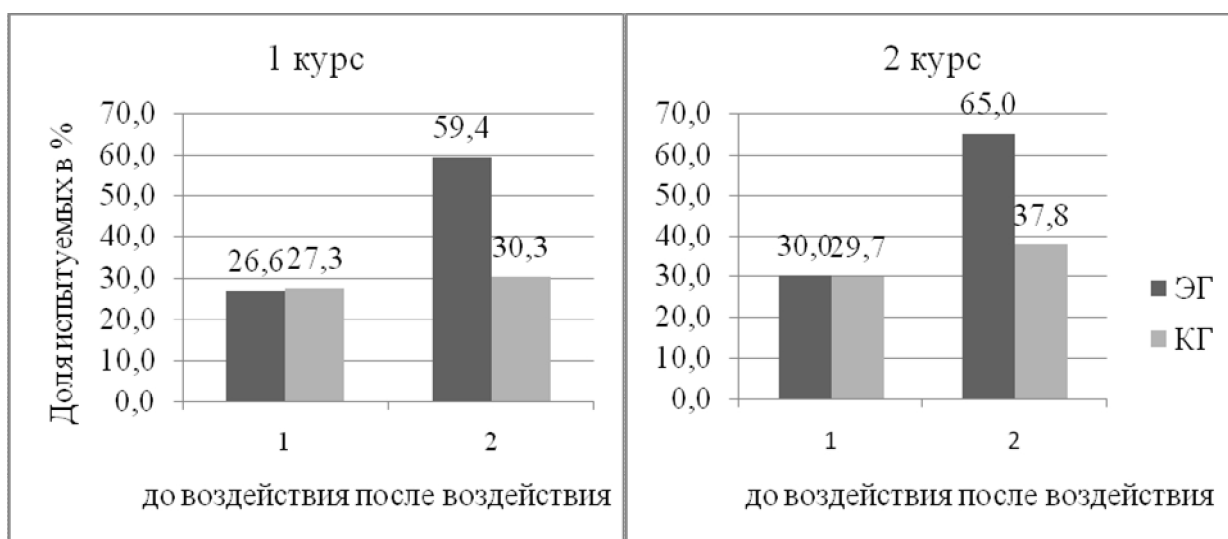


Рис. 3.35. Изменение гармоничного типа межличностных отношений

Анализ мини-сочинений «5 лет» студентов-первокурсников показал, что лишь 10,9% студентов экспериментальных и 13,6% студентов контрольных групп использовали понятие «другие» и категорию «отношения». Следует отметить наличие «отрицательных» высказываний как в экспериментальных (4 из 7), так и в контрольных (4 из 9) группах. Назовем содержание используемых высказываний: констатация проблем в построении или поддержании отношений в прошлом (в школе), проявление неуверенности или отрицание наличия навыков у себя для установления и развития отношений, опасения и неуверенность в установлении дружеских отношений в учебной группе. В повторном мини-сочинении «отрицательные» высказывания не встречались. При повторном тестировании количество студентов, упомянувших о понятие «другие» и категорию «отношения», в экспериментальных группах выросло до 48,4%. В контрольных группах этот показатель достиг всего лишь 16,7%.

У студентов второго курса «отрицательных» высказываний не встречалось ни в первичных, ни в повторных мини-сочинениях. Претест показал, что 15% студентов экспериментальных и 18,9% студентов контрольных группах упоминали понятие «другие» и категорию «отношения». При повторном тестировании в экспериментальных группах 60% студентов упоминали понятие «другие» и категории «отношения». В контрольных группах этот показатель составил 27% (рис. 3.36.).

Статистический анализ полученных эмпирических фактов по критерию Фишера ϕ^* показал:

- 1) результаты первичной диагностики (претест) всех показателей основного исследования в экспериментальных и контрольных группах как первого, так и второго курсов не имеют статистически значимых отличий;
- 2) изменения показателей при повторном тестировании студентов контрольных групп статистически не отличаются от их первичного диагностирования;

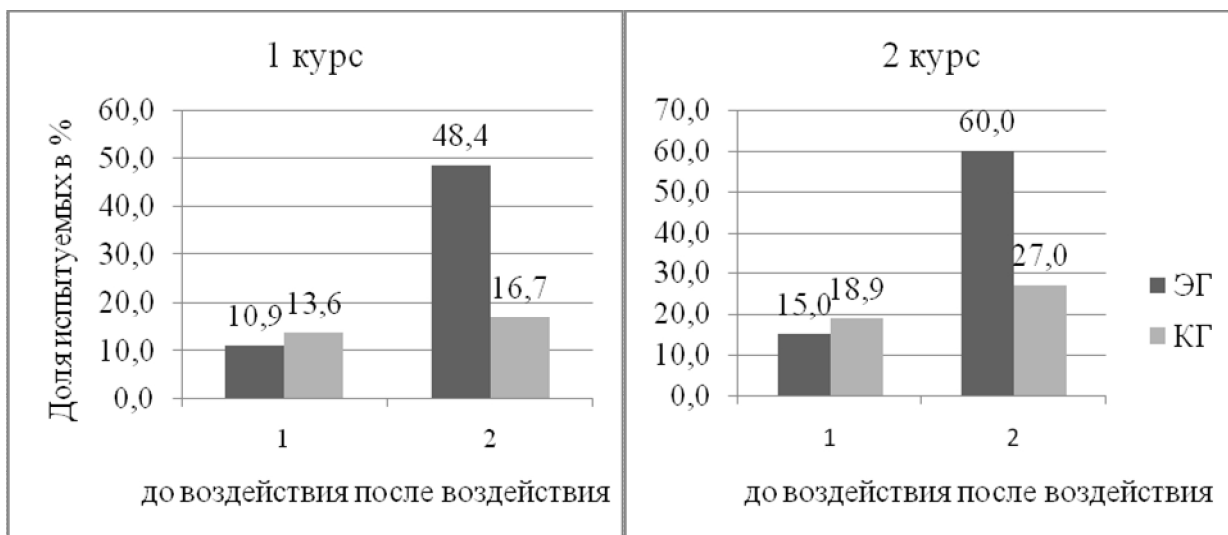


Рис. 3.36. Изменение количества упоминавших понятие «другие» и категорию «отношения»

3) выявлены статистически достоверные различия в тестируемых показателях в экспериментальных группах до и после применения программы психолого-педагогического воздействия ($p \leq 0,05$);

4) сравнение результатов повторного тестирования, полученных в экспериментальных группах, с результатами контрольных групп также показывают значимые различия ($p \leq 0,05$) (табл. 3.13.).

Сравнение изменения показателей естественного развития субъективных представлений о социальном капитале (т.е. показатели студентов 5 курса) и целенаправленного изменения тех же показателей (т.е. показатели студентов 1 курса в экспериментальной группе после воздействия программой психолого-педагогического воздействия) показало следующие результаты:

- существенный рост ($p = 0,05$) наблюдается в четырех из девяти показателей: сочетание само- и социорефлексии, значимость шестой и девятой эмоции, межличностный эмоциональный интеллект и высказывания о других и отношениях;

- высокий рост ($p = 0,01$) наблюдается в двух из девяти показателей: рефлексивность и гармоничный тип межличностных отношений;

- для показателя «максимальный выбор» (социометрия) оптимальным является отсутствие статистически значимых различий, поскольку его значение высоко как на первом, так и на пятом курсе.

Таблица 3.13.

Результаты статистического анализа показателей субъективных представлений студентов о социальном капитале по критерию Фишера F^* .

***	Показатель	Курс	ЭГ до-КГ до	ЭГ после-КГ после	ЭГ до-ЭГ после	КГ до-КГ после
1	Рефлексивность	1 курс	0,03	2,12*	2,51**	0,45
		2 курс	0,04	1,69*	2,22*	0,49
	Сочетание само- и социорефлексии	1 курс	0,15	1,82*	2,16*	0,31
		2 курс	0,15	2,45**	2,65**	0,58
2	Групповое взаимодействие (максимальный выбор)	1 курс	1,13	5,44**	0,45	4,41**
		2 курс	0,19	3,91**	1,64*	3,50**
	Коэффициент удовлетворенности (взаимных выборов)	1 курс	0,08	0,62	0,14	0,69
		2 курс	0,14	1,15	0,35	1,01
	Количество «изолированных»	1 курс	0	0,08	0	0,69
		2 курс	0,07	0,44	0,34	0,12
3	Значимость шестой и девятой эмоции	1 курс	0,14	2,29*	2,35**	0,29
		2 курс	0,24	2,17*	2,37**	0
4	Межличностный эмоциональный интеллект	1 курс	0,12	1,74*	1,85*	0,37
		2 курс	0,05	1,95*	2,21*	0,39
5	Гармоничный тип межличностных отношений	1 курс	0,05	2,15*	2,32**	0,20
		2 курс	0,01	1,66*	2,00*	0,42
6	Упоминание понятия «другие» и категории «отношения»	1 курс	0,16	1,99*	2,07*	0,19
		2 курс	0,19	1,80*	2,14*	0,39

Примечание: * - $p = 0,05$, ** - $p = 0,01$, ***-эмпирические референты, 1- рефлексия (само-, социо-), 2- социальный интеллект, 3- значимость социальных эмоций, 4- эмоциональный интеллект, 5- стратегии взаимодействия, 6- упоминание понятия «другие» и категории «отношения»

Анализ сравнения изменения показателей естественного развития субъективных представлений о социальном капитале и изменения тех же показателей под воздействием программы психолого-педагогического воздействия свидетельствует о более качественном изменении под воздействием программы психолого-педагогического воздействия.

Полученные эмпирическим путем и статистически обоснованные закономерности служат основанием для вывода о подтверждении выдвинутой гипотезы: использование программы психолого-педагогического воздействия в учебном процессе способствует эффективному изменению субъективных представлений студентов о социальном капитале.

3.3. Качественный анализ и интерпретация результатов основного исследования

Студенческий возраст, совпадающий с получением будущей профессии, является *сензитивным периодом* для развития субъективных представлений менеджеров о социальном капитале. Субъективные представления студентов экономических факультетов о социальном капитале характеризуются естественным ростом в процессе обучения в системе высшего профессионального образования.

Смена социальной среды обеспечивает расширение и углубление отношений с другими людьми, посредством установления новых контактов, проверки и оттачивания мастерства в установлении и поддержании новых контактов. Кроме того, социальную ситуацию развития студентов можно охарактеризовать активным вхождением в профессиональную среду (благодаря практике, дополнительным видам работы, иногда постоянной трудовой занятости). Вуз обеспечивает не только знакомство с профессией, но и установление новых контактов в профессиональной среде.

Проведенный анализ не только говорит о высокой роли для студентов установления и обогащения отношений с другими, но и позволяет рассматривать становление субъективных представлений о социальном капитале в качестве важного новообразования студенческого возраста.

