

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

Л. А. Соломина

**ФОРМИРОВАНИЕ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Учебное пособие

Омск
Издательство ОмГА
2017

УДК 378.1
ББК 74.48
С60

Рецензент:

В. З. Юсупов, доктор педагогических наук, профессор.

Соломина, Л. А.

С60 **Формирование межличностных отношений как педагогическое условие повышения эффективности учебной деятельности студентов : учебное пособие. – Омск: Изд-во ОмГА, 2017. – 180 с.**

Издание посвящено актуальным проблемам влияния межличностных отношений на эффективность учебного процесса в высшей школе, автор провела социологический, социально-психологический и педагогический анализ учебного процесса в вузе.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Омской гуманитарной академии

Ответственность за точность приведённых данных,
аутентичность цитат, а также за соблюдение законов
об интеллектуальной собственности несет автор

© Омская гуманитарная академия, 2017
© Л. А. Соломина, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Межличностные отношения в процессе совместной деятельности и общения в высшей школе.....	15
1.1 Понятие общения и его сущность.....	15
1.2 Структура и специфика общения в образовательной деятельности	33
1.3 Общение и коммуникативная деятельность в учебной студенческой группе.....	53
ГЛАВА 2. Управление межличностными отношениями в высшей школе	79
2.1 Социально-психологические слагаемые межличностных отношений в системе «преподаватель-студент» и «студент- студент»	79
2.2 Эффективность организации коммуникации в студенческой группе	93
2.3 Педагогические условия совершенствования межличностных отношений	115
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	152
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	158
Приложения	172

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Анализируя процессы, происходящие в обществе в последние десятилетия, мы вынуждены констатировать, что характерными для него стали разобщенность людей, социальная апатия, равнодушие, в других случаях – крайняя нетерпимость, национальная вражда, экстремизм и тому подобное.

В современном взрывоопасном и эмоциональном мире способности, умения и навыки общения, диалога между людьми оказываются актуальной и сложной проблемой.

Межличностные отношения пронизывают жизнь всего социального организма. И они одинаково важны в любой из сфер человеческой жизни. Но в образовательном процессе, где в центре внимания находится человек, межличностные отношения приобретают особую значимость. Самообразование рассматривается как средство безопасности и комфортного существования личности в современном мире, как способ ее саморазвития и самоорганизации. Сегодня происходит смена приоритетов в образовании, появляется новый идеал культурного и образованного человека. А средством и условием достижения этого идеала, одной из целей образования, становится коммуникативный потенциал личности.

В таком контексте высшее образование играет ключевую роль в саморазвитии и самоорганизации личности. Высшее образование – это сфера воспроизводства и качественного преобразования человеческих ресурсов социально-экономического прогресса. Оно является возрастающей по своей значимости формой упорядоченной и целенаправленной социализации и профессионализации индивидов, их подготовки к выполнению социальных ролей. Тем самым оно вносит свой вклад в функционирование других

институтов общества, в воспроизводство его социально-профессиональной структуры.

Процесс имеет не только экономический, социологический, но и психолого-педагогические аспекты, ибо рабочая сила персонафицируется в личности человека, включая интересы, склонности, привычки, иные субъективные данные. Это значит, что процесс воспроизводства рабочей силы может нормально осуществляться лишь тогда, когда личность имеет возможность реализации в нем своих собственных интересов.

Видимо, нет необходимости доказывать тот факт, что межличностные отношения во всем многообразии их видов, типов и форм раскрывают специфику человеческого общества. Процесс общения организует социум в целом, социальные институты, в том числе и институт высшего образования, где социально-педагогическую систему составляют «преподаватель-группа-студент», позволяя каждому индивиду жить, выжить и развиваться. Поэтому неудивительно, что ученые самых различных отраслей знания, вооруженные специфическими научными средствами и методиками, на протяжении практически всей истории науки обращают свои взоры на процесс общения в межличностных отношениях.

Учеными общение рассматривается как фундаментальная закономерность функционирования социальной общности, как объективная потребность индивидов в совместной деятельности, согласованных действиях, во взаимодействии друг с другом, в обмене информацией, сопереживании, взаимопомощи. В общении не только рождаются новые знания, появляются новые потребности и интересы, но и активно взаимодействуют различные культуры, осуществляется своеобразный «отбор» социальных и культурных ценностей, сохраняются и воспроизводятся традиции, обычаи, передаются формы и способы деятельности, осуществляется воспитательно-образовательный процесс через непосредственно наблю-

даемые образцы. В процессе образования сохраняются, воспроизводятся и передаются типичные системы качеств личности.

Деятельность педагога в значительной мере развивается по законам межличностных отношений. Они также являются основным средством, через которое осуществляется реализация задач обучения и воспитания. В этом контексте межличностные отношения в образовательном процессе включают в себе мощный резерв повышения профессионального мастерства педагога, совершенствование организации образовательной деятельности и учебно-воспитательного процесса студентов.

Попытки прямой постановки и разработки проблемы психолого-педагогического изучения межличностных отношений в высшем учебном заведении как условия эффективности учебного процесса не предпринимались. Межличностные отношения скорее рассматривались как объект, воздействуя на который, можно усилить или ослабить синергетический эффект деятельности студентов.

Вместе с тем необходимо отметить, что отдельные аспекты, составляющие содержание рассматриваемого вопроса, нашли отражение в исследованиях отечественных и зарубежных авторов. За рубежом мощным импульсом социологического изучения межличностных связей в группах послужила теория и практика «человеческих отношений» в промышленности Э. Мэйо и его последователями – Ф. Ротлисбергером, Д. Макгрегором, А. Маслоу, Р. Лайкертом, Ф. Херцбергом было доказано, что эффективность управления межличностными отношениями в очень большой степени определяется неформальной структурой организации и, прежде всего, межличностным взаимодействием людей и общим контролем в малой группе, самодисциплиной и возможностями творческого роста, коллективным вознаграждением, отказом от узкой специализации и единоначалия, демократическим стилем руководства, соответствием структуры людям, а не наоборот.

В нашей стране глубокий пласт теоретических, методических и прикладных проблем, связанных с межличностными отношениями в обществе и в первичных трудовых коллективах, был поднят под влиянием активного применения социометрических методов [36] в исследованиях трудовых, воинских, учебных и спортивных коллективов.

Проблема межличностных отношений в учебных заведениях с психолого-педагогической точки зрения рассматривалась отечественными психологами и педагогами (В. А. Кан-Калик [63], А. А. Бодалев [23, 24, 25], Я. Л. Коломинский [68, 69, 70, 71], А. В. Петровский [118], М. И. Старов [157] и др.).

Имеющуюся литературу, так или иначе затрагивающую рассматриваемую проблему, можно разделить на несколько групп.

Первая группа включает в себя труды, посвященные межличностным отношениям как предмету психологической науки, частично затрагивающие рассмотрение с этих позиций и управление в коллективах [20, 24, 29, 33, 39, 40, 79, 86, 177, 178]. Весьма основательно исследуется влияние на межличностное общение таких факторов, как свойства, составляющие физический облик человека (тип сложения, половые, возрастные, расовые особенности, походка, мимика и др.), интеллект и темперамент людей, сходство и расхождение установок, ценностных ориентаций, направленность человека на внутренний и внешний мир и т. п. детерминанты.

Вторая группа источников [9, 27, 42, 48, 55, 102, 112, 140] охватывает исследование межличностных отношений с позиций социально-психологического подхода. Здесь межличностные отношения рассматриваются как основа формирования неформальных групп в коллективе. Большой интерес представляет изучение проблем соотношения неформального лидерства и официального руководства, особенностей межличностного общения как по горизонтали, так и по вертикали, совместимости, оптимизации социально-психологического климата в студенческих группах, преду-

преждения и преодоления конфликтов, формирования студенческого коллектива.

Значительный вклад в изучение межличностных отношений внесла также концепция деятельностного опосредования этих связей, разработанная коллективом ученых под руководством А. В. Петровского и изложенная в ряде публикаций [118]. В ней совместная деятельность в малых группах и коллективах рассматривается как фактор, оказывающий существенное воздействие на характер, содержание и структуру межличностных отношений.

При всей научной значимости отмеченных работ и лежащих в их основе подходов психологические и социально-психологические исследования вследствие своей предметной ориентации не раскрывают педагогической сущности и роли межличностных отношений при организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Они сосредоточены на раскрытии механизмов и структуры межличностных отношений, их содержания и характера во взаимосвязи с психологическими свойствами людей и условиями их непосредственного общения и взаимодействия в группах и коллективах. За рамками их исследования остается широкий круг проблем педагогического характера. Это, прежде всего, определение места межличностных отношений в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса.

В третью группу вошли работы [73, 78, 114, 121], содержащие попытки социологов и философов сформировать собственное видение места и роли межличностных отношений как относительно самостоятельного вида общественных связей, как некоего социального института, регулирующего с помощью определенных норм взаимодействия людей, исходя из интересов, нужд социальной системы. Данная проблематика в основном затрагивается в исследованиях социальных факторов эффективности трудовой деятельности, а также в разработках социологической концепции трудовых организаций.

В четвертую группу вошли работы [22, 59, 90, 98, 106, 111, 115, 125, 158, 162, 165, 182] педагогов, исследующих гуманистический стиль межличностных отношений, способствующих повышению учебно-воспитательного процесса.

Анализ философской, социологической, социально-психологической, педагогической литературы и передового опыта педагогов-новаторов, выявил **следующие противоречия:**

– между нарастающими тенденциями информатизации общества, гуманизации и гуманитаризации высшей школы и неготовностью действующей системы профессионального образования способствовать становлению творчески мыслящих педагогов;

– между необходимостью наполнения позитивными межличностными отношениями содержания педагогического взаимодействия в системах «преподаватель-студент», «студенческая группа-студент», «студент-студент» и отсутствием комплексных методических рекомендаций, обобщающих передовой опыт, неразработанностью соответствующих составляющих организационно-педагогических условий формирования и последующего совершенствования межличностных отношений в педагогическом пространстве вуза.

Актуальность и теоретическая неразработанность проблемы межличностных отношений в высшей школе, осмысление выявленных противоречий, а также потребность в обобщении и систематизации экспериментального материала, накопленного автором, обусловили выбор темы исследования – «Формирование межличностных отношений как педагогическое условие повышения эффективности учебного процесса в высшей школе».

Объектом исследования является педагогический процесс подготовки будущих специалистов для сферы образования в условиях межличностного взаимодействия в вузе.

Предмет исследования – организационно-педагогическое условие формирования межличностных отношений в высшей школе.

Цель исследования – определить и обосновать организационно-педагогическое условие формирования межличностных отношений в высших учебных заведениях.

Гипотеза исследования. Педагогический процесс, направленный на формирование межличностных отношений в высшей школе, будет эффективен, если:

- определить структуру и специфику общения в образовательной деятельности педагогического вуза и ориентирование всех субъектов образовательного процесса на ее достижение;

- выявить организационно-педагогические условия управления межличностными отношениями в высшей школе с позиций обеспечения адекватности содержания, форм и методов педагогического процесса цели формирования творчески мыслящего педагога;

- проводить целевую психолого-педагогическую подготовку преподавателей вуза по формированию и управлению межличностными отношениями.

В соответствии с целью, объектом, предметом исследования и выдвинутой гипотезой **решаются следующие задачи:**

- обосновать содержание и педагогические технологии формирования и управления межличностными отношениями в высшей школе;

- разработать программный продукт для оперативного и эффективного принятия решений преподавателями в организации коммуникаций в студенческой группе;

- разработать методические рекомендации по совершенствованию системы межличностных отношений в высшей школе.

Теоретико-методологические основы исследования.

Особенности объекта изучения в данной работе потребовали осуществления междисциплинарного подхода к рассмотрению межличностных отношений в образовательном процессе, основанного на философских, социологических, педагогических и соци-

ально-психологических концепциях и теориях образования, познания личности, в том числе:

– теорий социализации личности в ходе ее интеграции в систему социальных отношений и межличностного взаимодействия (Л. П. Буева, И. С. Кон, А. В. Мудрик и др.);

– теорий развития личности обучающегося как саморазвивающейся системы (Е. В. Бондаревская, Е. В. Кульневич и др.);

– гуманистических идей становления личности (Ш. Амонашвили, М. А. Вейт, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. И. Ханбиков и др.).

Обоснованность теоретических положений и выводов, практических рекомендаций базируется на положениях, содержащихся в трудах Аристотеля, Цицерона, Монтеня, Гельвеция, Фейербаха, Хабермасса и других философов.

В целях решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались методы исследования: общенаучные методы – анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, системно-структурный подход; теоретические методы – абстрагирование, моделирование; эмпирические методы – источниковедческий анализ, работа с документами, описание, наблюдение, анкетный опрос. Для проведения статистического анализа полученных данных применялись статистические методы обработки и представления информации при помощи ЭВМ.

Данное исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе деятельность исследователя велась по следующим направлениям: изучалась философская, психологическая, педагогическая и социологическая литература, отражающая проблематику межличностных отношений и эффективности учебного процесса в высшей школе; осуществлялись разработка и уточнение программы социально-педагогического исследования.

В рамках второго этапа исследования проводились:

– разработка анкеты «студента» и «преподавателя»;

– анкетирование исследуемых субъектов (студентов и преподавателей), определение значимости межличностных отношений в их деятельности;

– анализ профессиональной деятельности сотрудников вузов;

– апробация – на практике разнообразных психолого-педагогических техник по развитию межличностных отношений в системах «преподаватель-студент» и «студент-студент», оптимизирующих управление учебным процессом в высшей школе, подготовка к печати научных работ по проблемам исследования.

На третьем этапе осуществлялись: повторное анкетирование в ходе применения психолого-педагогических техник и определение их эффективности в учебном процессе в вузе; анализ и обобщение результатов анкетирования; формулирование выводов по итогам исследования, литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования заключается в постановке и решении вопросов, не получивших систематического, комплексного освещения в научной литературе и состоит в следующем:

– уточнении сущности общения в образовании, с позиции понимания его не только как нормативного, управляемого, но и как саморегулирующегося процесса; описании четырехуровневой структуры общения в образовательной сфере (социологический, психологический, педагогический, биолого-физиологический, генетический уровни); комплексном рассмотрении и выделении функций общения, с одной стороны, присущих образовательной деятельности (коммуникативная, информационная, когнитивная, эмотивная, конативная, креативная), с другой стороны, представляющих единство социальной, социально-психологической, психологической функций взаимодействия субъектов образования; описании специфики общения в образовательной деятельности;

– в раскрытии общения и коммуникативной деятельности в учебной студенческой группе;

- в разработке вариативной организационно-педагогической системы формирования и управления межличностными отношениями в высшей школе;
- в разработке программного продукта для оперативного и эффективного принятия решений преподавателями в организации коммуникаций в студенческой группе;
- в разработке и системном применении методических рекомендаций по совершенствованию системы межличностных отношений в условиях педагогического вуза.

Теоретическая значимость исследования выражается:

- в обосновании структуры и педагогического содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса в вузе, обеспечивающих эффективное становление специалиста в условиях межличностного взаимодействия;
- в разработке диагностического инструментария, позволяющего выявить степень эффективности формирования и совершенствования межличностных отношений в педагогическом пространстве вуза.

Практическая значимость заключается:

- в использовании результатов исследования при разработке вопросов теории межличностных отношений, в практической работе педагогических коллективов высших учебных заведений;
- полученные теоретические выводы могут найти применение в процессе изучения курсов социологии, социальной психологии, менеджмента, педагогики;
- широкое прикладное значение может получить программный продукт – модернизированный социометрический тест «МСТ-02».

Достоверность и научная обоснованность результатов исследования обеспечена выбором надежных теоретико-

методологических позиций, комплексным характером используемых теоретических и эмпирических методов исследования, применением методики социометрического исследования и анкет «студента» и «преподавателя», использованием широкой источниковедческой базой, репрезентативностью эмпирической базы.

Эмпирическую базу исследования составили: материалы опроса преподавателей и студентов (выборка соответственно 172 и 768 респондентов) и результаты повторного анкетирования студентов (выборка из 412 респондентов).

ГЛАВА 1. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1.1 Понятие общения и его сущность

Личность неизбежно представлена в системе общественных отношений, т. е. в некотором «социальном контексте», отражающем картину реальных отношений личности с внешним миром. Специфика общественных отношений заключается в том, что в них индивиды не просто «встречаются» друг с другом, а представлены друг другу как субъекты общественных групп: классов, профессий, движений, объединений. Такие отношения строятся не на основе симпатий или антипатий, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в обществе. Подобные отношения обусловлены объективно, носят обезличенный характер и сущность их – во взаимодействии конкретных социальных ролей. Применительно к нашему исследованию будем рассматривать несколько социальных ролей: преподаватель, студент, староста. Данные социальные роли нельзя обезличивать, поскольку все они участвуют в учебном процессе высшего учебного заведения, который построен на личностно-деятельностном подходе. Поэтому положение о безличности общественных отношений не стоит абсолютизировать. Общественные отношения, хотя и являются безличными, в действительности, в своем конкретном проявлении практически всегда приобретают определенную «личностную окраску». Оставаясь личностями, в безличных общественных отношениях люди неизбежно вступают во взаимодействие и общение, где их индивидуальные характеристики проявляются как межличностные отношения.