Напомним, что жизненное самоопределение, как новообразование юности по Э. Эриксону, соотносится с решением жизненных задач, выделенных Г.С. Абрамовой. Отношения с другими проходят красной

линией сквозь решение всех шести жизненных задач. Отметим что, решение шести жизненных задач студенчества, изменяет все структурные элементы социального капитала. На изменение рефлексии оказывает влияние решение сразу трех жизненных задач: абстрактного мышления, независимого существования и интериоризации морали (табл. 3.14.). Поэтому, считаем обоснованным выбор рефлексивного обучения при целенаправленном изменении субъективных представлений о социальном капитале.

Таблица 3.14.

Влияние жизненных задач на изменение субъективных представлений о социальном капитале

Значение жизненной задачи для изменения субъективных представлений о социальном капитале	Изменяемые структурные элементы социального капитала
Тело как жизненная задача	
Играет большую роль для оттачивания невербальных средств передачи информации (Г.С. Абрамова, 2001)	<u>Когнитивный компонент:</u> социальный интеллект
Абстрактное мышление как жизненная задача	
Позволяет совершенствовать рефлексия. Юноша вырабатывает умение анализировать отношения с другими людьми, особенности своего отношения к другим и взаимоотношения (Г.С. Абрамова, 2001)	<u>Когнитивный компонент:</u> рефлексия
Жизненная задача принадлежности к группе	
Позволяет приобрести концепцию другого человека, необходимую для установления отношений, для организации своего жизненного пространства и времени (Г.С. Абрамова, 2001)	<u>Эмоциональный компонент:</u> эмоциональный интеллект
Жизненная задача независимого существования	
Человек зависим от вещей и от людей. Естественное стремление к общению и обществу может оказаться доведенным до крайности: высокая зависимость от других (ищу, кому подчиняться) или высокий уровень лидерских качеств (ищу, над кем доминировать). Однако, можно быть среди людей и чувствовать себя одиноким (Г.С. Абрамова, 2001)	<u>Эмоциональный компонент:</u> значимость социальных эмоций <u>Поведенческий компонент:</u> тип взаимодействия <u>Когнитивный компонент:</u> рефлексия
Принятие решения о карьере как жизненная задача	
Карьера — это жизнь среди других людей. Решение задачи о карьере осуществляется посредством восприятия другого человека как собеседника - некий образ человека. Осуществляется выбор Главной цели жизни: психологическая жизнь или психологическая смерть (Г.С. Абрамова, 2001)	<u>Поведенческий компонент:</u> высказывания о других <u>Эмоциональный компонент:</u> значимость социальных эмоций
Жизненная задача интериоризации морали	
Играет большую роль для оттачивания вербальных форм передачи информации. Позволяет юноше отделить	<u>Когнитивный компонент:</u> социальный интеллект

значимое от незначимого: ценности его развития. К числу моральных относятся переживания связанные с выделением в отношениях между людьми особого качества, которое обычно называют целостным и ценностным отношением к жизни (Г.С. Абрамова, 2001)

Когнитивный компонент:

Рефлексия

Эмоциональный компонент:

эмоциональный интеллект

Как отмечает Д.А. Леонтьев, источником отношений служит индивидуальный опыт, а высшими инстанциями, определяющими смысл для нас тех или иных людей, вещей и событий, – наши потребности (Д.А. Леонтьев, 1993). По мнению Е.А. Климова при многолетней подготовке профессионала «от года к году происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, информированности, умелости и других сторон индивидуальности; есть здесь и свои специфические «кризисы развития», и потребность в психологической поддержке становления профессионала» (Е.А. Климов, 1988, С. 92). Исходя из этого, можно отметить изменение отношений к другим в зависимости от года (курса) обучения в вузе.

Рассмотрим **динамику** естественного изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале в зависимости от возрастных показателей (года обучения) и вида переживаемого кризиса. При этом суть кризисов студенческого возраста можно обозначить с точки зрения приоритетных социальных групп для отношений и характеристики отношений внутри группы.

1 курс – кризис ожиданий. С одной стороны, у студентов первого курса, в связи со сменой социальной среды, возникает высокая потребность и необходимость в установлении новых контактов. С другой стороны, можно наблюдать наличие страхов, связанных с установлением новых контактов. Отсутствие информации об одноклассниках, их индивидуальных ценностях и нормах поведения, несформированность групповых ценностей и норм можно отнести к объективным причинам подобных страхов. Поскольку первокурсники реальные проблемы маскируют состоянием эйфории (Ю.П. Поваренков, 2010; Н.В. Иванова, 2009), не все показатели

субъективных представлений о социальном капитале идентифицируют наличие трудностей в общении с новыми людьми у большинства студентов первого курса.

2 курс - кризис второго курса. Второкурсники уже успели адаптироваться к учебе в вузе, умеют использовать свободное время не только на учебу. Это позволяет им быть готовым к расширению своих контактов во внешней «досуговой» среде. Однако внимание студента на этой фазе развития обращается «вовнутрь», на совершенствование самого себя (Ю.П. Поваренков, 2010), и это не позволяет в полной мере осмыслить и оценить других людей и отношения с ними. А не в полной мере развитая способность человека 17-20 лет к сознательной регуляции своего поведения позволяет студентам-второкурсникам проявлять неуважение к окружающим в мыслях, эмоциях и действиях. О недооценке социального капитала студентами-второкурсниками свидетельствуют низкие показатели или несущественный рост показателей субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале.

3 курс – кризис самоопределения. Третий курс – период овладения комплексом социальных ролей взрослого человека (Г.Ю. Любимова, 2000). В установлении и поддержании социальных контактов у студентов-третьекурсников происходит дифференциация: наряду с межличностными отношениями начинают выходить на первый план «профессиональные» отношения. Результаты исследования естественного изменения субъективных представлений студентов о социальном капитале показали резкий рост его показателей у студентов третьего курса.

4 курс – кризис трудоустройства. Для студентов конца третьего - четвертого курса характерно активное вхождение в профессиональную среду посредством практики, дополнительных заработков, иногда постоянной трудовой занятости. Появляются первые профессиональные контакты. Смена ориентиров приводит к рассогласованности, некоторой растерянности в мыслях, эмоциях, действиях, поэтому у студентов четвертого курса можно

наблюдать как рост, так и снижение показателей субъективных представлений о социальном капитале.

5 курс – кризис трудоустройства (кризис профессионального выбора). Незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, однако само отношение к профессии становится положительным. Неготовность к самостоятельной деятельности, страх перед будущим вообще и профессиональными перспективами в частности заставляют студентов получать второе образование. В качестве важного «приобретения», не всегда полезного первого образования, студенты считают встречу в процессе учебы друзей, знакомых, множество интересных людей. Получая второе высшее образование, студенты стремятся расширить не только профессиональные знания, но и контакты (найти новую профессиональную группу) (Н.В. Иванова, 2009) (табл. 3.15).

Таблица 3.15.

Динамика естественного изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале в зависимости от возрастных показателей, года обучения и вида переживаемого кризиса

Курс обучения / возраст	Кризис (автор)	Приоритетная социальная группа для отношений и характеристика отношений внутри группы
1 курс / 17-18 лет	Ожиданий (Г.Ю. Любимова) Профессионального выбора (Э.Ф. Зеер)	Студенческая среда: установление новых контактов
2 курс / 18-19 лет	Второго курса (Г.С. Абрамова)	«Досуговая» среда: расширение контактов
3 курс / 19-20 лет	Самоопределения (Г.Ю. Любимова)	Все социальные среды: выделяются профессиональные контакты
4 курс / 20-21 год	Трудоустройства (Г.Ю. Любимова)	«Профессиональная» среда: установление первых профессиональных контактов
5 курс / 21-22 года	Трудоустройства (Г.Ю. Любимова) Профессионального выбора (Э.Ф. Зеер)	Студенческая среда и «профессиональная» среда: укрепление существующих связей и расширение профессиональных контактов

Еще одним стимулом для естественного изменения субъективных представлений студентов о социальном капитале является получение

теоретических представлений о будущей профессиональной деятельности, что предполагает осознание многообразия видов профессиональной деятельности менеджера, а также многообразие функций, выполняемых менеджером. Однако традиционные психолого-педагогические дисциплины, их «наполняемость» не являются достаточным средством развития субъективных представлений о социальном капитале в полной мере. Использование в учебном процессе программы психолого-педагогического воздействия стимулирует изменение субъективных представлений менеджеров о социальном капитале и делает их более качественными.

Перечислим **особенности** становления субъективных представлений студентов о социальном капитале, выявленные в ходе настоящего исследования:

1) содержание понятия «субъективные представления о социальном капитале» как и понятия «социальный капитал» можно задавать при помощи различных аспектов феномена «отношения». В структуре субъективных представлений о социальном капитале содержатся три аспекта (основа, средство и результат установления и обогащения отношений) и три взаимосвязанных компонента (когнитивный, эмоциональный и поведенческий);

2) процесс становления субъективных представлений студентов о социальном капитале включает в себя как естественное развитие, так и целенаправленное специально организованное формирование при применении программы психолого-педагогического воздействия;

3) при естественном изменении субъективных представлений о социальном капитале у студентов с 1 по 5 курс в целом наблюдается положительная динамика части показателей;

4) при целенаправленном изменении происходит более эффективное становление субъективных представлений студентов, будущих менеджеров о социальном капитале;

5) особый интерес представляет организация условий для целенаправленного изменения:

5а) получение теоретических представлений о будущей профессиональной деятельности: осознание многообразия видов профессиональной деятельности менеджера, а также многообразия функций, выполняемых менеджером, сопряженные с различными видами отношений;

5б) необходимым условием становления субъективных представлений о социальном капитале выступает рефлексия и рефлексивное обучение, базирующееся на следующих принципах: рефлексивность, активность, полидисциплинарность, этичность и объемность знания;

б) адекватным способом воздействия на изменение субъективных представлений студентов о социальном капитале является программа психолого-педагогического воздействия, учитывающая определение субъективных представлений о социальном капитале и условия их изменения.

Разработаны **рекомендации** по профессиональной подготовке менеджеров, обеспечивающей становление субъективных представлений о социальном капитале:

1) В последнее время феномен «социальный капитал» вызывает интерес у экономистов, социологов и психологов, однако тема «Социальный капитал» не является обязательной для изучения в рамках экономических, социальных или, тем более, психологических дисциплин. Чаще всего студенты знакомятся с феноменом «Социальный капитал» в рамках дисциплины «Социология» как темой для дополнительного рассмотрения. Однако считаем возможным знакомить студентов экономических факультетов с этим феноменом в учебном процессе в рамках психолого-педагогических («Психология», «Социальная психология», «Психология труда») и профессионально ориентированных курсов («Организационное поведение», «Основы менеджмента»).

2) Рефлексия (в частности рефлексивное обучение) позволяет повысить эффективность профессионального обучения будущих менеджеров. Рефлексивное обучение опирается не столько на «зону актуального развития», сколько на «зону ближайшего развития». Реализуется рефлексивный подход в профессиональном обучении посредством обеспечения активности студентов на занятиях, проведение ими анализа, как собственной активности, так и активности других участников.

3) Целесообразно использование программы психолого-педагогического воздействия, способствующей становлению субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале.

Теоретическую часть программы психолого-педагогического воздействия представляется возможным реализовать в рамках изучаемой дисциплины за счет модульной технологии: на лекциях даются более или менее развернутые схемы изучения тем с учетом специфики конкретной дисциплины, на семинарских занятиях осуществляется контроль самостоятельной работы по соответствующей теме. Рекомендуем феномен «социальный капитал» изучать одновременно и с разных сторон в рамках нескольких научных дисциплин: экономики, социологии, психологии. Для получения полной (объемной) картины о феномене стоит вести конспект изученной литературы. Конспект можно вести в форме таблицы (табл. 3.16.) общей для всех дисциплин или по каждой из них отдельно.

Практическая часть программы психолого-педагогического воздействия реализуется на практических занятиях в рамках тех же учебных курсов. Программа психолого-педагогического воздействия включает два формальных этапа (вводный и заключительный) и три содержательных этапа. Содержательные этапы предназначены для более глубокого и всестороннего усвоения структуры субъективных представлений о социальном капитале (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты). Диагностическая часть предполагает диагностику субъективных

представлений до начала занятий и после их окончания, что позволяет показать «личные успехи» каждого студента. Комплекс методик для диагностики содержательных элементов компонентов субъективных представлений о социальном капитале сформирован в соответствии с его структурой.

Таблица 3.16.

Пример таблицы конспекта для изучения феномена «социальный капитал»

Источник информации, автор	Содержание, ключевые моменты	Примечания (подход, соотношение с другими источниками и т.д.)
Экономические науки о социальном капитале		
1.		
2.		
...		
Психологические науки о социальном капитале		
1.		
2.		
...		

4) Считаем, что обучаемые могут самостоятельно проявить интерес к теме «Социальный капитал». Следует отметить, что результатом профессионального образования, выбора профессии и подготовки и выполнения профессиональной деятельности является профессиональное становление. Темп и траектория профессионального становления находится в большой зависимости от личности (субъекта становления): его возрастных и индивидуально-типологических особенностей. Личность может не только профессионально расти: постоянно совершенствовать деятельность, повышать эффективность труда, обогащать направленность, компетентность и профессионально важные качества (последнее, как было показано выше, играет немаловажную роль в профессиональном становлении будущих менеджеров), но управлять профессиональным ростом. Ускорение профессионального роста (профессиональная самоактуализация) осуществляется путем активизации потенциала личности, проявления

сверхнормативной профессиональной активности, использованием инновационных технологий (Э.Ф. Зеер, 2009). Переход на двухуровневую систему обучения можно считать основой для профессиональной самоактуализации, поскольку она стимулирует обучаемых (особенно магистрантов) к проявлению активности. Напомним, что результат образовательного процесса напрямую зависит от активности обучаемого и опосредованно от активности обучающего (преподавателя, учителя).

При самостоятельном изучении феномена «Социальный капитал» реализовать практическую часть посредством психологического практикума самостоятельно не представляется возможным. Однако возможно:

- во-первых, обратиться к преподавателю дисциплин психолого-педагогического цикла с предложением о применении программы психолого-педагогического воздействия;

- во-вторых, работать над упражнениями, предложенными в п.п. 2.3. «Программа психолого-педагогического воздействия на субъективные представления студентов о социальном капитале», самостоятельно. Возможно привлечение друзей, родственников и т.п.

Перспектива исследования субъективных представлений о социальном капитале на наш взгляд может быть обозначена следующими направлениями, связанными с определенным кругом проблем:

1. Изучение межпоколенных отношений и связей, на которые справедливо обратила внимание Н.И. Лифинцева. Автор с сожалением говорит, что они рушатся (Н.И. Лифинцева, 2014). Межпоколенные отношения - это бесценный социальный капитал, в значительной степени приобретаемый в семье;

2. Исследование духовных связей и отношений, еобходимость которых подчеркивает Б.В. Ничипоров (Б.В. Ничипоров, 1994), В.И. Слободчиков (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 1995), Н.И. Лифинцева (Н.И. Лифинцева, 2011), Р. Эммонс (Р. Эммонс, 2004) и др. На наш взгляд, обращение к этому направлению исследования перекликается с концепцией А.Б. Добровича,

который выделил семь уровней общения. Среди них самое высшее место занимает седьмой духовный уровень. На духовном уровне партнер воспринимается как носитель духовного начала, и это начало пробуждает в нас чувство, которое сродни благоговению.

3. Обращаясь к «обратной стороне» влияния социального капитала на личность. В связи с этим целесообразно рассматривать феномен выученной беспомощности, описанный Е.П. Ильиным и другими авторами. Взаимоотношения с окружающими могут привести к формированию пассивного, неадаптивного поведения человека - личностной выученной беспомощности (Е.П. Ильин, 2011), что можно считать «обратной стороной» влияния социального капитала на развитие личности. Важным фактором в формировании личностной беспомощности на ранних этапах онтогенеза исследователи называют семью, а у сотрудников – авторитарный стиль руководства (Е.Г. Ильин, 2011).

Выводы по третьей главе

Апробация программы психолого-педагогического воздействия на этапе пилотажного исследования подтвердила ее эффективность и позволила подобрать комплекс наиболее информативных методик для диагностики компонентов субъективных представлений о социальном капитале.

В основной части эмпирического исследования определены и экспериментально обоснованы особенности как естественного изменения субъективных представлений о социальном капитале студентов, будущих экономистов и менеджеров, так и их изменение при целенаправленном воздействии.

При естественном изменении субъективных представлений о социальном капитале у студентов с 1 по 5 курс можно говорить о положительной динамике только части показателей: рефлексивность, сочетание само- и социорефлексии, гармоничный тип межличностных отношений и упоминание понятия «другие» и категории «отношения».

Под влиянием психолого-педагогической программы изменение субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале происходит более эффективно. Об этом свидетельствуют статистически подтвержденные изменения всех измеряемых показателей.

К числу основных психологических особенностей становления субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале можно отнести:

выявленную структуру феномена «социальный капитал» и структуру субъективных представлений о социальном капитале;

наличие их естественного развития и целенаправленного, специально организованного формирования;

необходимость специфических условий для целенаправленного изменения в виде рефлексивного обучения.

Результаты основной части эмпирического исследования позволили сформулировать конкретные рекомендации по применению теоретической и практической частей программы психолого-педагогического воздействия, а также обозначить перспективы исследования социального капитала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Следующие обоснованные выводы сформулированы на основе полученных в исследовании результатов:

1. Сформулировано рабочее определение социального капитала и определена его структура. В настоящее время отсутствует единое конвенциональное определение «социального капитала» и, как следствие, единое обозначение его структуры. В исследовании социальный капитал понимается как основа, средство и результат установления и обогащения отношений человека с другими людьми.

Социальный капитал будущих менеджеров в рамках педагогической психологии следует рассматривать как системное образование, включающее ряд взаимосвязанных компонентов (эмоциональный, когнитивный и поведенческий), каждый из которых имеет свое содержание.

Когнитивный компонент включает в себя две формы рефлексии: саморефлексию - рефлексию собственной деятельности, социорефлексию – рефлексию внутреннего мира другого человека. В качестве третьего элемента выбран социальный интеллект как знания, необходимые для использования и воспроизводства социального капитала.

В эмоциональном компоненте можно выделить значимость социальных эмоций как показатель эмоционального отношения к другим. Эмоциональный интеллект, то есть понимание и управление, как своими эмоциями, так и эмоциями других людей - второй элемент эмоционального компонента.

В качестве структурных элементов *поведенческого компонента* можно выделить отношение подчинения/доминирования к другим. Формы проявления поведенческого компонента: действия и речь. Поведенческий компонент включает в себя как осознанное поведение (в личностных опросниках выражается как Я-идеальное), так и поведение на бессознательном, неосознаваемом уровне (возможно диагностировать посредством проективных методик)

2. Установлено, что рефлексия (в частности рефлексивное обучение) позволяет повысить эффективность профессионального обучения будущих менеджеров. Рефлексивное обучение опирается не столько на «зону актуального развития», сколько на «зону ближайшего развития». Реализуется рефлексивный подход в профессиональном обучении посредством обеспечения активности студентов на занятиях, проведение ими анализа, как собственной активности, так и активности других участников.

3. Разработана модель изменения субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале. При изменении субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале необходимо основываться на психологическую структуру субъективных представлений о социальном капитале, содержащую три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий; каждый из которых имеет свое наполнение. В качестве условий становления субъективных представлений о социальном капитале определены источники изменения и принципы развития субъективных представлений о социальном капитале. Среди источников можно выделить профессиональный опыт и рефлексивное обучение (специальное воздействие в процессе профессионального обучения, повышения квалификации, консультирования и т.д.). В качестве принципов построения программы психолого-педагогического воздействия предложены рефлексивность, активность, полидисциплинарность, этичность, и объемность знания. Данная модель легла в основу программы психолого-педагогической воздействия.

4. Установлено, что студенческий возраст, совпадающий с получением будущей профессии, является *сензитивным периодом* для развития субъективных представлений менеджеров о социальном капитале. Субъективные представления студентов экономических факультетов о социальном капитале характеризуются естественным ростом в процессе обучения в системе высшего профессионального образования.

Использование в учебном процессе программы психолого-педагогического воздействия стимулирует изменение субъективных представлений менеджеров о социальном капитале и делает их более качественными.

5. Разработана программа психолого-педагогического воздействия, способствующая становлению субъективных представлений будущих менеджеров о социальном капитале, поскольку традиционные психолого-педагогические дисциплины, их «наполняемость» не являются достаточным средством развития субъективных представлений о социальном капитале в полной мере. В структуре программы психолого-педагогического воздействия обозначены теоретическая, практическая и диагностическая часть.

Теоретическая часть программы психолого-педагогического воздействия может быть реализована в учебном процессе при изучении психолого–педагогических («Психология и педагогика», «Социальная психология», «Психология труда») и профессионально ориентированных дисциплин («Основы менеджмента», «Организационное поведение»). Практическая часть программы психолого-педагогического воздействия реализуется на практических занятиях в рамках тех же учебных курсов. Программа психолого-педагогического воздействия включает два формальных этапа (вводный и заключительный) и три содержательных этапа. Содержательные этапы предназначены для более глубокого и всестороннего усвоения структуры субъективных представлений о социальном капитале (когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты). Диагностическая часть предполагает диагностику субъективных представлений до начала занятий и после их окончания, что позволяет показать «личные успехи» каждого студента. Комплекс методик для диагностики содержательных элементов компонентов субъективных представлений о социальном капитале сформирован в соответствии с его структурой.