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи людей. Межличностные отношения объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения. На содержательном уровне

межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов, через которые или с помощью которых люди воспринимают и оценивают друг друга. Понятно, что указанные позиции (система установок и т. п.) опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата – «погоды» межличностных отношений.

Межличностные отношения пронизывают собой все элементы системы общественных отношений, поскольку возникают внутри каждого вида системы. Существует органическая связь между личностью и межличностными отношениями. С одной стороны, даже в самых мимолетных взаимодействиях имеют место межличностные реакции, т. е. межличностные отношения. С другой стороны, саморазвитие личности опутано сетями межличностных отношений, а характер межличностных отношений предопределяется характером личности.

Межличностные отношения раскрываются и реализуются в общении. Корни общения находятся в самой материальной жизнедеятельности индивида. В обычных обстоятельствах отношения человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы его отношением к обществу, к людям, т. е. включены в общение.

Общение – всеобщее, необходимое условие и способ жизнедеятельности человека и общества. Процесс общения в сфере образования играет особую роль. В значительной мере деятельность преподавателя развивается по законам общения. Оно также является основным средством, через которое осуществляется реализация задач образования и воспитания. В этом контексте общение в образовательном процессе включает в себе мощный резерв повышения профессионального мастерства педагогов, совершенствование организации образовательной

деятельности, учебно-воспитательного процесса, а соответственно и организации общественной жизни в целом.

Основываясь на положениях, разработанных в философии, социологии, педагогике, психологии, генетике, синергетике и других научных дисциплинах, автор подходит к осмыслению общения в системе высшего образования.

С Античности проблема общения стала привлекать внимание мыслителей. Различными философскими школами большое внимание уделялось устному общению – беседам, дискуссиям – считавшемуся инструментом постижения истины.

К этой проблеме с позиции нравственности подходил Сократ. Он считал, что самосовершенствование личности возможно лишь в общении воспитателя со своими учениками, ибо оно вызывает к жизни лучшие сокровенные душевные силы воспитанника на основе внимательного изучения его склонностей и способностей. Общение он рассматривал как духовный процесс обмена мыслями, идеями, представлениями, суждениями и чувствами. Его философская деятельность носила форму диалогов, бесед и споров. Диалог как форма общения у Сократа поднимается до уровня отточенного искусства.

Аристотель в общении увидел необходимое и всеобщее проявление общественной жизни. Он явился создателем общей схемы процесса общения. В «Риторике» [11] мыслитель писал, что для любого акта общения необходимы, по крайней мере, три элемента: лицо, которое говорит; речь, которую это лицо произносит; лицо, которое эту речь слушает.

Яркой личностью, внесшей свой вклад в развитие устных форм общения, является римский теоретик риторики, блестящий оратор Цицерон. Он развивает теорию диалога, спора [175], столь необходимых для общения в образовательной сфере.

Идеи античных мыслителей получили свое дальнейшее развитие в эпоху Возрождения. Монтень в «Опытах» характеризует общение как процесс обогащающий человека, развивающий его

ум, способность к самостоятельному мышлению. Где, как не в образовательной деятельности, формируется, обогащается личность учащегося, развивается его способность мыслить самостоятельно [97].

Особое место в исследовании общения принадлежит Фейербаху. Он трактовал общение как единственное состояние, где в полной мере проявляется человеческая сущность и вырабатываются нормы нравственного поведения: «Отдельный человек, как нечто обособленное, не заключает человеческой сущности в себе ни как в существе моральном, ни как в мыслящем. Человеческая сущность налицо только в общении, в связи и единстве человека с человеком, опирающемся на различия между Я и ТЫ» [167].

Действительно, опыт общения закрепляется правилами и нормами, регулирующими внешние атрибуты общения (например, общение учителя и ученика). Они совпадают с правилами хорошего тона, элементарными правилами вежливости. Иначе общение может не состояться.

Общение, можно сказать, несет двойную «культурную нагрузку». Культурную ценность имеет сам опыт общения, порождаемый деятельностью, отвечающий ее задачам и целям. Приобретая его, человек формирует свои деятельные способности.

Общение также – специфический способ трансляции социального опыта. Это обоюдная взаимная передача необходимого для деятельности практического опыта и информации, что приводит к появлению у индивидов новых знаний и умений.

Видный отечественный мыслитель первой половины XX столетия С. Л. Франк в своей работе «Духовные основы общества» осмысливает общение следующим образом: «Духовное созревание происходит лишь в общении с другими людьми: наша мысль, наша духовность есть плод общения и немислима вне последнего». Эти суждения кажутся наиболее актуальными в свете современной гуманизации и гуманитаризации образования [171].

Один из основоположников русской и американской социологических школ П. А. Сорокин в работе «Общая социология» определяет общество через процесс общения: «Общество в смысле социологическом означает, прежде всего, совокупность людей, находящихся в процессе общения, и далее, совокупность взаимодействующих высших организмов» [151].

Современные психологи и философы, социологи, психологи, педагоги, филологи и другие ученые также занимаются исследованием процесса общения. Несмотря на обилие исследований, посвященных общению, в настоящее время отсутствует единый концептуальный подход к определению и характеристике этого феномена, его структурных компонентов, процессу его формирования. Недостаточно разработана проблема общения в образовании, в том числе и с точки зрения синергетики.

Среди исследователей существуют различные точки зрения на сущность, функции и составляющие общения. Одни авторы определяют общение как коммуникативный процесс или обмен информацией (А. Моль, Р. Якобсон, Ц. Осгуд, Б. А. Родионов и др.).

Ц. Осгуд понимает под общением «отдельные акты передачи и приема информации» [191].

А. Моль описывает коммуникативный процесс в терминах теории связи и информации. В структуре элементарного акта коммуникации он предполагает «во-первых, существование отправителя сообщения, который выбирает из определенного набора (перечня) какое-то количество знаков и располагает их по известным законам, во-вторых, канал, по которому передается сообщение в пространстве и времени, и, наконец, получателя, который, осуществив прием знаков, составляющих сообщение, и идентифицировав их с помощью имеющегося у него перечня, воспринимает заключенные в множестве этих знаков формы, закономерности и значения и вводит их в свою память, где они в дальнейшем и хранятся, в той или иной степени подверженные процессам забывания» [96].

Якобсон Р. выделяет шесть необходимых факторов, определяющих коммуникационный акт: (1) сообщение, которое (2) адресант (автор-отправитель) посылает (3) адресату (получателю), при этом оба участника пользуются (4) кодом, полностью или хотя бы частично общим, и имеют некоторое, хотя бы частично совпадающее предварительное представление о предмете сообщения, что предполагается называть (5) контекстом; между участниками необходим (6) контакт – физическая и психическая возможность вступить в общение [186].

При всей важности такого подхода следует отметить игнорирование человековедческого компонента и перенос внимания на соотношение категорий информации, информационного обмена с категориями взаимоотношения, отражения, организации, системы, структуры и т. д. Учитывая происходящий в обществе процесс гуманизации и гуманитаризации образования, информационный контакт между людьми, по мнению автора, целесообразно определить как человеческое общение. Ввести также содержательно-ценностный аспект информации. Важно, что информационный обмен соотносится с деятельностью человека.

Поэтому автор разделяет принципиальную позицию части современных социологов, психологов и философов о единстве общения и деятельности [30, 59, 85, 88]. Концепция «человека деятельного» («*homo faber*») формировалась под влиянием греческого сенсуализма Демокрита и Эпикура, позитивизма Бэкона, Юма, Спенсера и Милля, эволюционного учения Дарвина и Ламарка, получив свое развитие в философии прагматизма, в современной социологии, социобиологии, социогенетике, синергетике и т. д.

Анализ деятельности и общения необходим для раскрытия механизма реализации общения в образовательном процессе.

В специальной научной литературе по вопросу о соотношении общения и деятельности в основном сложились две точки зрения. Одни исследователи убеждены, что общение есть специ-

фический вид деятельности, находящий свое место в ряду различных классификаций деятельности, например, М. С. Каган [61].

Другие подчеркивают, что общение не есть деятельность, равнозначная производительной, социальной, духовной и другим фундаментальным видам деятельности. Общение есть способ, атрибут, обеспечивающий эти виды деятельности, по мнению, обществоведа А. И. Агальцева [4]. Неоднозначно звучит замечание Б. Ф. Ломова [88] о том, что «спор, сводящийся к анализу и обсуждению отдельных случаев, когда общение выступает, а когда не выступает в роли и качестве деятельности, имеет частное специальное значение. Деятельность – это то, что само требует объяснения».

Поэтому в целях раскрытия механизма реализации общения в образовании определим деятельность в соответствии с общепринятой точкой зрения, обратившись к Философскому энциклопедическому словарю.

Деятельность – это «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [84]. Деятельность является социальным содержанием общения, и сферы общения predetermined сферами деятельности и наоборот, общение является социальным содержанием деятельности. В различных видах деятельности в качестве ее средств и способов используются средства и способы, характерные для общения, а сама деятельность строится по законам общения. Такова, в частности, деятельность педагога.

Деятельность важно понимать не только как изменение внешней действительности, но и как преобразование внутреннего мира человека, раскрытие и реализацию его отношений с внешним миром, включая индивидуальный мир других людей. Такое преобразование мира подразумевает общение, понимание, диалог. По мнению В. Н. Сагатовского, сущность человека выражается в деятельности, но не сводится к ней [45]. Например, врожденные, на-

следственные анатомические и психофизиологические задатки человека существуют до начала его деятельности и могут специфически влиять на возникающую и развивающуюся деятельность, а также изменения в процессе ее осуществления. Это необходимо учитывать в организации процесса общения педагога с учащимися.

Человеческая деятельность содержит в себе объективную необходимость общения между людьми как обмена своими способностями, знаниями, опытом, результатами деятельности для успешного достижения ее задач и целей.

Социологический и наиболее общий взгляд на процесс общения высказал немецкий философ и социолог Юрген Хабермас.

Теория коммуникативного действия Юргена Хабермаса представляет собой попытку соединения двух подходов к изучению общения – теории социального действия и теории социальной структуры. В концептуализации действия Ю. Хабермас допускает двойное упрощение, сводя действие к взаимодействию и рассматривая любое взаимодействие как эквивалент «коммуникативного действия». Отношения между действием и структурой у Ю. Хабермаса становятся источником социальных изменений [188].

Общество он определяет (аналогично П. Сорокину) как продукт человеческого взаимодействия и общения, структурируемый нормами и ценностями, к которым мы обращаемся всякий раз, когда пытаемся понять происходящие в социальной системе изменения.

В момент происходящих в России изменений (становление рыночных отношений, демократизация общества, гуманизация и гуманитаризация образования) мысль, высказанная Хабермасом, является актуальной. Намечается тенденция эволюционного развития общества и образования в России, направленная на уменьшение подавления и искажения характера взаимодействия и общения, доказательством чему является рост независимости и автономии личности, возрастание способности и необходимости

отвечать за свои поступки и действовать на основании моральных правил, повышение универсальности и казуистичности моральной и законодательной систем. Следовательно, чтобы понять характерные для общества проблемы, необходимо рассмотреть образовательную систему как подсистему общества, в которой в одной из первых отражаются общественные изменения. Рассмотреть влияние общества на образование, общение в образовательном процессе и, наоборот, влияние общения в образовании, образовательного пространства на общество.

В связи с этим рассмотрим основные положения и понятия теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса.

Исходным и центральным пунктом социологической концепции Ю. Хабермаса является категория «жизненного мира» (Lebenswelt), восходящая к феноменологической традиции. «Жизненный мир» определяется Ю. Хабермасом как нетематизированный горизонт значений, который составляет основание жизненного опыта индивида. Внешние воздействия соотносятся с этим основанием, противопоставляются ему, сравниваются по отношению к нему [188].

Целью теории коммуникативного действия является описание разворачивания «жизненного мира» в эволюционной перспективе. Социальная эволюция, по Ю. Хабермасу, состоит в развитии когнитивных способностей человека.

Индивиды не действуют в «пустоте», они являются социальными агентами, принимающими в расчет действия других людей. Их действия рациональны настолько, насколько они способны разрешить потенциальные конфликты посредством аргументации. Таким образом, избегая прагматического отождествления рациональности с инструментальной адаптацией, Ю. Хабермас восстанавливает феноменологическое положение о том, что окружение, к которому мы приспособляемся, – это мир разделяемого, и до этого предела общего и объективного, опыта, выраженного языковыми средствами. Другими словами, он не отрицает того, что ра-

циональное действие управляется знанием, а подчеркивает, что знание является лингвистическим феноменом. Это важно понимать субъектам образовательной сферы. Коммуникативное действие, по мнению мыслителя, включает в себя эксплицитно выраженное усилие, направленное на достижение взаимопонимания относительно всех критериев рациональности, выдвигаемых мирами референции и, следовательно, противостоит остальным, более ограниченным и менее рефлексивным типам действия. А поскольку «стабильность и согласие являются исключением в ежедневной практике», коммуникативное действие остается перманентной возможностью [188]. Особая роль учителя проявляется в умелом общении с учащимися в образовательном процессе и научении их эффективным способам коммуникации.

Анализ представленных точек зрения на сущность общения позволяет определить общение как взаимодействие людей, направленное на согласование их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата, как один из видов деятельности, выполняющий по отношению к другим видам деятельности функцию способа их реализации. Общение выступает как фактор формирования личности, обеспечивает реализацию взаимоотношений, предполагает осуществление одной из сторон человеческого взаимодействия – познание его участниками друг друга.

Как известно, общение между людьми в своем возникновении детерминируется потребностью в общении, которая объективно задана в соответствии с задачами деятельности и конкретными условиями ее осуществления. Оно опосредуется этой деятельностью.

Уровень и способы удовлетворения потребности в общении у каждого человека носят индивидуальный характер, они определяются как личностными особенностями субъектов общения, условиями и обстоятельствами их развития, так и социальными факторами. К числу важных личностных проявлений потребности в общении относятся: локализованность, интенсивность общения, ак-

тивность и инициативность, наличие установки на общение с другими людьми, особенности эмоционального отклика на партнера, степень удовлетворенности общением.

Потребность в общении является одной из важнейших потребностей, выражающей отношение индивида к человеческому роду. Изучение и классификация потребностей в общении позволит выявить взаимосвязь процесса общения и образования, раскрыть характер и результаты его обратного воздействия, т. е. выделить функции общения в образовании.

Обратимся к работам, в которых даются определения потребности общения. Б. А. Родионов полагает, что общение «является коренной потребностью человека как социального существа во взаимных контактах с другими людьми, в обмене опытом, знаниями, мнениями, переживаниями, что способствует обогащению сознания каждой личности» [132]. По мнению М. И. Лисиной «потребность в общении состоит в стремлении к познанию другого человека и самого себя, к оценке и самооценке другого человека и выяснению оценки этим другим человеком своей личности и поступков, к самооценке» [87]. А. В. Телюк выделяет «потребности в установлении коммуникации и обмене информацией, в организации и координации, потребность в изменении оценок, уровня информированности, психологического состояния; потребность во взаимовлиянии, побуждении к сближению позиций посредством изменения ценностного сознания партнера, все это отражает преобразовательный элемент потребности в общении и также имеет субъект-субъектную структуру» [162].

Изучение и учет потребности в общении в образовании является необходимым и важным, т. к. это позволит найти индивидуальный подход к учащимся, решить проблемы формирования личности, целенаправленно изменить стиль общения преподавателя на занятии.

Как отмечалось, общение представляет собой субъект-субъектное отношение. Рассмотрим связь субъекта с субъектом,

субъекта с объектом, специфическое отличие деятельности от общения с точки зрения взаимосвязи субъекта и объекта, активности субъекта.

Общение выступает как неотъемлемое качество человека, показатель его развития, его деятельностной сущности. А человек как активно действующий субъект, изменяя условия и обстоятельства своей жизнедеятельности, создает специфический мир, изменяясь и развиваясь как личность. Поэтому с философской точки зрения деятельность человека является бытием субъектно-объектных отношений, совокупностью всех форм активности взаимодействующих субъектов, направленной на объекты внешнего мира и превращающей их с помощью других объектов (орудий, средств деятельности и т. д.) в объекты третьего рода (продукты деятельности – вещи, предметы культуры и т. д.). Понятие «объект» соотносится с понятием «субъект» и обозначает все, что не является субъектом. Связь субъекта с другим субъектом находится не за пределами деятельности, а представляет собой одно из ее необходимых и существенных проявлений – практически-материальное, духовно-информационное, практически-духовное взаимодействие субъектов, опосредуемое объектами. Именно поэтому активность, понимаемая как порождение материальной или духовной энергии, есть исходная характеристика субъекта, признак, отличающий его от объекта, одно из проявлений потребности в общении.

Наряду с «активностью» и «пассивностью» есть промежуточное качество «реактивность», выражающее способность некоторых объектов, не обладающих способностью к самопроизвольным, инициативным действиям, все же реагировать на внешние воздействия, отвечать на них тем или иным способом. Очевидно, что человек выступает в определенных ситуациях как пассивный объект действия других людей – субъектов, в иных ситуациях ему свойственна реактивность, но его отличие от всех других существ обнаруживается в безграничном развитии способностей к актив-

ному поведению. Осознанная активность, опосредуемая целеполаганием и самосознанием, осуществляется свободно.

Активность общения – характеристика человека, которая проявляется в способности его включаться в качестве активного члена в то или иное число коллективов и групп непосредственного контактирования.

При характеристике активности общения вполне допустимо использовать как качественный, так и количественный подход. В процессе качественного анализа активности общения следует учитывать структуру самого общения и различные аспекты его изучения: коммуникационный, информационный, гностический, регулятивный. При информационном подходе, например, активность общения может характеризоваться способностью:

а) проводить информацию от одного лица к другому, не искажая ее;

б) быть источником новой информации, генерировать новые идеи;

в) использовать полученную информацию наиболее эффективным образом;

г) развивать, «наращивать» полученную информацию в направлении, согласующемся с закономерностями ее собственного развития.

Коммуникационный подход к изучению активности общения предполагает анализ положения личности в системе коммуникационных сетей коллектива и количества ее связей с другими людьми (причем следует различать характер связей: постоянные или временные, двусторонние или односторонние, непрерывные или периодически возобновляющиеся и т. д.). При регулятивном аспекте рассмотрения активности общения в центре внимания должны находиться проблемы, связанные с целью общения, степенью удовлетворенности им, эффективностью и полнотой человеческих коммуникаций.

Однако ограничиваться лишь качественным описанием активности общения без ее количественного анализа нельзя. Наша повседневная практическая жизнь, задачи образования и воспитания молодого человека, необходимость научного управления деятельностью учащихся, наконец, перспективы дальнейшего исследования общения в сфере образования – все это требует применения точных количественных методов для его анализа.

Можно сказать, что общение и совместная деятельность являются двумя проекциями общей активности человека в предметной и социальной сферах. В случае общения акцент делается на субъект-субъектное (S-S) взаимодействие, а в случае совместной деятельности – на субъект-объектное (S-0) взаимоотношение.

Общение как межсубъектное отношение не является «безобъектным». Говоря о межсубъектных отношениях, предполагают их опосредованность объектом – тем, по поводу которого осуществляется общение, и тем, с помощью которого (как средства, языка, инструмента) оно осуществляется, и тем, который создается совместными усилиями общающихся субъектов.

Общение является таковым, пока субъект сохраняет субъективность во взаимоотношениях с другим субъектом, а этот последний ориентируется на своего партнера как на партнера по совместной деятельности, как на субъекта. А важным свойством субъекта является его уникальность. Неповторимы, единственны каждые: личность, народность, нация, семья и т. д.

Общение между преподавателем и студентом (студентами) представляет собой взаимообусловленный процесс, в котором происходит социальное взаимодействие, а также субъект-субъектное отношение. Эффективность взаимодействия субъектов образования зависит от профессиональной компетентности, гуманистической направленности личности преподавателя, его способности к педагогической деятельности, готовности студента к общению. Одной из характеристик гуманизма является отношение педагога к учащемуся как сознательному творцу своих действий.

Следовательно, общение в образовательном процессе предполагает диалогическую связь равноправных партнеров. Общение в образовании можно представить как:

- взаимодействия субъектов образования,
- специфический вид педагогической деятельности,
- взаимодействие равноправных субъектов.

Фундаментальное отличие общения от передачи сообщений выявляется в различии способов адекватной самореализации: структура сообщения монологична, а общения – диалогична. Вот почему М. Бубер [28] мог назвать общение людей «диалогической жизнью», а М. М. Бахтин [17] использовал понятие «диалог» для характеристики существенных культурных и художественных явлений.

Диалог предполагает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу, различие, оригинальность их точек зрения, ориентацию каждого на понимание и активную интерпретацию его точки зрения партнером, ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании, взаимную дополнительность позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога. Вот почему он может быть формой связи только субъектов, выражая все те же черты, которые отличают субъекта от объекта. Как сказал Л. М. Баткин, «диалог – столкновение разных углов зрения, разных истин, сходных культурных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую культуру» [15].

Диалог – информационный контакт двух лиц, каждое из которых обращается именно к этому партнеру, субъекту общения как к своему единственному слушателю и интерпретатору своей исповеди, ориентированной по содержанию и форме на этого (этих) партнера общения.

Первый существенный шаг по приближению обучения к особенностям современного диалогического мышления был сделан проблемным обучением. Центральным звеном усвоения знаний

стала постановка перед учащимися проблем, организация особых проблемных ситуаций, для решения которых у учащихся не было готовых средств. Это потребовало у обучающихся не простого воспроизведения эталонных способов мышления, а поисковых действий по решению проблем.

Таким образом, мы выяснили, что общение в образовании – это взаимодействие субъектов образовательной деятельности, направленное на согласование усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Субъекты образования характеризуются потребностью и активностью общения.

Общение между преподавателем и студентом (студентами) представляет собой взаимообусловленный процесс, социальное взаимодействие. Общение как субъект-субъектное отношение предполагает диалогическую связь преподавателя и учащегося.

Но теоретический анализ сущности человеческого общения, в том числе и общения в образовательном процессе, требует понятийных уточнений, связанных с употреблением понятий «общение», «коммуникация». Тождественны ли они по объему и как они соотносятся?

Работу по обобщению существующих в литературе точек зрения, детальный семантико-этимологический анализ терминов «общение» и «коммуникация» успешно проделал Ю. Д. Прилюк. Вывод, который он делает, состоит в том, что этимологически и семантически термины «общение» и «коммуникация» – тождественны. Поэтому и как претенденты на номинацию исходного понятия, обозначающего информационный обмен в обществе, они равноправны [123].

Соглашаясь с положением о том, что этимологически и семантически эти термины тождественны, следует подчеркнуть, учитывая мнение А. В. Резаева [130], что второй тезис о равноправности терминов как претендентов на номинацию исходного понятия, обозначающего информационный обмен в обществе, ог-

раничивает терминологический горизонт понятий «общение» и «коммуникация». Ибо при таком подходе опускаются некоторые характеристики человеческой коммуникации. В этом отношении актуально звучат аргументы Г. М. Андреевой [9] в защиту тезиса о некорректности отождествления «общения» и «обмена информацией». По ее мнению, в отличие от простого «движения информации» между двумя устройствами здесь мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом: взаимное информирование друг друга предполагает налаживание совместной деятельности. Характер обмена информацией между людьми определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. В условиях человеческой коммуникации могут возникать совершенно специфические коммуникативные барьеры, носящие социальный или психологический характер.

Очевидна и потенциальная однозначность трактовки термина «общение» толковыми словарями современных европейских языков. В «Словаре русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой [145] общение определяется как:

а) действие по значению глагола «общаться», т. е. поддерживать отношения, встречаться;

б) взаимные соглашения, деловая и дружеская связь. Такое же толкование дает словарь С. И. Ожегова [110].

Во французском «Словаре нашего времени» [189] общение трактуется так:

а) действие по коммуникации, передаче чего-либо кому-либо;

б) средство связи, соединение; «общаться» значит «находиться в отношении с кем-либо или чем-либо».

Согласно «Новому интернациональному словарю английского языка» [196] Уэбстера, «общаться» означает «сообщать, передавать, давать или переправлять; сделать известным с помощью информации, беседовать, разговаривать». А общение определяется как акт или факт коммуникации, контакт с помощью слов, писем, посланий; обмен мыслями или мнениями при непосредственной встрече или с помощью других средств (разговор, корреспонденция).

Возникая как особый вид информационного обмена, общение оказывает влияние на деятельность, изменяя ее содержание новыми отношениями, проявляя таким образом социально-регулятивную функцию и превращаясь в инструмент управления. Умело построенное общение преподавателя с учащимися позволяет регулировать, управлять их поведением, решая при этом поставленные образовательные и воспитательные задачи.

Общение можно рассматривать как условие оптимизации совместной деятельности педагога и учащегося, усиление ее эффективности. т. к. каждому виду деятельности свойственны свои формы общения, то овладеть опытом общения – значит овладеть определенными его организационными формами. Опыт общения закрепляется его правилами и нормами, но общение не поддается полному нормированию и выступает как саморегулирующаяся система. Это особенно важно знать педагогам, это позволит им уйти от авторитарного стиля общения со студентами.

Способность к саморегуляции – фундаментальное качество общения. Но одна из задач педагогического процесса – регулирование и управление студенческим коллективом в целом и каждой личностью в частности.

1.2 Структура и специфика общения в образовательной деятельности

Как система кровеносных сосудов, общение пронизывает весь общественный организм. Оно одинаково важно в любой из сфер человеческой деятельности. Но в образовательно-воспитательной деятельности, где в центре находится человек, общение обретает особую значимость.

Многоаспектность общения делает его объектом комплексного изучения, где каждая наука должна определить свой предмет исследования. Поэтому одним из важнейших моментов педагогического исследования общения в образовании является определение его социальных функций и структуры. В общении, как одном из трех крупных структурных компонентов социальной структуры личности (это способности к труду, познанию и общению), особым образом трансформируются социальные, психологические, биолого-физиологические и генотипические свойства личности. В сфере образования в каждом из этих основных свойств можно выделить дополнительные, относительно самостоятельные, специфические качества общения личности. Опираясь на схему социальной структуры личности, разработанную С. Г. Спасибенко [155], охарактеризуем схему социальной структуры общения в образовании.

Главным представляется социальный аспект анализа социальной структуры общения в образовании.

Выделим существенные принципы ее определения. Во-первых, прибегая к структурному рассмотрению этого явления (общения), обратимся к его общесоциологическому анализу, т. е. выявлению социальной сущности свойств общения и направленности их развития.

Во-вторых, определение структуры предполагает выделение существенных компонентов, необходимых и достаточных для представления о предмете.

В-третьих, поскольку общение – подвижная динамическая система, необходимо выделить в структуре такие компоненты, механизмы развития, которые бы позволили рассматривать его не в статике, а в становлении, обогащении, совершенствовании.

В-четвертых, сложность структуры выражается в:

- а) взаимосвязи и взаимозависимости социальных, психологических, биолого-физиологических, генотипических свойств;
- б) относительной равнозначности, автономии и свободе каждого из свойств.

В-пятых, разделяя на части явление в целях полноты исследования, следует помнить о его целостности всех его компонентов, что дает возможность видеть каждый из них в универсальной связи с другими, помнить об одном основании структуры. В этом случае таким единым основанием является личность как объект и субъект общения, труда, познания.

По изложенным признакам подхода к построению социальной структуры общения в образовании обозначается следующее (см. таблицу 1).

Следовательно, можно выделить четыре уровня рассмотрения общения в образовательной сфере.

Первый уровень включает комплекс социально-значимых черт личности, под которым принято понимать стороны поведения и деятельности человека, связанные с его участием в жизни общества и социальных групп. Наиболее существенны с социологической точки зрения такие черты личности как ценностные ориентации, отражающие её восприятие и усвоение фундаментальных ценностей, верований, традиций, морали общества, а также определенная совокупность знаний, умений, навыков, привычек, необходимых для выполнения многочисленных социальных ролей.

Социальная структура общения в образовании

№ п/п	Уровни рассмотрения общения в образовании	Основные компоненты социальной структуры личности (свойство личности)	Основные компоненты социальной структуры общения в образовании (свойства общения)
	I	Социальные свойства	
1.		приобщенность к основным сферам общественных отношений и деятельности	этическая, ценностно-ориентационная, эстетическая умственная деятельность, нравственные отношения, система об-
2.		микросреда	учебные, научные, культурно-просветительские коллективы
3.		социальные функции (позиция, статус, роль)	студенты, преподаватели, администрация вуза, родители
4.		интеоризация роли (субъектирование, внутреннее усвоение)	обучение, усвоение знаний, правил поведения и норм морали, формирование самосознания, убеждений и идеалов
5.		переход от интериоризации к экстериоризации	соответствующие основным проявлениям личности способности, интересы, мотивы, установки, ценностные ориентации

№ п/п	Уровни рассмотрения общения в образовании	Основные компоненты социальной структуры личности (свойство личности)	Основные компоненты социальной структуры общения в образовании (свойства общения)
6.		экстериоризация (объективирование, воплощение внутренней деятельности в предметную, отдача)	совершенствование межличностных и межролевых отношений в образовательном процессе
7.	II	Психолого-педагогические свойства	умственные способности, воображение, соотношение рационального и эмоционального, особенности эмоции, чувства и воспитания
8	III	Биолого-физиологические свойства	органические задатки и потребности морфофизиологическая организация, возраст, темперамент
9.	IV	Генотипические свойства	общесоматические (конституционные), нейродинамические свойства, институты)

Второй уровень – психолого-педагогический. Он включает в себя мотивы, потребности, умственные способности, воображение, характер, субъективное представление человека о самом себе.

Третий уровень включает биолого-физиологические свойства личности – органические задатки и потребности, темперамент, морфофизиологическую организацию, которые затем разовьются в интеллектуальные и духовные свойства человеческой психики.

Четвертый уровень представлен генетически детерминированным, биологически наследуемым компонентом.

Основные свойства – элементы структуры общения, относительно равнозначные, находящиеся в отношении взаимозависимости, выступают как формы его жизнедеятельности и отношений, соответствующие различным функциям.

В научной литературе функции общения рассматриваются как наиболее важная характеристика общения, предполагающая изучение комплекса социологических, философских, психологических, педагогических и других вопросов.

По мнению Б. Ф. Ломова, можно выделить следующие функции [88] общения:

1) информационно-коммуникативная (передача-прием информации);

2) регуляционно-коммуникативная (относится к регуляции поведения в широком смысле, которое люди осуществляют по отношению друг к другу);

3) аффективно-коммуникативная (относится к детерминации эмоциональной сферы человека);

4) преодоление ограниченности индивидуального опыта, наполнение личностью возможностей усваивать опыт, выработанный человечеством.

Сложность и многозначность общения как общественного явления, связанного с жизнедеятельностью людей во всех ее сферах, обуславливает широкий спектр толкований его функций. Например, А. А. Бодалев выделяет такие функции [25], как организация совместной деятельности, познание людьми друг друга. По мнению В. М. Соковкина, «основной функцией [149] деятельности общения является изменение одним субъектом намерений, взглядов, убеждений <...> поведения другого субъекта либо в собственных интересах, либо в целях социума».

А. И. Донцов, Ю. Н. Обозов [48, 109] и другие исследователи считают, что общение представляет собой сложный полифунк-

циональный процесс, в котором можно выделить четыре вида функций:

1) инструментальная (обслуживание различной групповой предметно-направленной деятельности);

2) психологическая (развитие отдельных психологических процессов и форм психической деятельности личности);

3) социально-психологическая (установление контакта между людьми, самоутверждение, самоактуализация личности, сохранение целостности группы и т. д.);

4) социальная функция (передача опыта, его преемственность и развитие личности, формирование общественных отношений).

А. В. Телюк [162] считает, что выделить и условно ограничить социальные функции общения можно, исходя из порождающей общение общественной потребности. В соответствии с этим он описывает функции: коммуникативно-информационную, организационную, нормативную, компенсационную и гедонистическую.

По мнению автора, с учетом специфики общения в образовательной сфере, общению присущи основные функции человеческой деятельности (коммуникативная, информационная, когнитивная, эмотивная, конативная, креативная), представляющие единство социальных, социально-психологических, психологических функций взаимодействия субъектов в образовательном процессе. Поэтому функциональную структуру общения в образовании в соответствии с его социальной структурой можно представить следующим образом (см. таблицу 2).

Социальная функция общения проявляется в образовании социальной общности, в наследовании опыта, формировании самосознания, формировании межличностных и межролевых отношений, в организации и управлении, преобразовании личности.