6. Эмпирическое исследование компонентов социального капитала и субъективных представлений будущих менеджеров о них в основном подтверждает, что использование программы психолого-педагогического воздействия способствует эффективному становлению субъективных представлений студентов, будущих менеджеров о социальном капитале. Сравнение изменения показателей субъективных представлений о социальном капитале при спонтанном развитии и изменения тех же показателей под воздействием программы психолого-педагогического воздействия свидетельствует о более качественном изменении под воздействием программы психолого-педагогического воздействия. Полученные результаты позволяют более качественно осуществлять профессиональную подготовку менеджеров в области менеджмента с учетом психологических особенностей их будущей профессии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, Г.С. Психология только для студентов / Г.С. Абрамова.– М.: ПЕР СЭ, 2001 г. - 272 с.
2. Абрамова, Н.А. О некоторых возможностях рефлексивного подхода к проблеме взаимопонимания // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
3. Абульханова, К.А. Субъект и субъектность: проблема определения качеств// Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 828 с. - С. 49-61.
4. Аветисян, К.А. Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / К.А. Аветисян. - М., 2001. - 176 с.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева.– М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
6. Аникеева, Г.А. Коммуникативные стратегии телекоммуникатора // Рефлексивные процессы в управлении. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 10-11.
7. Анисимова, С.А. Линейно-квадратичная модель рефлексивного выбора // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е.Лепского - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2003.- 172с. – С.13-15.
8. Аршинов, В.И., Буров, В.А., Лепский, В.Е. Становление субъектности российской цивилизации: философия и постнеклассический анализ // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.

9. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.С. Асмаковец. - М., 2000. - 123 с.
10. Багрецов, С.А., Львов, В.М., Наумов, В.В. и др. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом / С.А. Багрецов, В.М. Львов, В.В. Наумов и др.- СПб: Лань, Издательство Санкт-Петербургского Университета МВД России, 1999. - 640 с.
11. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом. Практикум / Т.Ю. Базаров - М. : ЮНИТИ- ДАНА, 2009. - 239 с.
12. Базарова, Г.Т. Социально-психологические особенности профессиональной деятельности менеджера // Современный кадровый менеджмент. Выпуск 2 / Под ред. Т.Ю. Базарова. – М.: ИПК госслужбы, 2002. С. 29-46.
13. Белозеров, С.М. Законы самоорганизации внутреннего мира человека и методы управления персональными моделями // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 16-17.
14. Белозеров, С.М. Новое поколение психологических IT в частной жизни и управлении / С.М. Белозеров // Рефлексивные процессы и управление, №.2, 2003, июль-декабрь, том 3, С. 84-92.
15. Беляев, И.П., Капустян, В.М. По поводу «непроходимой глупости» // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 19-20.
16. Беляев, И.П., Черный, К.И. Эмоции и успешность рефлексивного управления // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
17. Березина, Т.Н. Многомерная психика: Внутренний мир личности / Т.Н. Березина.– М.: Персэ. 2001 г. - 413 с.

18. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Берштейн. – М.: Издательство «Наука», 1990. – 496 с.
19. Бершадский, Г.Н., Семенов, И.Н. Развитие интуитивно-рефлективных компонентов творческого мышления // Рефлективные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. – 282с.
20. Биляковская, О.В. Роль образовательных мигрантов в развитии социального капитала // Актуальные проблемы исследования массового сознания: Материалы Международной научно-практической конференции / Ответственный редактор В.В. Константинов. – Пенза: ПИ ПГУ, 2013. – 252 с. – С. 12-16.
21. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
22. Буров, В.А. Знание как средство детерминации реальности // Рефлективные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 136 с. – С. 14-16.
23. Буров, В.А., Лепский, В.Е., Рабинович, В.Л. Культурные медиаторы в постнеклассической науке // Рефлективные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 136 с. – С. 16-18
24. Буюкас, Т.М. О проблемах становления самоидентичности у студентов – психологов / Т.М. Буюкас // Вестник Московского университета. – 2000. - № 1.- Серия 14, Психология. – С. 56 - 63.
25. Вачков, И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (На материале спец. тренинговых групп) [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / И.В. Вачков. - М., 1995. - 180 с.

26. Войтик, И.М. Психология лидерства: рефлексивный подход в оценке личностного потенциала кадрового резерва на руководящие должности государственной гражданской службы // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 136 с. – С. 20-24.
27. Войтик, И.М. Развитие типов рефлексивной компетентности управленческих кадров государственной службы в процессе последипломного образования // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
28. Войтюк Д.К. Плотников С.Г. Культура рефлексии как показатель адекватного профессионального становления практического психолога // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
29. Вудкок, М., Фрэнсис, Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / Пер. с англ.; Общ. ред. Л.И. Евенко. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
30. Вьюнова, Н.И. Методологическая рефлексия преподавателя университета / Н.И. Вьюнова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №8.– С. 29–30.
31. Гамезо, М.В., Домашенко, И.А. Атлас по психологии / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко - М.: Педагогическое общество России, 2004 - 276 с.
32. Голубева, Я.В. Психологические условия и факторы профессионального развития специалиста службы занятости [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Я.В. Голубева. - М., 2006. - 187 с.
33. Градосельская, Г.В. Сетевые измерения в социологии / Г.В. Градосельская - М.: Новый учебник, 2004.- 248 с.
34. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская – СПб.: Речь, 2003. - 655 с.

35. Григорьев, Э.П., Лепский, В.Е., Лобанов, А.Н. Рефлексия биржевых игроков при информационном манипулировании рынком // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 33-36.
36. Давыдова, Г.И. Методы рефлексивно-диалогического развития мышления личности // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003 г. / Под ред. В.Е. Лепского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 36-38.
37. Давыдова, Г.И. Рефлексивно-диалогическое взаимодействие с учащимися как фактор развития профессионализма педагога // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито"Центр», 2007. – 136 с. - С. 27-29.
38. Давыдова, Г.И., Семенов, И.Н. Рефлексивно-диалогическая модель развития субъекта: психотерапевтическая парадигма // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито"Центр», 2007. – 136 с. - С. 29-30.
39. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович - М.: Просвещение. 1987г. — 207с.
40. Дуканич, Л.В. Сетевое взаимодействие вузов в новой модели российского высшего профессионального образования // Инновационное развитие экономики России: Роль университетов: Третья международная конференция; Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, Экономический факультет; 21-24 апреля 2010г. Сборник статей: Том 3 / Под ред. В.П. Колесова, Л.А. Тутова. – М.: Экономический факультет МГУ; ТЕИС, 2010. – 720 с. – С. 401-405.
41. Журавлев, А.Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии:

- Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с. – С. 15-32.
- 42.Зараковский, Г.М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие / Г.М. Зараковский.– М.: Смысл, 2009. – 319 с. – С. 78-80.
- 43.Зарецкий, В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» / В.К. Зарецкий. // Вопросы психологии, 2008, №6, С. 13-25.
- 44.Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: МПСИ, 2009. - 384 с.
- 45.Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
- 46.Зинченко, А.П. Рефлексия как инструмент управленческой мыследеятельности // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
- 47.Иванов, Ф.Е., Осницкий, А.К. Рефлексивная культура субъекта в проблемных ситуациях // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
- 48.Иванов, Ф.Е., Смолянинов, В.В., Филлипова, Е.М. Рефлексивная культура как основа психологии безопасности профессиональной деятельности // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 45-48.
- 49.Иванова, Н.В. Психологический портрет современного студента /Н.В. Иванова.- Курск, 2009 г. – 120 с.
- 50.Иванова, С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности /С.П. Иванова.– Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002 г. – 228 с

- 51.Ивашов, А.Н., Заика, Е.В. Методика исследования коммуникативных установок личности / А.Н. Ивашов, Е.В. Заика. // Вопросы психологии — 1991г. №5-С. 162-166.
- 52.Ильин, Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин.— СПб.: Питер, 2011 г. — 224 с.
- 53.Ильков, В.А. Рефлексивная культура как структурно-функциональная составляющая педагогического профессионализма мыследеятельностного типа // Рефлексивные процессы и управления. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. — М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
- 54.Казбеков, К.А. Проблемы рефлексивного управления и творчества в организациях (пост-) Нового времени // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. — М.: «Когито-Центр», 2007. — 136 с. — С. 42-45.
- 55.Караванова, Е.Е. Сравнительный анализ категориальной структуры образа партнера и образа рекламного сообщения у субъектов рекламной коммуникации // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 172 с. — С. 52-54.
- 56.Карицкий, И.Н. Принцип структурирования как психотехнология жизни // Психология XXI столетия. Т.2. / Под ред. В.В. Козлова — Ярославль, МАПН, 2006. — 302 с. — С. 111-121.
- 57.Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. — М.: Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.
- 58.Карпов, А.В., Скитяева, И.М. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. - М.: ИП РАН, 2002. — 304 с.

59. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов. // Психологический журнал, 2003, том 24, № 5, С. 45 - 57.
60. Карпов, А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2006. – 584 с.
61. Кашапов, М.М. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / М.М. Кашапов. - Ярославль : ЯрГУ, 2005. - 118 с.
62. Кашапов, М.М. Имитационные активные методы обучения: методические указания / М.М. Кашапов. - Ярославль: Яросл. гос ун-т, 2001. 32 с.
63. Кашапов, М.М. Неимитационные активные методы обучения: методические указания / М.М. Кашапов. - Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2001. 54 с.
64. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 200 с.
65. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону.: Изд-во «Феникс», 1996. - 512 с.
66. Ключева, Н.В., Свистун, М.А. Программы социально-психологического тренинга / Н.В. Ключева, М.А. Свистун. - Ярославль, 1992. - 68 с.
67. Ковшов, Е.М. Рефлексия в управленческой деятельности // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 136 с. – С. 45-46.
68. Кокурина, И.Г. Социометрический тест // Социально-психологический климат коллектива. Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Изд-во Московского университета, 1981, С. 3-40
69. Колмакова, И.Г. Психологические особенности и условия развития полиролевого поведения учителя [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / И.Г. Колмакова. - М., 2008. - 187 с.
70. Королев, В.А. О системах, сравнимых с консультантом по совершенству или о Божественности позиции исследователя и консультанта // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9

- октября 2003 г. / Под ред. В.Е. Лепского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 60-62.
71. Кочкаров, А.А., Малинецкий, Г.Г. Когнитивное моделирование региональной социально-экономической системы // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
72. Крайг Г. Психология развития / Пер. с англ.; Под общ. науч. ред. проф. А.А. Алексеева - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.
73. Красовский, Ю.Д. Организационное поведение / Ю.Д. Красовский.- М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2003. – 511 с.
74. Криулина, А.А. Научное самоопределение молодого ученого: экзистенциальный ракурс / А.А. Криулина.// Современные наукоемкие технологии № 10, 2010 г. - С. 148-152.
75. Криулина, А.А. Спасти образование. Как? (Размышления психолога) / А.А. Криулина. - Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2001 г. - 183 с.
76. Кульба, В.В., Малюгин, В.Д., Шубин, А.Н. Деструктивный эффект информационного управления // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 68-70.
77. Курбатова М.В., Апарина Н.Ф. Социальный капитал предпринимателя: формы его проявления и особенности в современной российской экономике /М.В. Курбатова, Н.Ф. Апарина. // Экономический вестник Ростовского государственного университета, 2008г. т.6 №4. С. 45-61.
78. Курс менеджмента / Под ред. Д.Д. Вачугова. - Ростов-на-Дону, Феникс, 2003, 508 с.
79. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1993. – 43 с.