Функциональная структура общения в образовании

Функции общения в образовании	Всеобщие функции человеческой деятельности					
	Коммуникативная (обеспечивает связь человека с миром)	Информационная (обеспечивает отражение свойств окружающего мира)	Когнитивная (осмысление воспринятых значений)	Эмотивная (переживание отношений с миром)	Конативная (способствует выражению побудительных сил)	Креативная (творческое преобразование действительности)
Социальные функции общения	Образование общности, группы	Наследование опыта	Формирование самосознания	Формирование межличностных и межролевых отношений	Организация и управление	Преобразование личности
Социально-психологические функции общения	Взаимосвязь	Взаимопроявление	Взаимопонимание	Взаимоотношение	Согласование взаимодействий	Взаимовлияние

	Всеобщие функции человеческой деятельности					
Психологические функции общения	Речь, жест, действие, органы чувств	Сообщения, экспрессия, продукты деятельности, ощущение, восприятие, память	Представление, мышление, воображение, фантазия	Эмоции, чувства, настроение	Установка, внимание, воля, потребности, интересы, мотивы	Подражание, заражение, внушение, убеждение

Общение как единство информационно-коммуникативной и психологической деятельности реализуется средствами обмена знаниями, отношениями и чувствами в целях согласования совместной жизнедеятельности субъектов образовательного процесса.

Общение является механизмом регуляции образовательной деятельности, формой координации индивидуальных усилий всех участников учебного процесса. В этом смысле общение является процессом взаимодействия и обмена впечатлениями партнеров о рациональных и необходимых путях решения общей задачи.

Общение как информационно-коммуникативная деятельность совершается средствами и способами взаимосвязи, взаимодействия преподавателей и студентов в процессе приема-передачи сообщений.

Общение как психологическая деятельность включает взаимопознание, взаимоотношения, взаимовлияние, где предметом взаимодействия становятся психологические качества общения личности.

По критерию «цель общения» в образовании можно выделить восемь функций [127]:

1) контактная, цель которой – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему, передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;

2) информационная, цель которой – обмен сообщениями;

3) побудительная, цель которой – стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий;

4) координационная, цель которой – взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;

5) понимание;

6) эмотивная, цель которой – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний;

7) установление отношений, цель – осознание и фиксирование своего места в системе связей учебного коллектива, группы преподавателей;

8) оказание влияния, цель – изменение состояния поведения, личностно-смысловых образований партнера.

Педагог в профессиональном общении должен сочетать все элементы структуры общения, выступая как источник информации, как человек, познающий другого человека или группу людей, как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений, и таким образом через общение должен реализовать все другие виды педагогической деятельности (обучающую, воспитывающую, развивающую).

Общение также выступает как фактор формирования личности преподавателя и студентов, обеспечивает реализацию важнейшего феномена отношений и взаимоотношений, предполагает осуществление внутренней стороны человеческого взаимодействия – познания субъектами образовательной деятельности друг друга.

Условно общение можно разделить на два блока: первый – стихийное общение в процессе жизнедеятельности человека, без которого невозможно существование самого общества; второй – целенаправленный процесс, осуществляемый специальными учреждениями, организациями и лицами. Общение в образовательной сфере обладает элементами стихийного общения, но в большей мере носит целенаправленный характер, осуществляемый педагогами в образовательно-воспитательных учреждениях.

Общение также бывает прямым (непосредственные контакты и влияние людей друг на друга) и опосредованным (когда человек сталкивается не непосредственно с другим человеком, а с духовными и материальными продуктами деятельности других людей).

Прямое общение обладает большей силой эмоционального воздействия, при межличностных контактах преподавателя и студентов является средством сплочения и консолидации малых, контактных групп или, что тоже встречается в наших вузах, средством разобщенности. Последнее недопустимо. При этом опосредованное общение, будучи предпосылкой овладения студентом всем тем, что создано человеческой культурой, является одним из основополагающих факторов формирования и развития личности. Студент, благодаря косвенному общению, получает знания о действительности, систематизированные в различных научных дисциплинах, узнает взгляды и мнения разных мыслителей, их отношение к жизни и социальным ценностям.

Рассмотрение накопленного аналитического материала о социальном общении позволяет нам выделить основные постулаты исследования общения в образовательной сфере:

1) общение – это системный процесс, состоящий из нескольких элементов.

На поверхностном уровне к элементам общения относятся: (а) источник коммуникации (первый субъект общения – преподаватель), который направляет (б) сообщение с помощью опреде-

ленных (в) каналов и средств к (г) получателю сообщения (второй субъект общения – студент);

2) общение – это межсубъектное взаимодействие;

3) общение – процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленный на согласование их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата;

4) общение – процесс функциональный;

5) общение – с одной стороны, процесс нормативный и управляемый, а с другой стороны – самоорганизующийся.

Возникая как особый вид информационного обмена, общение оказывает влияние на образовательно-воспитательную деятельность, изменяя, наполняя ее содержание, проявляя социально-регулирующую функцию, превращается в инструмент управления. В образовательной деятельности общение становится ее компонентом, несмотря на то что оно проявляется и как элемент деятельности, и как особая деятельность, в обоих случаях предстает как средство социального взаимодействия.

При междисциплинарном подходе образовательно-воспитательная деятельность предстает живым содержанием общения. Процесс ее осуществления содержит в себе объективную необходимость общения между студентами и преподавателями, студентами и студентами, преподавателем и преподавателем как обмена своими способностями, знаниями, опытом, результатами деятельности для успешного достижения ее задач и целей.

В чем же еще заключается специфика общения в образовательной деятельности?

В «Толковом словаре» В. Даля слово «учитель» определяется как «наставник, преподаватель», т. е. подчеркиваются две его основные функции – руководство приобретением и реализацией социального опыта учеником и передача накопленных человеческих знаний.

Деятельность и общение студентов является предметом деятельности преподавателя, которую он призван организовать, на-

править и регулировать в соответствии с целями обучения, воспитания и развития студентов как будущих специалистов, членов общественно-трудовой деятельности.

Сегодня следует говорить о двух подходах к пониманию образовательного процесса: традиционном и гуманистическом.

Моносубъектными можно назвать традиционные представления об образовательном процессе. Их ошибочность заключается в некритическом заимствовании схемы материального производства – движения от цели к разработке соответствующей технологии, и затем к применению этой технологии, к исходному материалу с последующим получением продукта с заранее заданными свойствами. И в совершенно неадекватном распространении этой схемы на область духовного производства. Таким образом, преподаватель выступает в роли субъекта производства, а студент – в роли объекта. Подобная технологизация образовательного процесса, его абстрагирование и отчуждение от личностных особенностей студента есть не что иное, как дегуманизация образования.

Гуманистический подход рассматривает образование как процесс, направленный на студента – центральную фигуру обучения, учащийся является основным участником всякого образовательного процесса, отвечающего ценностям и интеллектуальным способностям личности. Что же касается преподавателя, то он выступает в роли человека, облегчающего процесс учения, он создает атмосферу взаимного доверия и живого общения, позволяющего осуществить самореализацию человека в процессе образования.

Главный момент гуманистической образовательной деятельности – это постановка учащегося, студента в позицию активного субъекта собственной деятельности и общения, развития у него способности к самоуправлению. Преподаватель не просто ставит перед собой некоторые образовательные цели, но и стремится к тому, чтобы эти цели были внутренне приняты учащимися. Преподаватель не просто оценивает результаты деятельности учащихся, но и формирует у учащихся способность к самооценке.

Также необходимо отметить, что рефлексивный характер педагогической деятельности находит свое проявление и в отношении преподавателя к самому себе. Так, вступая в активное общение со студентами, становясь одним из участников диалога с ними (при этом равноправного), преподаватель в то же время не теряет контроля над собой как преподавателем; он оценивает себя как участника диалога с точки зрения того, насколько удастся ему организовать этот диалог и насколько активны в нем студенты.

Рефлексивно-гуманистическая образовательная деятельность предполагает особый процесс взаимодействия. Такой педагогический процесс протекает в форме сотворческого поиска преподавателя и студентов, решения не ряда отдельных задач, а экзистенциальных (неразрешимых, вечных, общечеловеческих и мировых) проблем. Это в первую очередь можно сказать о педагогике сотворчества, сотрудничества, разработанной учителями-новаторами В. Ф. Шаталовым, Е. Н. Ильиным, С. Н. Лысенковой, И. П. Волковым, М. П. Щетиниными др. [117].

Понятие «педагогика сотрудничества» можно интерпретировать двояко. С одной стороны – это комплекс взглядов, позиций, теоретических и прикладных положений, выдвинутых педагогами-новаторами и касающихся основополагающих вопросов обучения и воспитания, включая взаимодействие преподавателя и студента.

С другой стороны, педагогика сотрудничества – это комплекс знаний и умений преподавателя строить хорошие, равноправные отношения с учеником в процессе совместной деятельности и общения, способность налаживать контакты между людьми и преодолевать конфликты.

Отношения преподавателя и студента носят субъект-субъектный характер. Осваивая в учебной деятельности, общении формы и способы решения задач, студенты берут на себя все большую их часть, пока не оказываются способными решать задачи самостоятельно. Центр тяжести работы педагога смещается при таком построении образования с трансляции предметного содер-

жания на организацию истинно совместной деятельности по освоению этого содержания.

Педагогика сотрудничества считает главным в деятельности педагога установку на личность студента, рассмотрение студента в качестве субъекта деятельности и общения.

Диалогическое взаимодействие является основой всех групповых форм обучения в сотрудничестве. В диалоге проявляется отношение студентов к тем или иным фактам, явлениям, выясняется и формируется их позиция. Форма диалогического общения предполагает обеспечение ситуации взаимопонимания, взаимопонимания как в виде обращения к говорящему, так и в реакции на высказывания, в выражении согласия или несогласия с точкой зрения участников диалога. Только диалог, в широком смысле, может привести к конструктивной дискуссии. Диалогическое взаимодействие эффективно при активности его участников: кто не активен в группе, тот ничего не получает от ее работы. Действия каждого студента зависят от действий других, каждый получает подкрепление от той роли, которую он выполняет.

Одним из первых, кто показал диалогичность человеческой природы, был Ф. Е. Д. Шлейермахер. Он считал, что философия не может абстрагироваться от факта встречи субъектов как телесно-духовных экзистенций. Поэтому связь между субъектом и объектом должна быть дополнена еще одним существенным компонентом – другим субъектом [194]. Эту мысль развил Л. Фейербах. Для Фейербаха основой философии является не просто «Одинокое Я» [167], но диалог человека с человеком. Открытие Л. Фейербахом понятия «ТЫ» часто называют «коперниковским переворотом» в современной философско-социологической мысли.

Диалогической связи между людьми посвящает свои работы М. Бахтин [17]. «Человек реально существует в виде "Я" и "другого" ("ТЫ", "ОН", "человек"). При этом каждая из этих форм взята из личностного аспекта рациональности бытия. Прежде всего это касается "Я". Ведь "Я" вообще не может существовать

без "другого". Быть – означает быть для другого и через него – для себя».

Человек Бахтина – активный, творческий человек. Он творчески реагирует на мир, на другого человека и себя самого, творчески проявляет себя во всех областях культуры. Диалогичность, открытость, активность и творчество в общении и образовательной деятельности являются характерными для педагогики сотрудничества.

М. М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения».

М. Бубер диалогическое общение понимает как *со-бытие* личностей. Главным он считает отношение его участников друг к другу как партнеров жизненного процесса. Общение в данном случае определяется как взаимовлияние [28].

Применительно к образовательному процессу понятие «диалог» можно рассматривать в трех смыслах:

- как диалог различных исторически существующих логик, культур, способов понимания (античной, средневековой и т. д.);
- когда нащупывается свой взгляд на мир;
- внутренний диалог человека с самим собой.

Можно выделить два способа начала учебного диалога:

- репликой, вопросом, несогласием студента с позиции преподавателя;
- задачей, проблемой, вопросом, поставленным преподавателем (но нужно быть готовым, что в ходе диалога проблема может переопределиться).

Преподаватель должен выступить в роли собеседника со своей логикой, отличной от логики обучающихся. Свои высказывания нужно доказать, обосновать (для высказывающихся). Главная задача педагога – выслушивать все аргументы, демонстрировать их недостаточность, помогать учащимся выйти на свое личное знание, основанное на эксперименте, наблюдении, размышлении. В

диалоге появляется возможность отстаивать свои цели, попытаться выстроить модель явления. Одновременно нужно привлечь других студентов, не согласных с такой трактовкой явлений, обоснованно опровергнуть ее, рассмотрев альтернативные подходы и решения.

Важным методическим приемом, организующим диалог, является обращение к эксперименту (чаще мысленному).

Задача преподавателя – укрепить обучающегося в его попытках мыслить самостоятельно, пусть даже по началу его идеи и не могут конкурировать с общепринятыми.

Роль преподавателя в диалоговой форме обучения заключается в том, чтобы подсказывать учащимся все возможные пути исследования основной проблемы, заставляя их тем самым поразмышлять над теми областями знаний, которые не были ими учтены в поиске правильных решений.

Проблемный метод в диалоговой форме общения позволяет преподавателю создавать условия для продуктивного мышления, пробудить у студентов уверенность в их способности решать все более трудные проблемы, веру в себя как творческую личность, способную созидать. Эффективность проблемного метода в своей реализации в диалоговой форме во многом зависит от степени педагогического мастерства, от умения преподавателя видеть проблемный характер учебного курса, вести диалог со студентами, удачно подбирать проблему или помогать студентам в ее подборе, заинтересовывать их самой проблемой и руководить всеми фазами ее решения.

Специфичность общения в образовательной деятельности также заключается в учете особенностей субъекта (уникальность, свобода действий), в соотношении себя (преподавателя) с партнером (студентом) в его особенности, единственности, неповторимости, в учете взаимного влияния друг на друга субъектов (партнеров в общении, преподавателя и студента).

Будучи взаимной корреляцией действий субъектов, каждый из которых строит программу своего поведения, исходя не только

из собственных устремлений, но и из учета предполагаемых, а затем и реальных поступков партнера, общение как межсубъектное взаимодействие предполагает духовную регуляцию, включает в себя духовные действия субъектов. Целью духовного общения является духовное единение партнеров, достижение ими духовной общности. И осуществляется оно с помощью словесных или знаковых средств диалога, т. к. структура общения диалогична.

Диалоговая симметричность общения, основанная на равенстве, полном партнерстве его участников абсолютна лишь в ситуации самоцельного общения (подчинение внешним целям). Например, искусство способно служить политике, идеологии, религии. Игровой принцип организации деятельности используется в учебных, тренировочных, экспертных целях и т. д. В других случаях она допускает некоторую асимметрию в пределах принципиального равенства сторон.

Как бы ни были демократичны отношения преподавателя и студента, имеются различия в возрасте, опыте, объеме знаний, социальном положении. И это не может не сказаться на их позиции. Поэтому общение преподавателя и студента лишь относительно симметрично. Цель первого приобщить студента к ценностям, а цель второго – приобщиться к ценностям преподавателя, лежащим в сфере духовной жизни.

Для плодотворного теоретического и экспериментального исследования общения в образовании необходимо рассмотреть общение как разновидность творческой деятельности.

В структуре творчества педагога можно выделить два крупных блока, которые должны быть осознаны в первую очередь начинающим преподавателем.

Прежде всего это:

- 1) творчество преподавателя в процессе подготовки к деятельности и общению со студентами;
- 2) творчество педагога в процессе непосредственного взаимодействия со студентом.

Творческий характер второго блока не всегда четко осознается преподавателем. В вузах творчество зачастую рассматривают исключительно как методическое творчество. А ведь именно здесь, в общении со студентами, складываются многочисленные нестандартные ситуации в образовании.

Творчество в процессе педагогического общения выступает в нескольких планах.

Во-первых, творчество проявляется в ходе познания преподавателем обучающихся, в системе взаимодействия с ними. Творчество в познании личности другого всегда представляет решение сложной мыслительной задачи, направленной на выявление наглядно не данных внутренних связей между существенными сторонами личности, на вскрытие внутренних связей между подлинными мотивами поступков. Творчество заключается в умении предвидеть действия и поступки личности, на основе отдельных фактов поведения, тестирования личности делать логические и обоснованные заключения о свойствах человека.

Во-вторых, творчество проявляется в организации непосредственного воздействия на человека. Система регуляции его поведения, реализация процедуры вербальных и невербальных форм взаимодействия – целостный репертуар воздействия.

В-третьих, творчество общения проявляется в управлении собственным поведением (саморегуляция в общении) в учебно-воспитательном процессе.

В-четвертых, творческий характер носит сама организация взаимодействия и взаимоотношений в образовательном процессе.

Это связано с тем, что творческий характер носит не только сам акт решения преподавателем какой-либо образовательно-воспитательной задачи, но и процесс воплощения этого решения в общении со студентами.

Таким образом, общение выступает как фактор, оптимизирующий образовательно-воспитательный процесс, обеспечивающий реализацию других его компонентов.

В работах В. А. Кан-Калика, Я. Л. Коломинского [63, 70] и др. описана структура общения в образовании, соответствующая общей логике учебного процесса. На ее основании можно выделить следующие этапы общения в образовательной сфере:

1) Моделирование педагогом предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки к уроку (прогностический этап). Этот этап можно назвать коммуникативным прогнозированием. На данном этапе осуществляется своеобразное планирование коммуникативной структуры урока, мероприятий, соответствующих дидактическим целям и задачам урока, педагогической и нравственной ситуации в учебной группе, творческой индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и группы в целом. На этом этапе идет процесс перевода образовательных задач в сферу задач коммуникативных, достигается их соответствие.

В целом перечисленные элементы образуют своеобразную опережающую стадию общения, в которой закладываются контуры предстоящего взаимодействия.

2) Организация непосредственного общения с учебной группой (начальный период общения). Этот этап можно определить как «коммуникативную атаку», во время которой завоевывается инициатива в общении и целостное коммуникативное преимущество, дающее возможность в дальнейшем управлять общением с учебной группой.

3) Управление общением в образовательном процессе. Этот этап – важнейший элемент профессиональной коммуникации. На этом этапе решаются постоянно возникающие образовательные и коммуникативные задачи, регулируется процесс общения и инструментовка педагогического воздействия, стимулируется участие учебной студенческой группы в общении, достигается соответствие методики воздействия и системы общения.

4) Анализ осуществленной системы общения и моделирование системы общения на предстоящую деятельность. На этом заключительном этапе педагог анализирует использованную систе-

му общения, уточняет возможные варианты общения с данной аудиторией, этим самым прогнозируя предстоящее с ней общение (т. е. фактически осуществляет переход к первому выделенному нами этапу).

Общение в образовательной сфере – непрерывный процесс, в котором складывается коммуникативная цельность урока. Поэтому учебно-воспитательное действие есть целенаправленное действие-общение, не имеющее интервалов в своем течении.

Мы выделили основные линии общения:

- общение педагога с отдельными студентами;
- общение педагога через отдельных студентов с коллективом в целом;
- общение педагога через коллектив с отдельными студентами.

Естественно, необходимо владеть техникой общения, чтобы, даже не разговаривая со студентами, все равно общаться с ними.

В общении преподавателя со студентами можно выделить два взаимосвязанных звена:

- общие принципы (основания) общения, заложенные самим характером общества, унаследованные ценности прошлого, в которых реализуется педагогическая деятельность преподавателя, единые цели и задачи образования (государственно-общественный подход);

- индивидуальные принципы (основания) общения или его стиль – совокупность конкретных приемов и средств, которые преподаватель в зависимости от конкретных условий и возможностей образования реализует в своей деятельности на основе имеющихся у него личных знаний, профессионального опыта, способностей и умений (личный подход).

Таким образом, специфичность общения в образовании заключается в системе приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитательно-образовательной деятельности

и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагогов и студентов; содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств в целях оказания педагогического воздействия, а также в целостной педагогически целесообразной самопрезентации личности педагога в аудитории. Педагог выступает здесь как активатор этого процесса, организует его и управляет им. В итоге – реализация и развитие отношений «преподаватель-студент», «человек-человек»; развитие и обогащение личностей, вступивших во взаимодействие, общение людей. Специфика общения в образовательной деятельности также проявляется в ее гуманистической направленности, в диалогичности и непрерывности общения равноправных субъектов (преподавателя и студента), в открытости, активности и творчестве преподавателя и студента, в целенаправленности процесса общения, в необходимости специального обучения преподавателей общению и готовности к нему личности студента.

1.3 Общение и коммуникативная деятельность в учебной студенческой группе

В общении можно выделить много аспектов, в этом мы убедились, рассмотрев их. Философский аспект общения связан с пониманием социального статуса субъектов общения. Поэтому само общение в философии понимается как социализация субъектов (приобщение к обществу: обретение социальных ценностей, выполнение социальных ролей и тому подобное). В таком процессе индивид понимает свои качества как социальные, социально значимые, и в этом отношении становится личностью. В процессе социализации, приобретая новое содержание, меняясь, индивид од-

новременно меняет и общество, в которое он вступает, дополняя его своей индивидуальностью.

В социально-психологическом отношении общение имеет другую трактовку. Если философия, рассматривая общение партнеров, делает акцент на том, что общим знаменателем этого процесса является общество в целом, и не только в его сегодняшней данности, но и с точки зрения всемирно-исторического процесса его формирования, то социальная психология взаимодействия партнеров общения подводит под основания качества индивидов, микро- и макроколлективов. Психология общения – это психологические характеристики нравственного климата общества, его психологической устойчивости, динамики сплочения и разобщения. Здесь определяющими являются параметры коллективной (осмысленной), эмоциональной и волевой совместимости.

Несмотря на множественность существующих подходов к общению, которые сложились в настоящий момент в науке, его можно рассматривать как один из видов человеческой деятельности, как коммуникативную деятельность. Но прежде чем говорить о коммуникативной деятельности, определим сущность понятия коммуникации. Коммуникация имеет несколько значений. Во-первых, это путь сообщения (например, воздушные или водные коммуникации); во-вторых, это форма связи (радио, телеграф и т. п.); в-третьих, это процесс сообщения информации с помощью технических средств – средств массовой коммуникации (печать, радио, кинематограф, телевидение и пр.); наконец, в-четвертых, коммуникация выражает акт общения, связь между двумя и более индивидами, сообщение информации одним лицом другому [145]. Наиболее подходит нам по значению последнее определение. Итак, коммуникация – это не общение во всем его комплексе и многогранности, а лишь акт общения. Естественно, что он также имеет социальную природу и социальный статус. К. Черри в книге «О человеческой коммуникации» подчеркивает, что коммуникация – это социальный факт.

Определение термина «коммуникация» начинается с характеристики множественных информационных систем передачи человеческой речи, сигналов и изображений. Согласно этому термин «коммуникация» означает буквально меру «участия» (или «соучастия») в процессе потребления, обмена и использования информации. Но вместе с этим находиться в состоянии коммуникации – это не просто передавать и получать информацию. В процессе коммуникации образуется коммуникативное сообщество. Оно характеризуется отношениями единства, взаимосвязи, обмена, взаимодействия, взаимопонимания и т. п. А это означает еще некоторые грани коммуникации:

1. Координация по поводу приема и передачи информации.
2. Согласование ценностей, оценок и процессов понимания.
3. Организация процесса связи между индивидами.

Таким образом, коммуникация как акт общения имеет свои особенности.

В более узком, социально-психологическом смысле коммуникация – это процесс передачи информации от отправителя к получателю [109]. Отправитель, цель которого заключается в том, чтобы оказать на получателя определенное воздействие, передает то или иное сообщение. Это сообщение может быть передано с помощью некоторого кода (системы смыслов, значений). Чтобы понять это сообщение, получатель должен его декодировать. Коммуникации имеют определенные «составные части».

Следующая характеристика процесса коммуникации – целевая. Характер общения (передача информации, обмен деятельностью, умениями, навыками, взаимодействие и т. п.) предопределяет особенность акта общения – коммуникации. В структуре коммуникации следует отличать цель от побудительного мотива. Цель – это ясное и четкое (часто рационально обоснованное) намерение. Побудительный мотив – скрытое намерение. Зачастую это намерение является скрытым потому, что оно может быть не общезначимым, не одобряемым обществом.

В скрытом мотиве так же нужно выделять личные цели отправителя и получателя, стремление выдать желаемое за действительное или за должное.

Контекстом коммуникации является вся система целей и результатов, кодирование и декодирование скрытых мотивов и личных целей. Для того, чтобы процесс коммуникации был прогнозируемым, необходимо отдавать отчет обо всех его структурных компонентах.

Коммуникация может быть рассмотрена с точки зрения ее функциональной масштабности. Основой типологии служит социально обусловленная масштабность общения. По этому признаку различают массовую коммуникацию (в обществе в целом), ограниченную (в рамках социальных групп – компаний, организаций), локальную (в микрогруппах типа ассоциаций, профессиональных коллективов), внутригрупповую (в малых группах, в семье), межличностную (между двумя индивидами) и внутриличностную (между индивидом и электронными средствами передачи информации) [75].

К наиболее характерным типам в плане функционального различия и специфических условий актуализации относятся межличностная и массовая коммуникация. В данном исследовании в центре внимания находится группа, а внутригрупповой коммуникации присущи характеристики как межличностной, так и массовой коммуникации.

Межличностная коммуникация понимается как процесс одновременного речевого взаимодействия коммуникативов и их воздействия друг на друга. Для межличностной коммуникации характерен ряд особенностей, которые составляют ее специфику как типа коммуникации.

Неотвратимость и неизбежность межличностной коммуникации объясняются самими условиями человеческого бытия: человек как социальный феномен не смог бы существовать без общения, которое является его важнейшей потребностью [75].

Необратимость межличностной коммуникации понимается как невозможность уничтожить сказанное. Непосредственная обратная связь является неперенным условием осуществления межличностной коммуникации.

Межличностные отношения – определяющий фактор в поэтапности процесса межличностной коммуникации. Эти отношения складываются в результате деловых и творческих контактов.

Сущность процессуальных явлений, к которым относится и межличностная коммуникация, определяется их функциями. Помимо базовых функций коммуникации (информационной, экспрессивной и прагматической), в межличностной коммуникации особо выделяются социально значимые функции – взаимодействие и воздействие. В основе этих функций лежит главный принцип – мотивационный. Исследователи социальной коммуникации именно поэтому обращаются к мотивационным теориям, объясняющим сущность и функции межличностного взаимодействия, в рамках которого осуществляется межличностная коммуникация.

Несмотря на различные интерпретации проблемы, мотивационные теории можно объединить в две группы – мотивационные теории равновесия (баланса-дисбаланса) и мотивационные теории удовлетворения потребностей. К первой группе относятся теория Ф. Хейдера о когнитивном балансе. Она базируется на двух постулатах: а) наличия общественной тенденции к совместимости; б) наша реакция на что-либо или кого-либо фактически варьируется в пределах позитивного и негативного. В этой трехчастной модели «я-другой-третий» не учитываются постоянно видоизменяющиеся ситуативные условия, которые влияют на создание гармонии и на возникновение конфликта в межличностном общении. Теория Фестингера, называемая когнитивной теорией диссонанса, связана с конфликтными ситуациями, обусловленными несогласованностью когнитивных структур коммуникантов. Для достижения баланса в межличностных отношениях, лежащих в основе взаимопонимания, необходимы специальные коммуникативные действия,

направленные на устранение конфликтной ситуации. К этой же группе теорий можно отнести теорию американского социолога Э. Гоффмана – «управление впечатлением». Суть этой теории сводится к тому, что социальные ситуации, в которых происходит общение, напоминают, скорее, драматические спектакли, где актеры пытаются создавать и поддерживать благоприятное впечатление. На первый взгляд это так, ведь межличностная коммуникация актуализируется в диалогических диспутах, представляющих собой мини-сценарии, в которых за каждым закреплена коммуникативная роль. Но разве партнеры всегда создают и поддерживают «благоприятное впечатление», особенно когда дело доходит до конфликта? В отдельных случаях агрессивное поведение может сознательно или бессознательно усиливаться, разрушая «благоприятное впечатление».

Ко второй группе относится мотивационная теория американского социолога А. Маслоу, в основе которой лежит принцип стремления к росту удовлетворения личных потребностей. К этой же группе можно отнести известную «теорию социального обмена» американских социологов Дж. Хоманса и Р. Эмерсона. Согласно этой теории, люди взаимодействуют друг с другом на основании своего опыта, учитывая при этом необходимые затраты и возможные вознаграждения. Процесс социального взаимодействия и, соответственно, коммуникация как его часть понимаются как постоянный обмен «выгодами». Нетрудно угадать за этим обобщением изживший себя примитивный постулат бихевиоризма. Никто не станет отрицать очевидную истину, что в межличностной коммуникации люди учитывают социальный опыт, но мотивированность межличностных отношений, «коммуникативно-деятельностные потребности» индивидов обусловлены множеством разноплановых факторов, совокупность которых не укладывается в рамки модели «стимул-реакция» или «обмен выгодами».

Среди мотивационных теорий особое значение для понимания межличностной коммуникации имеет теория речевой деятель-

ности, разработанная Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, в которой определяются ключевые факторы коммуникации как речевой деятельности – мотив и цель. Мотив соотносится с понятием деятельности как таковой, в нашем случае – с коммуникативной деятельностью; цель соотносится с понятием действия – в коммуникации это конкретный речевой акт.

Переходя к пониманию сущности коммуникативной деятельности, следует сказать несколько слов о деятельности вообще.

В философской, социологической, психологической и педагогической литературе деятельность человека рассматривается в самых различных проекциях. Ее исследовали как некий реальный процесс, складывающийся из совокупности действий и операций (А. Н. Леонтьев); как взаимосвязь противоположных, но предполагающих друг друга акций опредмечивания и распредмечивания (Г. С. Батищев); как силу, производящую культуру (Э. С. Маркарян); как совокупность определенных видовых форм, необходимых в реальной жизни каждому индивиду (игра, учение, труд) и играющих поочередно ведущую роль в онтогенезе (Б. Г. Ананьев). Каждое из этих исследований осуществляет определенный срез человеческой деятельности. Коммуникативная же деятельность представляет собой сложную многоканальную систему взаимодействия людей. Основными составляющими процессами коммуникативной деятельности, согласно Г. М. Андреевой, являются: коммуникативный, обеспечивающий обмен информацией; интерактивный, регулирующий взаимодействие партнеров в общении; перцептивный, организующий взаимодействие, взаимооценки и рефлексии в общении.

А. Н. Леонтьев и Б. Х. Бгажноков выделяют два типа коммуникативной деятельности:

- а) лично-ориентированный,
- б) социально-ориентированный.

Эти типы коммуникативной деятельности отличаются коммуникативной, функциональной, социально-психологической и речевой структурой.

«Высказывания в социально-ориентированном общении адресуются многим людям, – замечает Б. Х. Бгажноков [18], – и должны быть понятны каждому, потому к ним предъявляются требования полноты, точности и высокой культуры».

Наряду с внешней характеристикой коммуникативной деятельности существует ее внутренняя, психологическая характеристика. Она проявляется, согласно И. А. Зимней, в репрезентативности этого процесса – социальной и индивидуально-психологической.

Социальная репрезентативность коммуникативной деятельности означает, что она может быть только по конкретному поводу в конкретной социальной ситуации. Индивидуально-личностная репрезентация проявляется в отражении индивидуально-личностных особенностей общающихся.

Опираясь на концепцию А. Н. Леонтьева, его анализ общения как деятельности, и обозначая его как «коммуникативная деятельность», рассмотрим ее основные структурные компоненты: предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект (потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с помощью них к самопознанию, к самооценке); коммуникативные мотивы – это ради чего предпринимается общение; действия общения – это единицы коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку (две основные категории действия общения – инициативные и ответные); задача общения – это та цель, на достижение которой в конкретной коммуникативной ситуации направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения; средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения; продукт общения – образова-

ния материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

Процесс коммуникативной деятельности строится как «система сопряженных актов» (Б. Ф. Ломов) [88]. Каждый такой «сопряженный акт» – это взаимодействие двух субъектов, двух наделенных способностями к инициативному общению людей. В этом проявляется диалогичность коммуникативной деятельности, согласно теории М. М. Бахтина [17], а диалог может рассматриваться как способ организации «сопряженных актов».

Таким образом, диалог – это реальная единица коммуникативной деятельности. В свою очередь элементарными единицами диалога являются действия, высказывания и слушания. Однако в практике социальной коммуникации субъект выполняет роль не просто субъекта общения, а субъекта-организатора коммуникативной деятельности субъекта-участника. Таким субъектом-участником в социально-коммуникативной деятельности могут стать: отдельная личность, группа людей, массовая аудитория.

Если личность вступает в коммуникативные процессы как персонифицированный субъект общения, то группа или масса представляет собой совокупный субъект. Совокупный субъект общения в социальной коммуникации характеризуется системными качествами: целостностью, внутрискруктурной организацией, коллективностью сознания и самопознания, единой волей, единой направленной активностью, свободой выбора средств и способов действий.

Общение человека как субъекта-организатора с другим человеком определяется как межличностный уровень коммуникативной деятельности, а общение с группой (коллективом) – личностно-групповой, общение с массой – личностно-массовый. В единстве этих трех уровней и рассматривается коммуникативная деятельность. Это единство обеспечивается тем, что все уровни коммуникативного взаимодействия основываются на едином организационно-методологическом подходе, а именно на личностно-

деятельностном. Такой подход предполагает, что в центре общения находятся две личности, два субъекта общения, взаимодействие которых реализуется через деятельность и в деятельности.

Деятельностный подход применительно к коммуникативной технологии социальных коммуникаций означает, прежде всего, трактовку ее процессов как организацию и управление формированием системы позиций, взглядов, оценок и т. д. Это достигается в трех основных коммуникативных формах:

а) в монологических, где преобладают коммуникативные действия – высказывания субъекта-организатора, действия – слушания у других субъектов участников общения;

б) диалогических, в которых субъекты взаимодействуют и взаимно активны, и взаимно инициативны;

в) в полилогических, организующих многостороннее общение, которое чаще всего носит характер своеобразной борьбы за овладение коммуникативной инициативой и связано со стремлением к максимально эффективной ее реализации.