80. Лепский, В.Е., Зорина, Г.И. Рефлексивное предприятие XXI века / В.Е. Лепский, Г.И. Зорина. // Рефлексивные процессы и управление, № 2, 2005, июль-декабрь, том 5 С. 21-40.
81. Лефевр, В.А. Закон само-рефлексии: возможное общее объяснение трех различных психологических феноменов / В.А. Лефевр. // Рефлексивные процессы и управление, №1. - 2003, январь-июнь, том 3, С. 64-73.
82. Лефевр, В.А. О самоорганизующихся и саморефлексивных системах и их исследовании (архивные материалы) / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
83. Лефевр, В.А. О самоорганизующихся и саморефлексивных системах / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление, №. 1, 2005, январь-июнь, том 5 С. 29-34.
84. Лефевр, В.А. Стратегические решения и мораль / В.А. Лефевр. // Рефлексивные процессы и управление, № 1, 2002, январь-июнь, том 2, С. 24-26.
85. Лифинцева, Н.И. Духовно-нравственное воспитание как основа формирования целостного образа мира развивающегося человека / Н.И. Лифинцева. // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2011. Вып. 4 (23). – С. 53-61.
86. Лифинцева, Н.И. Психология воспитания К.Д. Ушинского в пространстве-времени образования современного человека // Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем: Материалы международной научно-практической конференции: Курск, Курский государственный университет, 10-11 апреля 2014 года / Под ред. А.В. Репринцева.: в 2 тт – Т.1. – Курск: ООО «Мечта», 2014. – 475 с. – С. 95-101.
87. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Изд-во «Наука», 1984. – 466 с.

88. Любимова, Г.Ю. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления / Г.Ю. Любимова. // Вестник Московского университета – 2001. - № 1.- Серия 14, Психология. – С. 57 – 66.
89. Любимова, Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов – психологов / Г.Ю. Любимова. // Вестник Московского университета – 2000. - № 1.- Серия 14, Психология. – С. 48 – 56.
90. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин. // Психологическая диагностика- 2006.- № 4.- С. 3 – 22.
91. Маликова, Н.Р. Социально-психологические ресурсы «социального капитала» студенчества (по материалам кросс-культурного исследования) // Актуальные проблемы исследования массового сознания: Материалы Международной научно-практической конференции / Ответственный редактор В.В. Константинов. – Пенза: ПИ ПГУ, 2013. – 252 с. – С. 126-136.
92. Малинецкий, Г.Г. Образование, наука и прогноз – инструменты управления российским обществом // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
93. Марача, В.Г. Образование на рубеже веков: методологические соображения. Образование XXI века: проблемы и перспективы. Международный сборник теоретических, методических и практических работ по проблемам образования / Под ред. В.П. Зинченко. — Рига: Международная ассоциация «Развивающее обучение», Педагогический центр «Эксперимент», 2002. С. 38–53. // [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. — 2006.09.07. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6056>.
94. Маслов, Е.Б. Социально-психологический тренинг как технология контекстного обучения в подготовке специалиста / Е.Б. Маслов // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса. Материалы II

- международной конференции 11-13 ноября 2010 года. Книга 1. Изд-во Моск. ун-та. С. 106-108.
95. Матвеева, Л.В. Рефлексия психологической безопасности в информационной коммуникации // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003 г. / Под ред. В.Е. Лепского. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 97-99.
96. Мачеринскене, И., Минкуте-Генриксон, Р., Иманавичене, Ж.С. Социальный капитал организации: методология исследования /И. Мачеринскене, Р. Минкуте-Генриксон, Ж.С. Иманавичене // СОЦИС. 2006. № 3. С. 29–39.
97. Медведев, С. Социальные сети /С. Медведев // Управление персоналом №4 2011 год, <http://www.top-personal.ru>.
98. Мескон, М., Альберт, М., Хедоури, Ф.М. Основы менеджмента / Пер. с англ.; Общ. ред. Л.И. Евенко. - М.: Дело, 1997. — 704 с.
99. Миллер, Л.Д. Рефлексивные модели мультиатрибутивных функций полезности / Л.Д. Миллер // Рефлексивные процессы и управление, № 2, 2002, июль-декабрь, том 2. С.106-122.
100. Моргун, В.Ф., Ткачева, Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981, - 84 с.
101. Моргунов, Е. Профессионально важные качества менеджеров и специалистов: модель «сэндвича» / Е. Моргунов // Управление персоналом. – 2003. – № 7. – С. 23 - 27.
102. Мочалова, Ю.В. Субъективная рефлексия коммуникатора как основа установления контакта с аудиторией в телевизионной коммуникации // Рефлексивные процессы в управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 103-105.
103. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избранные труды / Под ред. А.А. Бодалева – М.: Модэк МПСИ, 2011. – 153 С.

104. Натхов, Т.В. Социальный капитал и образование / Т.В. Натхов. // Теоретические и прикладные исследования. С. 63-67.
105. Национальное богатство и национальный продукт / Под ред. В.Н. Черковца. - М.: ТЕИС, 2010 г. 234 с.
106. Нестик, Т.А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ. Часть 1 / Т.А. Нестик. // Психологический журнал, 2009 г., том 30, № 1, С. 52-63.
107. Никандров, В.В. Методологические основы психологии. Учебное пособие / В.В. Никандров. — СПб.: Речь, 2008. — 235 с.
108. Ничипоров, Б.В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога / Б.В. Ничипоров. - М.: Школа-Пресс, 1994.-192 с.
109. Новиков, Д.А., Чхартишвили, А.Г. Рефлексивные игры: математическое моделирование // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 108-111.
110. Павлов, Ю.А. Социальный капитал и социальная мобильность в традиционном обществе / Ю.А. Павлов. // I Международная научно-практическая конференция «Формирование человеческого и социального капитала: проблемы педагогики, психологии и философии», 15 ноября 2012 г. / Приволжский научно-исследовательский центр - Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2012. – 137 с. – С. 125-128.
111. Павлова, О.В. Социальные сети как глобальная информальная образовательная среда / О.В. Павлова. // I Международная научно-практическая конференция «Формирование человеческого и социального капитала: проблемы педагогики, психологии и философии», 15 ноября 2012г. / приволжский научно-исследовательский центр - Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2012. – 137 с. – С. 20-23.
112. Переверзев, М.П., Шайденко, Н.А., Басовский, Л.Е. Менеджмент / Под ред. М.П. Переверзева. – М.: ИНФРА – М, 2004, - 288 с.

113. Петрова, И.В., Малков, С.Ю. Моделирование принятия решений в изменяющихся внешних условиях: цивилизационные отличия стереотипов поведения // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 136 с. – С. 82-83.
114. Петровский, В.А. Опыт событийной транскрипции в рефлексии / В.А. Петровский. // Рефлексивные процессы и управление, № 1, 2001, июль-декабрь. Том 1, С. 61-72.
115. Пивоварова, М.А. Реализация принципа рефлексивности в интерактивных формах обучения // Компетентностный подход в высшем экономическом образовании / М.А. Пивоварова. – М.: «Акода – М», 2010, С. 15-19.
116. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
117. Позняков, В.П. Состояние и перспективы развития экономической психологии с позиций теории психологических отношений человека // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество», Москва 14–18 февраля 2012 / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Л. Журавлева. – М.: Российское психологическое общество, 2012 – 464 с. – С. 195-197.
118. Позняков, В.П., Вавакина, Т.С. К вопросу о построении типологии психологического отношения человека к другим людям // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество», Москва 14–18 февраля 2012 / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Л. Журавлева. – М.: Российское психологическое общество, 2012 – 464 с. – С. 297-299.
119. Попова, А.В. Психологические условия совершенствования профессиональной подготовки студентов - социальных педагогов (На материале педагогического колледжа) [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.В. Попова. - М., 2006. - 212 с.

120. Попова, О.А. Рефлексивно-игровой подход к принятию решений в конфликтных ситуациях // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
121. Почебут, Л.Г., Марарица, Л.В. Социальный капитал личности и стратегии его накопления и использования // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество», Москва 14–18 февраля 2012 / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Л. Журавлева. – М.: Российское психологическое общество, 2012 – 464 с. – С. 277-278.
122. Пригожин, А.И. Методы развития организаций / А.И. Пригожин. - М.: МЦФЭР, 2003. - 863 с.
123. Пряжников, Н.С., Пряжникова, Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.
124. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. - М. ВЛАДОС, 2012. - 586 с.
125. Радаев, В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В.В. Радаев. // Общественные науки и современность. 2003. № 2. С. 5–16.
126. Радаев, В.В. Экономическая функция и психологический аспект предпринимательства / В.В. Радаев. // Российский экономический журнал, №4, 1995 г. – С. 89-96.
127. Райс, Ф., Долджин, К. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин; пер. с англ.: Е.И. Николаева. – СПб.: Питер, 2010. – 816 с.
128. Раншбург, Й. Роль «сензитивного периода» в формировании социальных связей // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / Й. Раншбург. – М.: Наука, 1989 – С. 79-95.
129. Реут, Д.В. Ангажирование рефлексии как способ конфигурирования субъекта (например, субъекта общественного здоровья) // Рефлексивные

- процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
130. Рожков, Г.В. Генезис инновационной экономики в России / Под ред. С.Г. Ерошенкова. – М.: МАКС Пресс, 2009. – 888 с. – С. 363-503.
131. Рожкова, А.В. Представления о гражданском поведении студенческой молодежи как основа формирования будущего социального капитала / А.В. Рожкова // I Международная научно-практическая конференция «Формирование человеческого и социального капитала: проблемы педагогики, психологии и философии», 15 ноября 2012 г. / Приволжский научно-исследовательский центр. - Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2012. – 137 с. – С. 116-119.
132. Сапир, Е.В. Международные сети университетов и их роль в развитии инновационных процессов // Инновационное развитие экономики России: Роль университетов: Третья международная конференция; Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, Экономический факультет; 21-24 апреля 2010г. Сборник статей: Том 3 / Под ред. В.П. Колесова, Л.А. Тутова. – М.: Экономический факультет МГУ; ТЕИС, 2010. – 720 с. – С. 206-213.
133. Скрипкина, Т.П. Психология доверия / Т.П. Скрипкина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
134. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для ву-зов. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев - М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
135. Собчик, Л.Н. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т.Лири. Методическое руководство / Л.Н. Собчик. – М.: ВНИИТЭМР, 1990, 48 с.
136. Солдатова, Г.В., Нестик, Т.А., Филилеева, Е.В. Формирование социального капитала молодежи как фактор оздоровления российского общества / Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.В. Филилеева. // Материалы

- научно-практических мероприятий V Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Том 4: Всероссийский научно-практический конгресс «Здоровье нации и образование». – М., 2009. – 180 с. – С. 112 – 154.
137. Солнцева, Г.Н., Морговская, В.Е. Рефлексия: формы и измерение образования // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
138. Социальный менеджмент: учебник / Под ред. Д.В. Валового. – М.: ЗАО «Бизнес школа «Интел-Синтез», Академия труда и социальных отношений, 2000. – 392 с.
139. Сочень, Л.Т. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Л.Т. Сочень. - М., 2000. - 125 с.
140. Стенина, Т.Л. Становление проектной культуры студентов / Т.Л. Стенина. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 243 с.
141. Суховершина, Ю.В. Психологическое сопровождение личностно – профессионального развития студента службой практической психологии вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. Наук / Ю.В. Суховершина. – Курск, 2006. - 23 с.
142. Таран, Т.А. Исследование векторной булевой модели рефлексивного выбора // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
143. Таран, Т.А., Шемаев, В.Н. Когнитивное моделирование рефлексивного управления // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
144. Таран, Т.А., Шемаев, В.Н. Рефлексивное управление в конфликтных ситуациях // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV

- Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 142-145.
145. Татарко, А.Н. Социальный капитал как объект психологического исследования. Монография / А.Н. Татарко. – М.: Перепечатка с сайта НИУ-ВШЭ <http://www.hse.ru>, 2011 – 174 с. – С. 24-25 Электронный ресурс: www.civisbook.ru/files/File/Tatarko_monogr.pdf.
146. Татарко, А.Н., Лебедева, Н.М. Социальный капитал: теория и психологические исследования. Монография / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева. – М.: РУДН, 2009. – 233 с.
147. Томас, Т.Л. Рефлексивное управление в России: теория и военные приложения / Т.Л. Томас. // Рефлексивные процессы и управление №1, 2002, январь-июнь, том 2, С. 71-89.
148. Ушаков, Д. В., Тихомирова, Т. Н. Измерение социального интеллекта у школьников // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.г – 176 с. – С 332-348.
149. Ушаков, Д.В., Ивановская, А.Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.г – 176 с. - С 161-175.
150. Цой, Л.И. Моделирование конфликта как процесс развития рефлексии // Рефлексивные процессы в управлении. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 154-156.
151. Чеботкевич, Е.В. Рефлексия музыкально-педагогической деятельности как фактор профессионального самосовершенствования педагога [Текст]: автореферат дис. ... канд. психол. Наук /Е.В. Чеботкевич. - Самара, 2000. - 24 с.

152. Чернов, Д.Ю. Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартных ситуаций в системе "учитель-ученик" [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Д.Ю. Чернов. - М., 2001. - 136 с.
153. Чернова, Ю.К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения: монография / Под ред. В.В. Щипанова. – Москва-Тольятти: Изд-во ТолПИ, 2000. – 163 с.
154. Чуприкова, Н.И. Методы и методология психологической науки / Н.И. Чуприкова. // Методология и история психологии, 2007 г, том 2, выпуск 1, С. 51-60, С. 54.
155. Чхартишвили, А.Г. Информационное управление в активных системах: теоретико-игровое моделирование // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
156. Чхартишвили, А.Г. О трансформации структур информированности в рефлексивных играх // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 136 с. – С. 128-130.
157. Шамова, Т.И., Третьяков, П.И., Капустин, Н.П. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. - М.: Владос, 2002. — 320 с.
158. Шеломова, Т.В. Социально – психологическое обеспечение деятельности менеджера [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Шеломова. – Курск, 2001. - 19 с.
159. Шихирев, П.Н. Природа социального капитала: социально-психологический подход / П.Н. Шихирев. // Общественные науки и современность. 2003. № 2. С. 17–32.
160. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления [Текст]: автореферат дис. ... доктора психол. наук / Л.Б. Шнейдер. - М., 2001. - 42 с.

161. Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ.; Под ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2004. - 416 с.
162. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. - 344 с.
163. Эрнандес, Е.И., Семенов, И.Н., Склизков, Д.М. Рефлексивно-организационное управление корпоративной культурой // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
164. Юревич, В.А. Интеграция психологии: утопия или реальность // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Издательство Институт психологии РАН, 2007 г., - 528 с. - С 503-523.
165. А.Я.Психология: <http://azps.ru/articles/et/et7.html>
166. Административно-управленческий портал:
http://www.aup.ru/books/m71/1_6.htm

Определения социального капитала в разных областях знаний

№	Автор, источник	Определение
В СОЦИОЛОГИИ		
1.	П Бурдьё (P. Bourbdieu), 1980 Бурдьё П. Формы капитала (Перевод М.С. Добряковой) // Экономическая социология. Том 6. №3. Май 2005. С. 60 — 74. Электронный доступ: http://ru.similarsites.com/goto/bourdieu.narod.ru	Социальный капитал представляет собой совокупность реальных или потенциальных ресурсов, связанных с обладанием устойчивой сетью [durable networks] более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания - иными словами, с членством в группе
2.	Дж. Коулмен (J. Coleman), 1988 Дж. Коулман Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность, 2001 г., № 3, С 121-139	«ценность аспектов социальной структуры для акторов как ресурсы, которые могут использовать для достижения своих целей»
3.	Ф. Фукуяма Фукуяма, Ф. Великий разрыв. М.: «Издательство АСТ» - 2003. – 474 с. Электронный доступ: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/fuku/09.php	«набор неформальных ценностей или норм, которые разделяются членами группы и которые делают возможным сотрудничество внутри этой группы»
4.	Патрушев С.В. Социальный капитал // Перепечатка с сайта Института социологии РАН http://www.isras.ru/ Электронный ресурс	социальный капитал — способность людей ради реализации общей цели работать вместе в одном коллективе
5.	Епанчинцев, А.О. Социальный капитал в западных и российских социокультурных системах [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / А.О. Епанчинцев. - Ростов н/Д., 2005. - 130 с. электронный ресурс: http://www.tahlil.uz/prqjects/methods/soccapital.htm	Социальный капитал, эффективность работы местных сообществ (по количеству добровольческих ассоциаций и других некоммерческих общественных организаций), то есть способность объединения людей для совместного решения проблем.
6.	Коньков, А.Т. Социальный капитал как концепция экономической социологии и его роль в системе экономического взаимодействия [Текст]: автореф. дис. ... доктор социол. наук. / А.Т. Коньков. – М., 2009г., 26 с.	Совокупность структурно оформленных социальных отношений, основанных на взаимно разделяемых и подкрепляемых нормах, обязательствах и представлениях,

		использование которых позволяет получать доступ к разнообразным благам и повышать эффективность коллективной деятельности субъектов этих отношений.
7.	Творогова, С.В. Трудовая занятость как фактор накопления человеческого и социального капитала студентов в постсоветской России [Текст]: автореф. ... канд. социол. наук. / С.В. Творогова. - М., 2003. - 22 с.	Социальный капитал в наиболее общем виде можно определить как совокупность ресурсов, доступ к которым индивид получает через отношения доверия, сформировавшиеся в социальной сети, элементом которой он является.
8.	Кийков, А.В. Социальный капитал городского поселения как ресурс местного самоуправления [Текст]: автореф. ... канд. социол. наук. / А.В. Кийков. - М., 2011. - 23 с.	авторское определение социального капитала как совокупности сетевых ресурсов, основанных на нормах взаимного признания и доверия, способствующих эффективному сотрудничеству акторов и успешному достижению их целей.
9.	Сажина, В.А. Социальный капитал малых сообществ [Текст]: автореф. ... канд. социол. наук. / В.А. Сажина. - М., 2011. - 23 с.	«социальный капитал - способность социальной группы к повышению эффективности взаимодействия и коллективной деятельности на основе использования внутренних нематериальных ресурсов социальной группы, конвертируемых при определенных условиях в экономический капитал».
В ЭКОНОМИКЕ		
10.	На пороге XXI века. Доклад о мировом развитии 1999/2000 года. – М.: Изд-во «Весь мир», Всемирный банк, 2000. - 227 с. – С. 16.	«сети контактов и взаимоотношения между людьми, способствующие доверию и формирующие качество и количество социальных взаимодействий в обществе»
11.	Всемирный банк	Ресурс, необходимый для экономического развития не просто отдельных социальных групп, организаций, но даже и стран.

12.	Словарь современной экономической теории Макмиллана	Актив, способный приносить доход или ресурсы, созданные людьми для производства товаров и услуг
13.	Полищук, Л. То, что нельзя купить / Л. Полищук // Бизнес-журнал, 06 Апреля 2011 г, №4	Способность к самоорганизации и совместным действиям ради общего блага. Основными составляющими СК являются доверие, нормы поведения и социальные сети.
14.	Латов, Ю.В. Действительно ли современной России не хватает социального капитала? (компаративистский анализ обобщенного личностного доверия) / Ю.В. Латов. // Наукові праці доннту. серія: економічна. випуск 37-1, с 1777-184 электронный ресурс: http://www.donntu.edu.ua	Связи, нормы и ценности социальных групп социальный капитал: доверие, трудовая этика, социальные связи (создаются обществом)
15.	Майлян, Ф.Н. Роль социального капитала в процессе формирования и реализации человеческого капитала / Ф.Н. Майлян. // Вестник томского государственного университет, 2012 г. №1(17), с. 51-62	Общественный социальный капитал – это ресурс общества, который приводит к повышению уровня благосостояния. Личный социальный капитал – это совокупность социальных умений (качеств), которые повышают уровень «отдачи» индивида в процессе взаимодействия с другими людьми (например, личная харизма, способность к общению и т.д.).
16.	Полищук, Л. Доклад в рамках научного семинара Социальный капитал в России: измерение, анализ, оценка влияния 20.05.2011 (под руководством Евгения Ясина). // электронный доступ: http://www.liberal.ru/articles/5265	способность общества или сообществ к самоорганизации и совместным действиям.
17.	Огрызко, К. Доклад в рамках научного семинара Социальный капитал в России: измерение, анализ, оценка влияния 20.05.2011 (под руководством Евгения Ясина). // электронный доступ: http://www.liberal.ru/articles/5265	поговорка: «не имей сто рублей, а имей сто друзей». Сто друзей – это настоящий социальный капитал, а сто рублей – это денежный капитал. Причём поговорка утверждает, что социальный капитал лучше.
18.	Радаев, В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В.В. Радаев. // XXX 2003, С. 20-32	совокупность отношений, которые связаны с ожиданиями того, что другие агенты будут выполнять свои обязательства без применения санкций

19.	Курбатова, М.В., Апарина, Н.Ф. Социальный капитал предпринимателя: формы его проявления и особенности в современной российской экономике / М.В. Курбатова, Н.Ф. Апарина. // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2008. т.6 №4. С. 45-61	«социальном капитале» как сети экономических и социальных связей между хозяйствующими субъектами, скрепленной каналами поступления информации, общими правилами ее интерпретации и образцами поведения.
20.	Конев, А.А. Социальный капитал как фактор экономического роста в современной экономике [Текст]: дис. ... канд. эконом. наук / А.А. Конев. - Иркутск, 2007. - 21 с.	уточнено понятие социального капитала в экономической сфере как системы отношений понимания и доверия между экономическими субъектами в рамках различных локализованных групп (объединений, сообществ) на основе связей, норм, ценностей, характерных для данных экономических сообществ, направленных на обеспечение роста эффективности деятельности участников данных экономических сообществ
В ПСИХОЛОГИИ		
21.	Шихирев, П.Н. Природа социального капитала: социально-психологический подход / П.Н. Шихирев. // Общественные науки и современность. – 2003. - № 2.	определяет социальный капитал как качество социальных связей. Им выделяются ключевые элементы социальной сети: субъекты взаимодействия, относительно устойчивые связи и возможные их переплетения, субъективные оценки этих связей в зависимости от позиций в системе связей, принятые правила взаимодействия
22.	Татарко, А.Н. Социальный капитал как объект психологического исследования / А.Н. Татарко. – М.: 2011. – 173с.	социальный капитал – это совокупность психологических отношений, которые повышают материальное благосостояние индивидов и групп, не нанося ущерба субъектам экономической системы.
23.	Нестик, Т.А. Социальный капитал организации / Т.А. Нестик. // Психологический журнал. 2009, № 2, С.	Взаимосвязь социального капитала с установками и представлениями,