Коммуникативная деятельность в современных условиях осуществляется в двух основных типах коммуникативной ситуации: социально-психологической конвенции, предусматривающей определенную программно-целевую организацию общения на уровне организационного согласия; и социально-психологической иллюзии, где характер общения определяется чаще всего ситуативной аффектацией, групповыми или массовыми эмоциями, характером проявления социально-психологических механизмов общения (прежде всего, заражения, подражания и суггестии).

Коммуникативная деятельность, осуществляемая в разнообразных формах, в различных коммуникативных ситуациях, призвана решать как стратегические задачи (формирование сознания людей), так и тактические – это ситуативная ориентация, корректировка системы отношений личности [134].

Такое положение дает основание рассматривать коммуникативную деятельность как реальное проявление культуры ее субъек-

екта. Согласно позиции Н. М. Кейзерова, коммуникативная деятельность представляет собой «способ (формы, уровни и т. д.) духовно-практической деятельности и отношений, обеспечивающих отражение, закрепление и реализацию коренных классовых и общественных интересов посредством формирования совокупности определенных политических взглядов, ценностей, знаний, в обеспечении функционирования и развития системы политических и социальных институтов...» [64]. Из этой характеристики ясно видно, что коммуникативная деятельность представляет собой своеобразный механизм организации процесса «перехода» культуры общества в культуру личности. Причем общение позволяет формировать культуру личности системно, т. е. в единстве ее трех основных уровней: «идеологический уровень (культура познания и мышления, анализ и обобщение социального опыта, способность творческого осмысления новых явлений на основе ранее приобретенных знаний); эмоционально-психологический уровень (убежденность в истинности новых знаний); и деятельностный, поведенческий уровень (готовность и способность к повседневной реализации своих идеалов)».

Коммуникативные задачи могут быть решены только на основе психологической и социальной технологии коммуникативной деятельности. Такой технологией является коммуникативная технология. Ее глубинный смысл состоит в том, что она позволяет:

а) обеспечить программно-целевой подход к функционированию коммуникативной деятельности как коммуникативной системы с учетом своеобразия социально-психологической характеристики субъектов-участников и возможностей конкретных форм общения;

б) определить структуру и содержание деятельности субъекта-участника и обеспечить стимулирование его активности;

в) реализовать на практике диалогический принцип отношений;

г) создать условия для целостного функционирования коммуникативной системы – коммуникативной деятельности [135].

Данная системная схема конкретизируется на уровне организационных форм коммуникативной деятельности. Но при всех их многообразии всегда сохраняется основной принцип ее существования – принцип диалогизации отношений субъекта-организатора с субъектом-участником.

Реализация коммуникативной деятельности требует определенного уровня коммуникативной компетентности личности.

Коммуникативная компетентность личности складывается из следующих компонентов:

1. Способности к социально-психологическому прогнозу коммуникативной ситуации, в которой предстоит организовать общение.

2. Способности социально-психологического программирования процесса общения при опоре на своеобразие коммуникативной ситуации.

3. Способности «вживаться» в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации.

4. Способности осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

В общении партнерам необходимо умение найти правильное слово, правильный тон, верную пристройку к партнеру, чтобы стремление убедить в чем-либо достигало необходимой цели.

В современной социальной коммуникации партнеры должны обладать определенным уровнем:

а) образованности, определяющей профессиональные и личностные предпочтения;

б) информированности, т. е. осведомленности о текущем моменте во всех его сферах;

в) персонифицированности, выражающейся в стремлении проявить свое личное мнение, позицию или взгляды.

Чтобы эффективно взаимодействовать с современной аудиторией, партнеру-организатору социальной коммуникации необходим социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, т. е. той ситуации, в которой предстоит организовать социальную коммуникацию.

Прогноз формируется в процессе анализа коммуникативной ситуации по следующим уровням:

1. Уровень коммуникативных установок, который характеризует отношение слушателей к выступлению или к свободному общению в целом. Коммуникативная установка партнера – это своеобразная программа поведения личности в процессе общения. Уровень установки может быть спрогнозирован в ходе выявления:

- предметно-тематических интересов аудитории;
- эмоционально-оценочных отношений к различным событиям;
- отношения к форме общения.

2. Уровень включенности партнеров в систему коммуникативного взаимодействия, который определяют в ходе изучения:

- а) частоты коммуникативных контактов;
- б) состава аудитории, с которой общается субъект;
- в) предметно-тематических предпочтений.

3. Уровень эмоциональных оценок форм общения. Обобщенные эмоциональные реакции типа «интересно–неинтересно», «удовлетворен–неудовлетворен» характеризуют эмоциональные суждения о публичном общении аудитории.

4. Уровень интеллектуального отношения к общению. Данный уровень отражает отношения к информации и к поведению человека ее передающего [135].

Социальная коммуникация представляет собой многостороннюю коммуникативную деятельность. Важнейшими сторонами этой деятельности являются:

- а) коммуникативно-диагностическая сторона, связанная с диагностикой социопсихологической ситуации и условий будущей

коммуникативной деятельности, выявлением возможных социальных, социально-психологических и других противоречий, с которыми, возможно, предстоит столкнуться личности в общении;

б) коммуникативно-прогностическая сторона, связанная с оценкой положительных и отрицательных сторон ситуации предстоящего общения личности;

в) коммуникативно-программирующая сторона, определяемая задачами подготовки программ общения, разработкой текстов для общения, выбора стиля, позиции и дистанции общения;

г) коммуникативно-организационная сторона, определяемая необходимостью организации внимания партнеров по общению, стимулирование их коммуникативной активности, управление процессом общения и т. д.;

д) коммуникативно-исполнительная сторона, опирающаяся на диагноз коммуникативной ситуации, в которой разворачивается общение личности, – учитывает прогноз развития этой ситуации, осуществляемой по заранее осмысленной индивидуальной программе общения, и представляет собой непосредственный акт взаимодействия – социальную коммуникацию.

Каждая из сторон требует социального достаточно широкого социотехнологического анализа, однако рамки изложения концепции дают возможность остановиться только на коммуникативно-исполнительной стороне.

Коммуникативно-исполнительское мастерство партнера проявляется в двух взаимосвязанных, и все же относительно самостоятельных стадиях:

– как умение найти адекватную теме общения коммуникативную структуру, отвечающую требованиям цели общения как системы ситуаций различных коммуникаций;

– как умение реализовать, исполнить коммуникативный замысел непосредственно в ходе общения, т. е. как коммуникативно-исполнительную технику общения.

В коммуникативно-исполнительном мастерстве субъекта проявляются:

1. Навык эмоционально-психологического саморегулирования как механизм самоуправления своей психофизической органикой, в результате чего субъект достигает адекватного коммуникативно-исполнительной деятельности эмоционально-психологического состояния.

Эмоционально-психологическая саморегуляция ставит целью сформировать настрой на процесс общения в моделируемой им коммуникативной ситуации встреч, бесед, дискуссий, собраний и т. д.

Эмоциональный настрой на ситуацию общения означает, прежде всего, перевод обыденных эмоций человека в тональность, соответствующую ситуации коммуникативного взаимодействия.

В процессе эмоционально-психологической саморегуляции следует различать три фазы: длительное эмоциональное «заражение» проблемой, темой и материалом предстоящей ситуации общения; эмоционально-психологическую идентификацию на стадии разработки модели своего поведения (действий) и программы предстоящего общения; оперативную эмоционально-психологическую перестройку в обстановке общения.

Эмоционально-психологическая саморегуляция приобретает характер целостного и завершенного социально-психологического акта наряду и во взаимоотношенном единстве, с одной стороны, с перспективными, с другой – с экспрессивными навыками, которые также значимы и необходимы для коммуникативно-исполнительского мастерства субъекта.

Эмоционально-психологическая саморегуляция непосредственно проявляется в умении остро и активно реагировать на изменения в обстановке общения, строить его, опираясь на реальный эмоциональный настрой партнеров общения. Одновременно с этим необходимо заметить, что психологическое самочувствие,

эмоциональный настрой личности в общении зависит от его содержания и его результативности.

2. Перцептивный навык субъекта проявляется: в умении управлять и организовывать свое восприятие; в умении верно оценить социально-психологический настрой партнеров по общению; в умении «считывать» изменения в лице, голосе, жестах партнера по общению; в умении «вскрывать подтекст» мимических движений, улыбки, взгляда, позы, жеста и т. д.; в умении определить тон общения; в умении установить необходимый для конкретной ситуации общения контакт; в умении по первому впечатлению прогнозировать «ходы» процесса общения.

Перцептивный навык дает возможность субъекту определять эмоционально-психологические реакции партнеров по общению, прогнозировать эти реакции, избегать тех реакций, которые не способствуют достижению цели общения.

3. Экспрессивный навык коммуникативно-исполнительной деятельности человека принято рассматривать как систему умений, организующих в общении единство голосовых, мимических, визуальных и моторных физиолого-психологических процессов. По своей сути это навык самоуправления выразительной сферой коммуникативно-исполнительской деятельности.

Связь механизма эмоционально-психологической саморегуляции с выразительной сферой есть органическая связь внутреннего и внешнего психологического. Отмечено еще Л. С. Выготским стремление «всякого чувства» «воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству». Это стремление и обеспечивает внешнее поведение, выразительные действия личности в общении.

Экспрессивный навык в общении личности проявляется как: культура речевых высказываний, соответствующих нормам устной русской речи; культура жестов и пластики поз; культура эмоционально-мимического сопровождения высказывания; культура речевого тона и речевой громкости.

В коммуникативно-исполнительском мастерстве субъекта важное место занимает организация непосредственно общения с аудиторией в его начальном периоде. Этот период чрезвычайно важен с социально-психологической точки зрения. Условно его можно назвать «коммуникативной атакой», когда завоевывается инициатива в общении. Сегодня можно определить такие способы завоевания инициативы в общении:

- оперативность в организации изначального контакта с аудиторией;

- оперативный переход от организационных процедур к деловому и личному общению;

- отсутствие промежуточных зон между организациями и держательными аспектами начала взаимодействия;

- оперативное достижение социально-психологического единства с аудиторией, формирование чувства «мы»;

- введение личностных аспектов во взаимодействие с аудиторией;

- организация целостного контакта с аудиторией; постановка задач и вопросов, которые в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать внимание аудитории и т. д. Рассмотренные характеристики общения дают основание рассматривать коммуникативную культуру субъекта как систему ее качеств, включающих:

- 1) творческое мышление – нестандартность, гибкость, когда каждое публичное выступление представляет собой результат оригинального социально-психологического осмысления актуальных проблем;

- 2) культуру речевого действия, включающую грамотность построения фраз, простоту и ясность изложения мысли, образную выразительность и четкую аргументацию, адекватный ситуации общения тон, динамика звучания голоса, темп, интонации и, конечно, прекрасное дикционное мастерство;

3) культуру самонастройки на общение и способность к психоэмоциональной саморегуляции своего состояния в актах общения;

4) культуру жестов и пластики движений в ситуации общения, включающую умения самоуправления психофизическим напряжением и расслаблением, деятельностью самоактивации и т. д.;

5) культуру восприятия коммуникативных действий партнеров по социальной коммуникации;

6) культуру эмоций как выражение эмоционально-оценочных суждений в общении;

7) культуру коммуникативных умений как способность осуществлять коммуникативные действия коммуникативными средствами адекватно коммуникативным задачам ситуации конкретной жизнедеятельности и в соответствии с особенностями конкретной коммуникативной ситуации.

Целостный процесс формирования коммуникативной компетентности предусматривает овладение коммуникативной деятельностью, необходимыми умениями, приемами, навыками.

В образовательном процессе общение прежде всего связано с групповой деятельностью студентов и преподавателей. Интерес к групповой деятельности связан с тенденциями развития так называемых больших и сверхбольших систем. Все они характеризуются некоторыми общими особенностями: большим числом составляющих их подсистем и элементов, сложной структурой, значительными потоками циркулирующей в них информации, высоким уровнем механизации и автоматизации. Большие и сверхбольшие системы не могут обслуживаться одним специалистом, в управлении и обслуживании их, как правило, принимает участие группа специалистов [44].

Групповое обслуживание больших систем выдвигает на первый план ряд проблем, которые требуют комплексного изучения, совместной групповой деятельности специалистов, объединенных

в различные малые группы и коллективы. Эффективность групповой деятельности в больших системах определяется уже не только и не столько характеристиками отдельных специалистов, сколько особенностями их взаимодействия между собой, психологической совместимостью, сработанностью и организованностью, распределением функций между ними, психологической структурой малых групп и т. д. [53].

Особенности групповой совместной деятельности играют большую роль в процессе выполнения работы группой специалистов в условиях непосредственного взаимодействия. Практика показывает, что в такой ситуации даже незначительные разногласия во мнениях, оценках или некоторая несогласованность в действиях могут быстро перерасти в межличностные конфликты. Групповая деятельность предъявляет требования к согласованности, сработанности, психологической совместимости специалистов. Она ставит участников в отношения взаимосвязи друг с другом, предполагает взаимную ответственность и требует согласованных действий.

Конкретный характер групповой деятельности во многом определяется ее организацией. Различные формы организации совместной деятельности требуют от участников постоянного взаимодействия, четкого распределения отдельных операций, согласованности и высокого уровня координации работы. Все это приводит к возрастанию значимости социально-психологического обеспечения групповой деятельности людей.

В связи с изложенным нужно выделить особую роль студенческой группы, поскольку именно здесь происходит формирование и развитие будущего специалиста. И от тех условий, в которых находится студент, будет напрямую зависеть, насколько эффективно идет его деятельность по освоению базовой специальности, а также специальности XXI века – «организатор общения». Навыки общения – необходимость для специалиста любой области знания в современных условиях.

Совместная групповая деятельность специалистов в современных условиях характеризуется следующими обязательными компонентами [92]:

- четким распределением выполняемых функций между участниками совместной деятельности;

- совмещением распределенных функций в пространстве и времени, т. е. одновременным их выполнением различными участниками; согласованием совмещенных и распределенных функций, т. е. строгой последовательностью их выполнения по определенной программе, учитывающей деятельность каждого участника.

Распределение, совмещение и согласование функций осуществляется в процессе постоянного взаимодействия специалистов в групповой деятельности.

Взаимодействие является главным признаком, самой существенной особенностью групповой совместной деятельности. Под взаимодействием понимается такая система действий участников деятельности, при которой действия одного лица или группы лиц обуславливают определенные действия других лиц, а действия последних, в свою очередь, вызывают определенные действия первых лиц [103].

Групповая деятельность отличается от индивидуальной не только наличием взаимодействия между специалистами в процессе осуществления деятельности, но и характером включения взаимодействия в структуру самой деятельности.

В индивидуальной деятельности взаимодействие и общение между людьми также может присутствовать, однако это принципиально не меняет структуру индивидуальной деятельности. Взаимодействие в данном случае как бы присутствует параллельно с деятельностью в форме общения специалистов по поводу деятельности или по каким-то другим причинам.

В групповой деятельности взаимодействие органически включено в совместную деятельность и принципиально меняет ее

структуру. Для описания групповой деятельности необходимо использовать такие понятия, как взаимодействие, общение, содействие, согласование и т. п.

Структура групповой деятельности включает следующие основные элементы [49]:

– групповая цель – это то, чего стремится достигнуть группа в совместной деятельности, идеально представляемый ее результат.

Групповая цель может быть расписана в виде более частных и конкретных групповых задач, поэтапное решение которых приближает группу к достижению общей цели;

– групповой мотив – это то, что побуждает группу к совместной деятельности, непосредственная побудительная сила;

– групповое действие – это такой элемент совместной деятельности, который направлен на выполнение текущей (достаточно простой) групповой задачи. Групповые действия выполняются с помощью общегрупповых средств действий;

– групповой результат – это то, чего реально достигает группа в совместной деятельности.

Важнейшим моментом в организации групповой деятельности является необходимость распределения, совмещения и согласования по каждому из ее основных структурных компонентов функций между всеми участниками.

В соответствии с этим можно выделить некоторые признаки деятельности людей, которые по существу делают ее групповой совместной деятельностью [154]:

– общность (единство) целей деятельности для ее участников;

– распределение и согласование конкретных задач, которые необходимо участникам деятельности выполнять совместно;

– общность (единство) и согласованность мотивов участников групповой деятельности;

- распределенность и согласованность выполняемых действий и операций в совместной деятельности;
- общность (единство) результата совместной деятельности для группы.

Исследуя групповую деятельность людей, мы прежде всего обращаем свое внимание на студенческую группу. Для этого нам необходимо определиться с основным понятием, касающимся малой группы. Общепринятого определения не существует, разные авторы пользуются различными формами представления этого понятия, что вызывает затруднения в их идентификации.

Предварительно приведем определение социальной группы, данное Я. Шепаньским в книге «Элементарные понятия социологии», и на его основе попытаемся сформулировать понятие «малой группы».