		способствующими развитию организаций ... Социальный капитал – это ценность, создаваемая менеджером через отношения с другими людьми, не только для себя, но и для компании. Сеть отношений ...
24.	Л.Г. Почебут, Л.В. Марарица Социальный капитал личности и стратегии его накопления и использования // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество», Москва 14–18 февраля 2012 / Под. ред. Ю.П. Зинченко, А.Л. Журавлева. – М.: Российское психологическое общество, 2012 – 464 с. – С. 277-278	Социальный капитал – это социальное богатство личности, которое выражается в совокупности ее межличностных связей, предоставляет ей доступ к различным ресурсам партнеров и дает возможность партнерам пользоваться ее ресурсами
25.	Павлов Ю.А. Социальный капитал и социальная мобильность в традиционном обществе // I Международная научно-практическая конференция «Формирование человеческого и социального капитала: проблемы педагогики, психологии и философии», 15 ноября 2012 г. / Приволжский научно-исследовательский центр. - Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2012. – 137 с. – С. 125-128	Под социальным капиталом понимают совокупность социальных связей и отношений, в частности, накопленных взаимных обязательств, которые наряду с экономическим капиталом могут накапливаться и расходоваться, могут инвестироваться в те или иные виды деятельности, принося опосредовано положительные результаты
26.	Рожкова А.В. Представления о гражданском поведении студенческой молодежи как основа формирования будущего социального капитала // I Международная научно-практическая конференция «Формирование человеческого и социального капитала: проблемы педагогики, психологии и философии», 15 ноября 2012 г. / Приволжский научно-исследовательский центр. - Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2012. – 137 с. – С. 116-119	Гражданское поведение - один из основных социальных ресурсов личности, важнейший компонент социального капитала

Опыт в области рефлексивного образования

Автор	Содержание рефлексивного обучения	Результаты обучения
Красовский Ю.Д.: Авторская школа игрового экспериментирования	Создание, апробация и видоизменение специальных обучающих игр	Выработка установки на творческое групповое мышление и новаторское поведение
Зинченко А.П., (с 1979 года): Московский Методологический кружок, АНО «Агентство управленческих технологий»	Дисциплина «Техники самоорганизации»	Сформировать способность к рефлексии как базовому состоянию сознанию у управленцев
Сафронов П.А.: МГУ им. М. В. Ломоносова	Семинары, основанные на аналитической и синтетической технике рефлексии	Раскрытие креативного потенциала студентов в работе со сложными абстрактными объектами
Войтик И.М.: Межрегиональный Центр повышения квалификации (МЦПК), Институт подготовки и переподготовки специалистов (ИПС) в Сибирской академии государственной службы	Курсы «Психология и педагогика», «Психология профессиональной деятельности гос. служащих», учебные семинары «Личность руководителя в системе гос. службы», «Развитие рефлексивного мышления управленческих кадров», «Организационная психология и педагогика управленческой деятельности» и др.	Разработана модель рефлексивного мышления государственных служащих разных профессиональных направленностей в процессе обучения
Войтюк Д.К.: Сибирская академия государственной службы	Дисциплина «Рефлексивный практикум»	Сформировать умение вовремя выявлять кризисы профессионального самоопределения и управлять ими
Васютин Р.Н.: Украина, г. Киев (факультеты менеджмента и психологии)	Специальный курс “Практическая психология в современном маркетинге”	Оптимизирован процесс подготовки профессиональных управленцев в маркетинге на определённом этапе. (Для создания благоприятной среды для регулярного и постоянного развития рефлексивно- профессиональных способностей необходимо произвести специфическую

		реконструкцию курсов всего комплекса соответствующих специальностей. В этом случае можно говорить о развитии новой концепции профессиональной подготовки не только маркетинг-менеджеров, но и других управленцев.)
Семенов И.Н. (с 1992 г.), Бершацкий Г.Н.: Институт рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования	Различные психотехнологии игрорефлексии Разработаны и успешно апробированы учебные и консалтинговые программы	Обеспечение развития интуитивных и рефлексивных компонентов творческого мышления.
Семенов И.Н. (с 2006 г.), Смирнов С.А. (с 2005 г.): Институт рефлексивной психологии творчества	Рефлексивная гештальт-терапия	Проведено 1) изучение рефлексивно-психологических особенностей индивидуальности и экономического поведения человека как капитала и 2) разработка принципов и методов гештальт-терапии экзистенциально-профессиональных проблем жизнедеятельности руководителей малого бизнеса.
Деева Н.А.: Омский государственный педагогический университет	Программы, тренинги	Развитие рефлексивных механизмов переживания вообще с целью профилактики кризисных состояний.
Филимонов В.А., (с 1998-1999 уч. года): Омский государственный университет	Дисциплина «Рефлексивный анализ»	Понимание проблематики рефлексивного анализа

Анализ активных методов обучения (по Грановской)

Активные методы обучения	Активность обучаемых	Профессиональные приобретения
1. Конкретные ситуации (Метод Кейса)	работа над конкретной ситуацией: - ознакомление - постановка уточняющих вопросов - анализ - поиск решения (индивидуальный и групповой) - дискуссия (обсуждение решений всех участников)	- аналитические способности: анализировать ситуацию (нерафинированную производственную задачу) - способность собирать (задавать вопросы) и использовать информацию - умение формулировать задачу самостоятельно - способность вырабатывать самостоятельное решение - способность обосновывать решение - инициативность
2. Метод инцидента	работа над конкретной ситуацией в экстренных условиях: - ознакомление - постановка уточняющих вопросов - анализ - поиск решения (индивидуальный и групповой) - дискуссия (обсуждение решений всех участников)	- см. «Конкретные решения», но в экстренных условиях - способность адекватного поведения в стрессовых ситуациях - преодоление личностной иннерциональности (умение принимать незапрограммированные решения) - умение принимать решение в экстренных условиях
3. Тренировка чувствительности (Сензитивный или социально-психологический тренинг)	- участие в проигрывании ролей (выполнение упражнений и заданий возможно несколько раз) - анализ аудио- и видеозаписей (учебных или вновь записанных) - дискуссия (обсуждение реальных ситуаций участников) - участие в анализе ситуации по принципу «Здесь и теперь» (обратная связь) - демонстрация принятого в тренинговой группе поведения	- способность управлять стилем своего поведения - умение наблюдать непредвзято, объективно - способность доброжелательно относиться к собеседнику (эмпатия) - способность адекватно воспринимать, анализировать и учитывать особенности окружающих людей - умение строить свое поведение с окружающими гибко, в соответствии ситуации (переосмысление поведения) - умение изменить внутренние установки - умение вести эффективное общение (переговоры) - умение разрешать конфликты - умение стимулировать и мотивировать окружающих к деятельности
4. Мозговая атака (Разновидность - челночный метод. Близкая методика)	- анализ проблемной ситуации за небольшой промежуток времени - выдвижение своих	- способность принимать нестандартное коллективное решение - способность усваивать знания в ходе дискуссии

<p>– «синектика» (метод аналогий))</p>	<p>предложений по решению рассматриваемой задачи (поощряются маловероятные и многочисленные идеи) - работа над списком контрольных вопросов, расчленением, изложением задачи неспециалисту - анализ, комбинация, видоизменение, совершенствование предложенных альтернатив (индивидуальное выступление каждого участника)</p>	<p>- способность подчиняться правилам - умение обсуждать проблему и варианты решений в коллективе (слушать, критиковать, задавать вопросы, обосновывать, спорить, принимать мнение других людей) - способность проявлять инициативность - способность проявлять творческое мышление (ломать стереотипы) - умение наблюдать непредвзято, объективно - способность к самонаблюдению и адекватное отношение к себе - умение изменить внутренние установки</p>
<p>5. Деловая игра</p>	<p>- ознакомление с информацией об игре, необходимыми подробностями расчетными формулами и т.д. - участие в игровой ситуации в рамках наделенных полномочий (возможно несколько раз, в разных ролях) - создание игровой документации, конечного результата игры - формулировка ожидаемых результатов на определенный период (условный) - принятие решения, их обработка, анализ и корректировка в каждом периоде времени</p>	<p>- гибкость мышления - способность к коллективным действиям - способность принятия своевременных самостоятельных, коллективных, скоординированных решений в том числе в напряженной обстановке - способность видеть индивидуальные особенности, способности членов игры - способность эффективно использовать должностные полномочия (управлять и подчиняться) - интуиция - способность анализировать ситуацию и поведение конкурентов - способность мыслить стратегически (ставить реальные планы, оценивать стратегию развития), целеустремленно - фактические сведения и практические навыки - способность использовать знания, умения и навыки «здесь и сейчас» - способность видеть проблему целостно</p>
<p>6. Метод погружения</p>	<p>«псевдопассивность» («проживание» в искусственно созданной ситуации): - активное восприятие, повышенное внимание (обострение памяти, рост объема активизируемой информации, повышение скорости запоминания и воспроизведения) - временная</p>	<p>- способность к творческому мышлению - «легко» усвоенные знания с тенденцией к их практическому использованию</p>

	<p>функциональная инфантильность - обработка учебного материала (устный, текстовый, аудио- видеоматериалы в различных комбинациях) - активность неспецифической психологической реактивности, отзывчивости</p>	
--	--	--

Комплекс методик диагностирования субъективных представлений о социальном капитале

1. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
А.В. КАРПОВА, В.В. ПОНАМОРЕВОЙ

В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 - абсолютно неверно;
- 2 - неверно;
- 3 - скорее неверно;
- 4 - не знаю;
- 5 - скорее верно;
- 6 - верно;
- 7 - совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Вопросы.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю, вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя, над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словам это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

2. МЕТОДИКА УРОВНЯ ВЫРАЖЕННОСТИ И НАПРАВЛЕННОСТИ РЕФЛЕКСИИ М. ГРАНТА

В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 - абсолютно не согласен,
- 2 – не согласен,
- 3 – скорее не согласен,
- 4 - скорее согласен,
- 5 - согласен,
- 6 - абсолютно согласен.

Вопросы:

Шкала Саморефлексия

1. Я склонен анализировать свои чувства.
2. Я редко задумываюсь над причинами своего поведения.
3. Как правило, я просто поступаю по ситуации, не раздумывая.
4. Мне важно понимать, как работает моя мысль.
5. Я часто раздумываю, почему поступаю так или иначе.
6. Я обычно прислушиваюсь к своим внутренним ощущениям.
7. Я всегда оцениваю свои чувства и поступки.
8. Когда я работаю, я тщательно контролирую свои действия.
9. По характеру я человек, склонный к самоанализу.

10. Я люблю проводить время наедине с собой.

Шкала Социорефлексия

1. Поведение других людей часто озадачивает меня.
2. Я легко прогнозирую слова и поступки знакомых людей.
3. Очень важно понимать мотивы поведения других людей.
4. Мнение окружающих очень важно для меня.
5. Мне неинтересно, какие чувства вызывают у других людей мои слова и поступки.
6. Мне нетрудно управлять ходом беседы или переговоров.
7. Я могу сознательно произвести на другого человека нужное мне впечатление.
8. Мне бывает трудно понять чувства других, даже близких мне людей.
9. Я люблю наблюдать за поведением окружающих людей.
10. Истинные мотивы поведения людей практически невозможно раскрыть

3. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ И МЕЖГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ (СОЦИОМЕТРИЯ) ДЖ. МОРЕНО

При формировании вашей группы, естественно, не могли быть учтены ваши пожелания, поскольку вы были недостаточно знакомы друг с другом. Сейчас взаимоотношения в группе достаточно определились, и для вас, и для вашего руководства выгодно учитывать ваши пожелания при организации деятельности вашего коллектива. Постарайтесь быть искренними в ответах. Исследователи гарантируют тайну индивидуальных ответов

Каждый из Вас должен указать свое отношение к другим членам группы, дав ответ на вопросы. При этом можно сделать не более ___ выборов. Проведите ранжирование выборов (в первую, вторую, третью и т.д. очередь).

Социометрическая карточка (в зависимости от курса обучения студентов)

Курс	Формулировки вопросов
1-2	1. Кого из своих товарищей из группы Вы попросили бы в случае необходимости предоставить помощь в подготовке к занятиям? 2. Кого из своих товарищей из группы Вы не хотели бы просить в случае необходимости предоставлять Вам помощь в подготовке к занятиям?
3-4	1. С кем бы из группы Вы хотели вместе проходить производственную практику? 2. С кем бы из группы Вы не хотели вместе проходить производственную практику?
5	1. С кем бы из группы Вы хотели работать вместе в будущем (свое общее дело, в его бизнесе подчиненным, устраиваться вместе в одно подразделение и Вы подчиненным)? 2. С кем бы из группы Вы не смогли работать вместе, а тем более в подчинении?

4. ШКАЛА ОЦЕНКИ ЗНАЧИМОСТИ ЭМОЦИЙ

Каковы они — те эмоции и состояния, которые действительно способны доставить нам удовольствие? Определить это можно с помощью ранжирования эмоциональных предпочтений (методика предложена Б.И. Додоновым), т.е. своеобразной расстановки того, что нравится во-первых, во-вторых, ...в-десятых. Номер ранга (1-10) нужно проставить рядом с каждым из оцениваемых эмоциональных состояний.

Описание чувств

1. Чувство необычного, таинственного, неизведанного, появляющееся в незнакомой местности, обстановке
2. Радостное волнение, нетерпение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше
3. Радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успешных результатов
4. Удовлетворение, гордость, если можешь доказать свою ценность или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются
5. Веселье, беззаботность, хорошее физическое самочувствие, наслаждение вкусной едой, отдыхом, непринужденной обстановкой, безопасностью и безмятежностью жизни
6. Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей
7. Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами. Радость и глубокое удовлетворение при уяснении сути явлений, подтверждении твоих догадок и предложений
8. Боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острые ощущения в минуту борьбы, опасности
9. Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей
10. Своеобразное сладкое и красивое чувство, возникающее при восприятии природы или музыки, картин, стихов и других произведений искусства

5. ОПРОСНИК ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА «ЭМИН»

(Д.В. Люсин)

Вам предлагается заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Читайте внимательно каждое утверждение и оцените в соответствии со следующей шкалой:

0-совсем не согласен

1- скорее не согласен

2- скорее согласен

3- полностью согласен

Утверждения

1. Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть
2. Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие отношения
3. Мне легко догадаться о чувствах человека по выражению его лица
4. Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение
5. У меня обычно не получается повлиять на эмоциональное состояние своего собеседника
6. Когда я раздражаюсь, то не могу сдержаться, и говорю всё, что думаю
7. Я хорошо понимаю, почему мне нравятся или не нравятся те или иные люди
8. Я не сразу замечаю, когда начинаю злиться
9. Я умею улучшить настроение окружающих
10. Если я увлекаюсь разговором, то говорю слишком громко и активно жестикулирую
11. Я понимаю душевное состояние некоторых людей без слов
12. В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки
13. Я легко понимаю мимику и жесты других людей
14. Когда я злюсь, я знаю, почему
15. Я знаю, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации
16. Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком
17. Я способен успокоить близких, когда они находятся в напряжённом состоянии
18. Мне бывает трудно описать, что я чувствую по отношению к другим
19. Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть
20. Глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние
21. Я контролирую выражение чувств на своем лице
22. Бывает, что я не понимаю, почему испытываю то или иное чувство
23. В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций
24. Если надо, я могу разозлить человека
25. Когда я испытываю положительные эмоции, я знаю, как поддержать это состояние
26. Как правило, я понимаю, какую эмоцию испытываю
27. Если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это
28. Я знаю как успокоиться, если я разозлился
29. Можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса
30. Я не умею управлять эмоциями других людей
31. Мне трудно отличить чувство вины от чувства стыда

32. Я умею точно угадывать, что чувствуют мои знакомые
33. Мне трудно справляться с плохим настроением
34. Если внимательно следить за выражением лица человека, то можно понять, какие эмоции он скрывает
35. Я не нахожу слов, чтобы описать свои чувства друзьям
36. Мне удаётся поддержать людей, которые делятся со мной своими переживаниями
37. Я умею контролировать свои эмоции
38. Если мой собеседник начинает раздражаться, я подчас замечаю это слишком поздно
39. По интонациям моего голоса легко догадаться о том, что я чувствую
40. Если близкий человек плачет, я теряюсь
41. Мне бывает весело или грустно без всякой причины
42. Мне трудно предвидеть смену настроения у окружающих меня людей
43. Я не умею преодолевать страх
44. Бывает, что я хочу поддержать человека, а он этого не чувствует, не понимает
45. У меня бывают чувства, которые я не могу точно определить
46. Я не понимаю, почему некоторые люди на меня обижаются

6. ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ (ДМО) Л.Н. СОБЧИК (АДАПТИРОВАННЫЙ ВАРИАНТ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ Т. ЛИРИ)

Перед вами опросник, содержащий различные характеристики. Следует внимательно прочесть каждую и подумать, соответствует ли она вашему представлению о себе. Если да, то перечеркните крестом соответствующую порядковому номеру характеристики цифру в сетке регистрационного листа. Если нет, то не делайте никаких пометок на регистрационном листе. Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность, чтобы избежать повторного обследования. Итак, какой вы человек? (Я — человек, который...)

Опросник

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Умеет нравиться | 66. Производит впечатление |
| 2. Производит впечатление на окружающих | на значительности |
| 3. Умеет распоряжаться, приказывать | 67. Начальственно-повелительный |
| 4. Умеет настоять на своем | 68. Властный |
| 5. Обладает чувством достоинства | 69. Хвастливый |
| 6. Независимый | 70. Надменный и самодовольный |
| 7. Способен сам позаботиться о себе | 71. Думает только о себе |
| 8. Может проявить безразличие | 72. Хитрый |
| 9. Способен быть суровым | 73. Нетерпим к ошибкам других |
| 10. Строгий, но справедливый | 74. Расчетливый |
| 11. Может быть искренним | 75. Откровенный |
| | 76. Часто недружелюбен |

12. Критичен к другим
13. Любит поплакаться
14. Часто печален
15. Способен проявлять недоверие
16. Часто разочаровывается
17. Способен быть критичным к себе
18. Способен признать свою неправоту
19. Охотно подчиняется
20. Покладистый
21. Благодарный
22. Восхищающийся и склонный к подражанию
23. Уважительный
24. Ищущий одобрения
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи
26. Стремится ужиться с другими
27. Доброжелательный
28. Внимательный и ласковый
29. Деликатный
30. Ободряющий
31. Отзывчивый к призывам о помощи
32. Бескорыстный
33. Способен вызывать восхищение
34. Пользуется у других уважением
35. Обладает талантом руководителя
36. Любит ответственность
37. Уверен в себе
38. Самоуверен и напорист
39. Деловитый, практичный
40. Соперничающий
41. Стойкий и крутой, где надо
42. Неумолимый, но беспристрастный
43. Раздражительный
44. Открытый и прямолинейный
45. Не терпит, чтобы им командовали
46. Скептичен
47. На него трудно произвести впечатление
48. Обидчивый, щепетильный
49. Легко смущается
77. Озлоблен
78. Жалобщик
79. Ревнивый
80. Долго помнит обиды
81. Самобичующий
82. Застенчивый
83. Безынициативный
84. Кроткий
85. Зависимый, несамостоятельный
86. Любит подчиняться
87. Предоставляет другим принимать решения
88. Легко попадает впросак
89. Легко поддается влиянию друзей
90. Готов довериться любому
91. Благорасположен ко всем без разбора
92. Всем симпатизирует
93. Прощает все
94. Переполнен чрезмерным сочувствием
95. Великодушен и терпим к недостаткам
96. Стремится помочь каждому
97. Стремящийся к успеху
98. Ожидает восхищения от каждого
99. Распоряжается другими
100. Деспотичный
101. Относится к окружающим с чувством превосходства
102. Тщеславный
103. Эгоистичный
104. Холодный, черствый
105. Язвительный, насмешливый
106. Злой, жестокий
107. Часто гневлив
108. Бесчувственный, равнодушный
109. Злопамятный
110. Проникнут духом противоречия
111. Упрямый
112. Недоверчивый и подозрительный
113. Робкий
114. Стыдливый

- | | |
|--|--|
| 50. Неуверенный в себе | 115. Услужливый |
| 51. Уступчивый | 116. Мягкотелый |
| 52. Скромный | 117. Почти никому не возражает |
| 53. Часто прибегает к помощи других | 118. Навязчивый |
| 54. Очень почитает авторитеты | 119. Любит, чтобы его опекали |
| 55. Охотно принимает советы | 120. Чрезмерно доверчив |
| 56. Доверчив и стремится радовать других | 121. Стремится снискать расположение каждого |
| 57. Всегда любезен в общении | 122. Со всеми соглашается |
| 58. Дорожит мнением окружающих | 123. Всегда со всеми дружелюбен |
| 59. Общительный и уживчивый | 124. Всех любит |
| 60. Добросердечный | 125. Слишком снисходителен к окружающим |
| 61. Добрый, вселяющий уверенность | 126. Старается утешить каждого |
| 62. Нежный и мягкосердечный | 127. Заботится о других |
| 63. Любит заботиться о других | 128. Портит людей чрезмерной добротой |
| 64. Щедрый | |
| 65. Любит давать советы | |

7. МИНИ СОЧИНЕНИЕ «5 ЛЕТ»

Напишите мини сочинение. Раскройте в сочинении три вопроса: Каким я был пять лет назад? Каков я сейчас? И каким я буду через пять лет?