Социальная группа – это объединение людей (не менее трех лиц), основанное на общем участии в какой-либо деятельности, связанное системой отношений, которые регулируются функциями участников, а также социальными правами и обязанностями, определяемыми соответствующими институтами; члены группы обладают общими ценностями и отделены от других общностей принципами обособления [181].

В этом определении акцентируется внимание на том, что для появления группы необходима внутренняя организация, т. е. институты, формы контроля, образцы деятельности (организация может быть и неформальной). Существенным фактором появления группы должно быть также наличие определенного принципа обособления индивидов, входящих в нее. Пользуясь этим определением, можно более четко отличить группу от «круга», т. е. от объединения лиц, постоянно встречающихся и поддерживающих личные контакты, но не обладающих четким принципом обособления и выкристаллизованной внутренней организацией. Опираясь на определение социальной группы, малой группой можно считать немногочисленную (не более 20-30 чел.) по составу социальную

группу, члены которой взаимодействуют друг с другом лично и имеют общие целевые установки.

Другими словами, основным (родовым) признаком малой группы является социальная группа, а видовым отличием – межличностные отношения, непосредственные контакты. Поэтому под малой группой обычно понимают малочисленную социальную группу, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в непосредственном личном контакте, что является основой для возникновения как эмоциональных отношений в группе, так и особых групповых ценностей и норм поведения [165].

К малым группам по определению можно отнести расчет, смену, производственный, научный, спортивный коллективы, небольшие воинские подразделения, учебные группы вуза. Размер малой группы обычно не превышает нескольких десятков человек, причем есть основания полагать, что большие группы, как правило, являются формальными и состоят из нескольких подгрупп.

Проблемы взаимоотношений в малых группах рассматриваются в разрезе формальных и неформальных межличностных отношений.

Если формальные отношения определены должностным положением и квалификационными нормативами, то неформальные – психологическим климатом в группе, внутренними мотивами, стимулами и другими факторами, определяющими психологическую сущность содержания деятельности отдельных членов группы. В малых группах неформальная структура взаимоотношений может оказывать столь сильное влияние на процессы их функционирования, что порой изменяет и формальные отношения между членами коллектива, влияет на качество их совместной деятельности. С другой стороны, неформальная структура зависит от формальной структуры группы в той степени, в которой члены группы, входящие в нее, подчиняют свое поведение целям и задачам совместной деятельности, правилам ролевого взаимодействия.

Наличие в определении малой группы дополнения о социальной позиции индивида обращается в постулирующий его личностную структуру феномен. Для малых групп с внешним статусом, рассматриваемых ниже, сама по себе социальная позиция индивида определена на профессионально-квалификационном уровне ее внешним статусом, например, технологическими нормами, субординационными отношениями и т. п. Отсюда – жесткая стратификационная структура группы, условно связанная личностными признаками.

Однако в таких группах остаются весьма эффективно действующими межличностные взаимоотношения.

Межличностное общение, в собственном понимании термина, определено исключительно личностными признаками, тягой людей к информационному и эмоциональному обменам. По своей природе межличностное общение игнорирует статус группы, что сразу обеспечивает и объясняет причинное существование ее коммуникативных каналов со средой.

С одной стороны, без взаимодействия, без межличностного общения индивидам не выжить, а с другой – нормы этого межличностного общения в общности пока еще на уровне саморегулирования ограничивают свободу индивида.

Естественно, говорить об абсолютном, безоговорочном принятии индивидом социальной двойственности его позиции в общности не приходится. Отсюда и внутренняя конфликтность в рассматриваемых малых группах с выходом на аномию любых социальных образований, включая диаду, триаду и т. д. Игнорирование конфликтной двойственности позиции индивида в общности прослеживается и в основополагающих работах В. М. Бехтерева, и в компилятивных работах М. Е. Шоу, и даже в американских работах по природе аномии [195].

Причину «недосмотра» легко увидеть в личностной значимости межличностного общения для каждого исследователя как человека. В этом смысле интересен взгляд К. Хорнея: «Эмоциональ-

ная изоляция – тяжелое испытание для каждого человека, но в сочетании с предубежденностью и неуверенностью в себе она превращается в бедствие» [187].

Такой субъективный, эмоционализированный подход к значимости межличностного общения в общности практически полностью предопределил тенденции, по крайней мере, на начальном этапе разработки теории малой группы.

По существу, начиная с этого идейно-тематического момента, тенденции в исследовании малой группы разделились на два тематических направления. Собственно теория малой группы после введения в типологию понятия формальной группы практически полностью отошла от второго признака общности.

Родоначальником второго направления можно с уверенностью считать Коллинза, разделившего мотивы индивида в малой группе на прагматические и эмоциональные [187].

Закljučая общий обзор определений и тенденций в исследованиях малой группы, можно с уверенностью сказать, что первое направление заложило фундамент гештальтпсихологии К. Левина [192], а второе – основы оперативного менеджмента с его социально-психологическим и экономическим направлениями.

Если второй признак общности сужает свободу индивида уже на уровне представления внутреннего содержания социума, то привнесенные условия типа внешнего статуса группы только усугубляют картину. Иначе говоря, в контактной группе типа формальной, содержится подтип группы с внешним статусом.

Определяющим признаком последней, как следует из терминологического обозначения общности, нужно считать периодически долговременное воздействие на группу внешнего статуса. Сам внешний статус определяет назначение группы, профессионально-квалифицированную стратификацию позиций индивидов [57]. Статус в сочетании с нормами межличностного общения образует микросоциум целостности, которую образует в свою очередь сама группа с внешним статусом.

Следовательно, под определение группы с внешним статусом попадает любая контактная группа. Сюда могут быть отнесены воинское подразделение, кафедра и учебные группы вуза и т. п.

Подход к исследованию контактных групп с точки зрения понятий группы с внешним статусом и самого внешнего статуса представляется важным уже из-за перечня феноменологических признаков, заложенных в то и другое. Во-первых, в аксиоматику феноменологии заложена несовместимость внешнего статуса и межличностного общения, что делает группу внутренне конфликтной по определению. Отсюда групповой рестрикционизм. Во-вторых, профессионально-квалификационная стратификация в общем случае может не соответствовать личностной структуре группы, которая генерируется межличностным общением и личностными признаками индивидов. Это приводит к структурированию группы с внешним статусом по признакам отношения к нормам внешнего статуса.

Таким образом, группа с внешним статусом и, в частности, академическая или студенческая группа, представляет собой сложное образование, в норме отличное даже при малых размерах от малой группы в классическом понимании.

Дилеммная альтернативность воздействий внешнего статуса и межличностного общения вызывает внутреннюю конфликтность и неопределенность личной стратификации индивидов.

ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

2.1 Социально-психологические слагаемые межличностных отношений в системе «преподаватель-студент» и «студент-студент»

В предыдущем разделе мы отметили целесообразность гуманистической методики и технологии образовательного процесса. Видимо, стоит говорить о необходимости формулирования системы взаимосвязанных принципов построения и организации такого педагогического взаимодействия, которое обеспечивает не просто передачу некоторого содержания (оформленного в виде знаний, навыков, умений, привычек, способов действия и т. п.) от преподавателя учащимся, но и их совместный личностный рост, совместное личностное развитие.

Для того, чтобы определить принципы педагогического взаимодействия, рассмотрим понятие «взаимодействие», его основные формы и виды.

Взаимодействие людей – это вербальные (словесные) и невербальные контакты между ними, вызывающие в одном или нескольких партнерах, в результатах их деятельности частичные или целостные изменения.

К общим формам взаимодействия можно отнести: воздействие (процесс влияния одного лица (группы) на другое (другую)); противодействие, т. е. препятствование действиям, осуществляемым разными людьми; содействие, как помощь, поддержка в конкретной деятельности. Высшей стадией последней формы взаимодействия является сотрудничество.

Характеризуя взаимодействующие системы по уровню активности, обычно выделяют субъекты взаимодействия (лица и общности, активно познающие, действующие и энергично влияющие на других людей, общности) и объекты взаимодействия (ин-

дивиды и группы, пассивно реагирующие на взаимодействия; на них и направлена активность субъектов).

По способу взаимодействия можно выделить взаимодействия с помощью слов, жестов, мимики; контактные взаимодействия, поддерживающие или мешающие, тормозящие друг друга действия, операции и приемы.

Комбинированный вид взаимодействия. Комбинированным, комплексным взаимодействием посредством слов и действий является сотрудничество. Оно также выступает субъект-субъектным видом взаимодействия, коммуникативной стороной общения между двумя или несколькими личностями, группой и личностью, между человеческими общностями. Каждый вид сотрудничества в конкретной практической деятельности предполагает специфическое для данного вида соотношение элементов общения и действия. Рассмотрим особенности сотрудничества в вузе.

В вузе преподавание, воспитание и проведение в жизнь управленческих воздействий достигается прежде всего посредством общения. Вот поэтому общение в сотрудничестве между членами вузовского коллектива играет более заметную роль. И понять научно-практические основы сотрудничества в вузе – это в первую очередь освоить закономерности общения. Хотя, несомненно, в любом акте общения ни в коем случае нельзя терять из виду предметное содержание и задачи совместной деятельности.

Целью и условием педагогического сотрудничества является оптимальное развитие личности студента (в соответствии со способностями и потенциалом, а также в зависимости от возможностей общества, вуза и семьи).

Несколько иной механизм сотрудничества между педагогом и студентом. Здесь преподаватель как более компетентный, опытный, старший по возрасту не только учитывает особенности личности учащегося, но одновременно в чем-то формирует их. Сотрудничество преподавателя и студента не в последнюю очередь будет определяться умением педагога актуализировать и стимули-

ровать ответственность, сознательность, дисциплинированность, моральные качества младшего партнера.

Процесс сотрудничества в вузе предполагает систему основных принципов организации педагогического взаимодействия:

- 1) принцип диалогизации;
- 2) принцип проблематизации;
- 3) принцип персонализации;
- 4) принцип индивидуализации.

Это предполагает выявление и культивирование в каждом студенте индивидуально специфических элементов общей и специальной одаренности; построение такого содержания и методов образования, которые были бы адекватны возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям; соответствовали бы сенситивным периодам их возрастного и индивидуального развития; наличие психологического настроя на актуальное состояние собеседника и собственное актуальное психологическое состояние; априорная установка на доверие к личности и ее намерениям в процессе общения; восприятие партнера как равного, имеющего право на собственные мнения и решения; включение в диалог проблем и переменных вопросов; ведение разговора от своего имени (без ссылки на мнения авторитетов), представление своих истинных чувств и желаний.

Очевидна тесная взаимосвязь всех 4-х принципов организации гуманистического (т. е. диалогического, творческого, личностного и индивидуализированного) педагогического взаимодействия и общения.

Все они служат актуализации творческого потенциала преподавателей и учащихся, стимулируют их личностный рост, при этом действительная реализация любого из этих принципов невозможна без реализации всех других.

Основными участниками педагогического общения являются преподаватель и студенты. Отношения между ними являются раз-

новидностью ролевых и, одновременно, межличностных отношений. Следовательно, они должны рассматриваться как на основе функционального поведения, так и в зависимости от их внутренних мотивов. Многообразие структурных отношений между педагогом и учащимися можно свести к формообразующим позициям в системе этих отношений: к отношениям подчинения (субординации), конфликта, взаимоуважения и взаимопонимания, диалектического единства и полного взаимоуважения обеих сторон.

Проблема понимания преподавателем учащихся является важной в образовательно-воспитательном процессе и общении. Знание возрастных особенностей психологии, физиологии и др., основных задач педагогической работы на каждом возрастном этапе – необходимые условия понимания учащихся определенной возрастной группы и использование этих данных в учебно-воспитательной работе.

Следует отметить, что коммуникативные черты и стиль общения юношей и девушек не совсем одинаковы. Судя по данным исследований, юноши сначала вступают в контакты с другими и лишь потом, в ходе игрового и делового взаимодействия, у них складывается положительная установка, появляется духовная тяга друг к другу. Девушки вступают в контакт главным образом с теми, кто им нравится, содержание совместной деятельности для них сравнительно второстепенно [73].

С раннего возраста юноши тяготеют к более экстенсивному, а девушки – к интенсивному общению. Существенным барьером на пути раскрытия творческого потенциала как преподавателя, так и студента является стереотипизированное восприятие студента преподавателем. Чаще всего имеющиеся знания у преподавателя о студенте основываются не столько на конкретных фактах, сколько на субъективных оценках поведения учащихся, своего отношения к ним.

Как правило, преподаватели строят образ личности студента в зависимости от его академической успеваемости и дисциплины.

При восприятии преподавателем студента-двоечника, например, преобладает негативная оценка его личностных характеристик, а ученика-отличника наделяют положительными чертами.

Нестереотипизированное восприятие преподавателем студента возможно тогда, когда преподаватель подходит к оценке и восприятию ученика с позиций деятельностного подхода к структуре личности. Во-первых, цель деятельности, которую ставит перед собой человек или выдвигают перед ним другие люди, дополняется осознанием причин и мотивов по ее достижению (ради чего и почему это делается) определяет направленность личности.

Во-вторых, действия по реализации целей деятельности осуществляются через систему знаний, навыков и умений личности, базирующихся на ее способностях, т. е. через ее ролевое поведение. В ходе деятельности первоначальные навыки, умения усложняются и совершенствуются, на их основе нередко формируются новые.

В-третьих, в личности результаты деятельности представлены оценкой достигнутого, своих знаний и умений; самоуважением.

В-четвертых, оценив достигнутое, человек ставит перед собой новую цель, и цикл повторяется на более высоком уровне.

Направленность личности, система ее способностей, качеств, умений, самооценка и уровень самоуважения находятся в тесной взаимосвязи как с деятельностью человека, так и с его практикой общения: в них они формируются, проявляются, совершенствуются.

А каковы особенности восприятия личности педагога студентами?

Результаты общения в образовательно-воспитательной сфере зависят от того, как воспринимают педагога сами студенты: отвечает ли он их социально-психологическим ожиданиям, находят ли они в его личности положительно значимые для себя качества,

становится ли данный педагог авторитетом в глазах учащихся, лидером в их делах.

Наиболее ценят в педагоге студенты способность понимать их настроение, состояние, теплое отношение к ним, способность изменить свое поведение в зависимости от ситуации, умение выслушать студента до конца, возможность общаться вне вуза по личным проблемам, отсутствие стремления стать над ними в любой ситуации, умение помочь в конфликтах с другими студентами и другими преподавателями. т. е. в личности преподавателя наиболее значимыми для студентов являются качества, связанные с развитостью эмпатического процесса педагога (способность понимать внутренний мир студента, умение встать на его позицию, идентифицировать себя со студентом, доброжелательность, уважение к учащемуся, педагогический такт).

Высоко оценивают студенты инициативного, творческого педагога, умеющего поставить их в позицию активных, творческих участников разнообразной деятельности и общения.

Значимыми для студентов являются такие качества педагога, как креативность, способность к педагогическому творчеству. С этими качествами учащиеся связывают свою удовлетворенность жизнью коллектива, характером и содержанием мероприятия, проводимых в группе.

Третья группа личностных качеств педагога, связана с оценкой его студентами как организатора. Организаторские качества преподавателя, являющиеся положительно значимыми для студентов, проявляются в способности педагога помочь группе в определении задач на конкретный период времени, выбрать главные дела, в обучении учащихся организаторским навыкам в ходе совместной деятельности.

Наряду с эмпатией и творчеством от педагога требуется высокая эрудированность, интеллект. Эти качества личности педагога учащиеся воспринимают как положительно значимые.

Педагог, обладающий этими личностными характеристиками, как правило, отвечает ожиданиям студентов, становится для них референтным, авторитетным лицом.

Интересные данные о социально-психологических особенностях общения были получены в ходе проведения анкетного опроса среди студентов и преподавателей местных вузов.

Предметом исследования стал уровень развития межличностных отношений в системах «преподаватель-студент», «студент-студент», а также степень удовлетворенности уровнем вузовского образования, индивидуализированные стилевые особенности преподавания в вузах.

Эмпирический объект исследования – выборочная совокупность студентов 1 и 3 курсов, преподаватели этих студентов. Выборочная совокупность включает в себя студентов и преподавателей 4-х вузов Липецкой области.

Таблица 3

Выборочная совокупность студентов и преподавателей

Вузы / Групп-	I		II		III		IV		Всего	
	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%
Студентов 1-х курсов	228	29,69	119	15,49	56	7,29	42	5,47	445	57,94
Студентов 3-х курсов	146	19,01	98	12,76	42	5,47	37	4,82	323	42,06
Всего студентов	374	48,89	217	28,26	98	12,76	79	10,29	768	100
Преподаватели	86	50	51	29,65	23	13,37	12	6,97	172	100

Исследуемые вопросы представлены в двух анкетах – «анкета студента» и «анкета преподавателей» (приложение 1 и 2). Анализируя «анкету студента», мы видим, что большинство опрошенных (65 %) свидетельствуют о том, что отношения преобладают доброжелательные. Треть рассматривает их как формально-деловые, 3 % – как безразличные, 0,5 % – недоброжелательные.

Однако при исследовании степени удовлетворенности складывающимися межличностными отношениями в студенческой группе становится очевидным, что данными отношениями удовлетворены 58,5 % респондентов, студентки выбрали этот ответ в 60,82 % случаях, что говорит о повышенной толерантности, степени адаптации в группе. Среди первокурсников этот показатель составляет 58,38 %, а уже у студентов 3-х курсов он составляет 69,99 %, т. е. со временем отношения приобретают положительный характер. Существенную часть опрошенных (23,4 %) составляют те, у кого не со всеми членами группы отношения благоприятны. У первокурсников – 25,78 %, у студенток – 24,5 %, 24,64 % – у выходцев из сельской местности, а у городских жителей – 22,99 %, у студентов-мужчин – 23,12 %. Ниже этот показатель только у студентов 3-х курсов – 20,19 %. Неудовлетворенными считают себя 13,75 %, наибольшие проценты на этот ответ имеют группы студентов-мужчин (14,48 %) и городских жителей (13,84 %). Наименьшее значение (10,3 %) имеет группа студентов 3-х курсов. Здесь можно говорить о том, что со временем не все студенты адаптировались, наладили отношения с членами группы.

На вопрос о том, что складывающиеся межличностные отношения в студенческой группе существенно влияют на успешную учебную деятельность, положительно ответили 79,4 % опрошенных. С течением времени становится очевидным, что мнения студентов меняются – с 71,64 % у первокурсников, до 84,29 % у студентов 3-х курсов. Также высокие проценты по данному ответу продемонстрировали студентки (79,9 %) и студенты выходцы из

сельской местности (81,24 %), между тем отрицательно ответили студенты-мужчины (28,8 %), городские студенты (25,44 %).

В вопросе о влиянии межличностных отношений между преподавателями и студентами получены следующие данные: 67,63 % респондентов считают, что их отношения с преподавателями существенно влияют на успешную учебную деятельность, 28,48 % напротив. Самый низкий процент (54,61 %) в результате опроса студентов-мужчин, отрицательно высказались 40,75 % студентов этой же группы.

Определяя доминирующий стиль общения преподавателей, студенты выделили часто встречающиеся стили общения: творчески-продуктивный (80,37 %); спокойный (54,12 %); деловой (40,95 %); требовательный (38,61 %); дружеский (30,39 %). Между тем в работе преподавателей прослеживаются и негативные стили общения: популистический (21,75 %); властно-подавляющий (13,68 %); дистанционно-позиционный (12,78 %); заигрывающий (7,35 %).

Отношения со старостой группы, так называемым «формальными лидером», несомненно влияют на качество учебной деятельности опрошенных: ответ «скорее да, чем нет» выбрали 31,56 % респондентов, а ответ «скорее нет, чем да» – 8,65 %, и только 5,2 % заявили о том, что отношения со старостой не оказывают никакого действия на их учебную деятельность.

Исследуя причины, по которым преподаватель подвергает критике студентов, мы выяснили, что «невыполнение учебных задач» для 65,48 % студентов является основной причиной критики. Среди других причин отметим «агрессивность преподавателя» (этот вариант ответа выбрали 10,25 % студентов), а также – «личностная неприязнь» – у 5,45 % опрошенных. Однако 15,49 % студентов замечают, что такое никогда не случается.

Только 20,68 % студентов ощущают уважение к своей личности в педагогическом процессе со стороны членов группы, частично – 47,86 %, не ощущают – 31,46 %, студенты 1-х курсов –

34,2 %, и уже у студентов 3-х курсов – 24,74 %, что значительно ниже. Подобная ситуация говорит о том, что студенты становятся адаптивными в студенческом коллективе. Что касается уважения со стороны старосты группы, то необходимо отметить, что 23,49 % студентов ощущают неуважение от своего «формального лидера», что, несомненно, негативно скажется на учебно-воспитательном процессе в вузе. Частично ощущают – 58,64 %, полностью – 17,87 %. Со стороны преподавателей полностью ощущают уважение к своей личности 26,74 %, частично – 59,64 % и лишь 13,62 % студентов видят в действиях преподавателей неуважение.

Возникновение конфликтов в группе отмечают 21,34 % студентов, 45,55 % считают их нечастыми, редкими они бывают в 15,89 % случаях, затрудняются ответить 17,22 % респондентов. В группах студентов 1-х курсов конфликты возникают в 24,64 % случаях чаще, чем в группах студентов третьекурсников – 18,16 %.

При оценке влияния возникающих конфликтов на учебную деятельность членов группы мнения студентов разделились следующим образом: 27,89 % заметили, что конфликты переключают энергию студента с решения учебных задач на выяснение отношений; 21,15 % студентов видят в этом дезорганизацию учебной работы в целом; 15,45 % способствуют поиску рациональных путей разрешения противоречий; 17,08 % студентов отмечают, что конфликты не оказывают никакого влияния.

В вопросе об оптимальной по количественному составу учебной группы 45,88 % студентов высказываются о группе в 10-15 человек, за группы до 10 человек – 20,74 %, от 16 до 25 человек – 30,56 %, свыше 25 человек – 3,02 % студентов.

Прежде чем перейти к анализу «анкеты преподавателей», необходимо отметить, что в «анкете студента» мы рассматривали процессы, происходящие в вузе, глазами одного взаимодействующего субъекта, т. е. студента. Здесь нам представляется возможность увидеть другую сторону системы «преподаватель-студент» –

преподавателя. В анкетном опросе приняли участие 72 преподавателя, из которых 64,12 % составляют женщины и 35,88 % мужчины. Они распределены по возрастам следующим образом: основная масса опрошенных преподавателей (54,53 %) – в возрасте от 40 до 60 лет; от 30 до 40 лет – 22,56 % преподавателей, до тридцати лет – 15,77 %; старше 60 лет – 7,14 %. Описанная картина свидетельствует о том, что в вузах работают преподаватели предпенсионного и пенсионного возраста, смена из молодых педагогов формируется крайне медленно.

В исследовании среди преподавателей принимали участие 21,07 % профессоров, докторов наук; 28,43 % доцентов, кандидатов наук; 38,14 % старших преподавателей; 12,36 % ассистентов.

Оценивая доминирующее состояние межличностных отношений в учебных группах, преподаватели отметили, что состояние: благополучное – 30,71 %; нормальное – 32,05 %; тревожное – 15,89 %; неудовлетворительное – 21,35 %. Итак, преподаватели, как и сами студенты, видят негативные тенденции в учебных группах. Своим отношениям со студентами преподаватели дали такую оценку: 7,84 % – отношения отличные; 15,96 % – хорошие; 44,67 % – удовлетворительные; 10,47 % – неудовлетворительные. Большая часть преподавателей, имеющих удовлетворительные и неудовлетворительные отношения, не способствуют учебно-воспитательному процессу.

В вопросе о влиянии отношений преподавателей и студентов на должную учебную деятельность, выяснили, что отношения оказывают влияние в 42,08 % случаях; оказывают, но не всегда – 20,68 %; иногда влияют – 12,73 %; никогда не влияют – 17,2 %; затруднились ответить – 7,31 % преподавателей. Из вышеописанного можно заключить, что преподавателям в своей деятельности трудно быть объективными. На вопрос о влиянии межличностных отношений на успешность учебной деятельности студентов в группах преподаватели дали следующую количественную оценку: 36,74 % преподавателей видят существенную роль влияния меж-

личностных отношений в учебной деятельности; 29,56 % считают, что межличностные отношения оказывают незначительные действия; 5,68 % отмечают, что отношения несколько не влияют; четверть респондентов утверждают, что подобное влияние трудно оценить без специального диагностирования.

Определяя причины, толкающие преподавателей на критику студентов, выделим: невыполнение студентами учебных заданий – 52,69 %; личностная неприязнь к студентам – 7,84 %; такое никогда не происходит – 11,36 %; случается, но критике чаще подвергается вся группа – 23,71 %; 4,4 % преподавателей не указали причин. Анализируя общие проблемы межличностных отношений студентов, преподаватели выделили следующие: общий кризис образования – 24,66 %; отсутствие концепции воспитания – 15,79 %; недостаточные, слабо сформированные ценностные ориентации студентов – 22,46 %; слабое взаимодействие между преподавателями и деканатами (ректоратом), организующими учебно-воспитательный процесс – 19,74 %; отсутствие методик учебно-воспитательной работы – 17,35 %.

Преподаватели на вопрос об эффективных шагах в области организации учебно-воспитательной работы выбрали следующие: социально-психологическое диагностирование – 67,65 %; определение целей, задач учебной работы – 64,25 %; планирование в учебно-воспитательном процессе – 32,82 %; профилактика возможных отклонений планируемых действий – 32,78 %; оценка и контроль текущей учебно-воспитательной работы – 31,5 %; прогнозирование результата учебно-воспитательного процесса – 28,88 %; обмен опытом на внутри вузовском уровне – 23,61 %; обмен опытом на межвузовском уровне – 18,51 %.

В учебно-воспитательном процессе при определении наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы преподаватели в 37,76 % случаях систематически сталкиваются с проблема-

ми в этом; иногда бывают затруднения у 30,55 % респондентов; напротив, не испытывают никаких трудностей 24,86 %.

Рассматривая ситуацию системного обеспечения учебно-воспитательного процесса, преподаватели выделяли «узкие места» в этой системе, среди которых: организационное обеспечение – 32,56 %; информационное обеспечение – 28,32 %; материальное обеспечение – 16,25 %; кадровое обеспечение – 10,18 %; технологическое обеспечение – 7,74 %; нормативное обеспечение – 4,95 %.

Описав полученную информационно-количественную картину в «анкете студента» и «анкете преподавателей», делаем вывод, что для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса необходимо оптимизировать систему управления в обучении. Для этого рассмотрим соотношение понятий управления и обучения.

Управление – элемент, функция организованной системы, обеспечивающей сохранение определенной структуры, поддержания режима деятельности. Управление в обучении представлено как форма организации, целенаправленной регуляции учебной деятельности, а не как предметное содержание, что и отличает управление от обучения. Обучение представлено как планомерный систематический процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов. Хотя в реальной практике они взаимосвязаны. Управление создает определенные модели обучения, которые наполняются ценностным содержанием обучения, с другой стороны, обучение предъявляет к управлению определенные специфические требования, накладывает ограничения.

Наиболее заметной особенностью управления в сфере образования, на наш взгляд, является отличие в постановке цели. Цель образования – культурогенез человека, его готовность к определенным видам деятельности – обуславливает принципиально иные подходы прогнозирования и программирования. Здесь неприемлемы жесткие, однозначно заданные модели состояния культуры

личности в виде фиксированных навыков профессии, суммы знания и пр. Предвидеть, что конкретно потребуется человеку в его работе даже через три-четыре года, трудно в силу динамизма технологий, общественных процессов. Кроме того, индивидуальные запросы учащегося, естественный поиск каждым из них своей собственной модели культуры отторгают жестко фиксированные цели. Это относится к состоянию культуры личности, подготовки учащегося, проектированию образовательного процесса.

Следующей особенностью является то, что на функцию принятия решения, на выбор цели накладывает свой отпечаток то обстоятельство, что роль субъекта управления в учебном процессе распределена между двумя участниками – обучающим и учащимся, а выбор модели обучающим далеко не предопределяет решения в целях и способах культурогенеза учащегося, т. к. у него могут быть свои цели в обучении.

Особенностью управления можно считать совместно-раздельную деятельность учащихся и обучающихся. Особый тип кооперации и организационной структуры учебно-педагогического коллектива обуславливают специфику оперативно-организационной функции управления. А также и предметная организация обучения, выраженная в технологиях образовательного процесса, своеобразно специфицирует объект управления.

Т. к. решение педагогических задач выходит за пределы учебного общения в сферу общественной деятельности, формируя расширяющуюся учебную среду, объект управления то суживается до узколабораторных границ дидактического действия, то расширяется до пределов сферы образования, и далее происходит слияние управления обучением с управлением воспитанием, что также специфицирует объект управления.

В управленческом воздействии на образовательный процесс важна роль средств побуждения учащегося, ориентации его поведения на педагогически приемлемый тип действия с учебными средствами, выбора эффективного занятия в учебных ситуациях.

Мотивационные факторы составляют основу управления системой обучения. Его главной задачей определяется адекватных культу-рогенезу ценностных ориентиров воспитание в учащихся.

Для системы управления образованием наиболее специфична задача контроля – диагностика состояния культуры, дееспособности учащегося, потенциала учебного заведения, системы образования, возможностей адекватного реагирования на потребности общественной практики, способности к инновациям.

Результирующим моментом управленческого цикла в образовании является оценка. В совершенствовании технологий и методов оценки внимание педагога необходимо сосредоточить на том, в какой мере результаты обучения осознаются студентом как фактор его самоутверждения.

2.2 Эффективность организации коммуникации в студенческой группе

Анализ социально-психологических детерминант функционального развития малых групп должен осуществляться в контексте задач, решаемых в процессе руководства группами, и должен отражать структуру и последовательность их практического применения. Естественно, возникает вопрос относительно средств подобного управления. Причем в данном случае речь должна идти не только о методических приемах управления, но и о его феноменологических характеристиках, имеющих социально-психологическое содержание, обеспеченных соответствующей социально-психологической информацией о текущих групповых процессах.

В современной педагогической, социологической и социально-психологической литературе можно встретить разное толкование термина «руководство».

В данной работе мы будем понимать руководство как одну из функций управления процессами функционирования (в дидакти-

ческой, производственной, управленческой и других сферах деятельности) малых групп, содержанием которой является воздействие на индивидов и их общности в процессе функциональной деятельности, направленное на включение их в эту деятельность, выработку ими осознанного и активного поведения, всестороннее развитие личности и коллектива группы в целом.

Такое определение во многом созвучно с определением руководства процессами становления и развития малых групп с внешним статусом, принятым в рамках представлений в современной психолого-педагогической литературе [5, 6].

В отличие от лидерства, как неформального явления, руководство контактной малой группой – это предварительно спланированное, закрепленное в соответствующих документах управление группой (обучаемых, должностных лиц и т. д.) со стороны назначенного высшими инстанциями лица.

С социально-психологической точки зрения содержанием руководства малыми группами является формирование психолого-педагогических воздействий на группу и ее членов с целью более полного включения индивидов в деятельность, выработки у них осознанного и активного поведения, всестороннего развития личностей и групп в целом, ликвидации предпосылок к возникновению конфликтных ситуаций.

Для успешного руководства малыми группами и решения всего комплекса возникающих при этом задач необходимо наличие специальной системы социально-психологического обеспечения этого процесса. Эта система должна обеспечивать анализ индивидуальных качеств членов группы, оценку социально-психологического климата в группах, изучение условий, в которых осуществляется их деятельность, исследование путей повышения эффективности функционирования групп, определение методов и средств управления групповыми процессами, выдачу предложений и рекомендаций по формированию управляющих воздействий на группы и оценку эффективности этих воздействий.

Социально-психологические факторы руководства деятельностью малых групп можно рассматривать как элементы системы управления, которые реализуются в механизме социальной регуляции групповой деятельности индивидов, в рамках функционирования определенных социальных закономерностей. В этом смысле социальные и социально-психологические механизмы управления групповой деятельностью в целом и группами в частности являются результатом научного познания диалектики единства субъективного и объективного в действии социальных законов и тенденций, реализуемых в совместной деятельности членов групп. Иначе говоря, социальные и социально-психологические механизмы руководства малыми группами являются продуктом субъективного отражения объективных общественных процессов в целях использования их в практике управления функциональной деятельностью малых групп в конкретной предметной области.

Управление социальными процессами в малых группах, для данной работы – в студенческой группе, по своему содержанию включает следующие функции:

- сбор и обработку диагностической информации о состоянии социальной зрелости коллектива;
- планирование его социального развития;
- организацию выполнения этого плана;
- оперативный учет и контроль исполнения посредством сбора информации о результатах управленческих воздействий.

В целом проблема социально-психологического обеспечения руководства малыми группами может быть рассмотрена как проблема гармонизации непрерывного процесса разрешения неантагонистических противоречий между состоянием социально-психологической зрелости коллектива, личности в коллективе, с одной стороны, и социально-психологической эффективностью методов внешнего управления социальной деятельностью группы, с другой стороны. Понятие «социально-психологическая зрелость коллектива» может быть раскрыто исходя из меры выраженности

в состоянии социальных элементов коллектива (личностей и внутриколлективных микросообщностей) и его общественных отношений, социальной сущности целей и задач деятельности.

Комплексное исследование социально-психологических характеристик группы сдерживается рамками этой работы. Поэтому остановимся на исследовании межличностных отношений как центрального звена в структуре малой студенческой группы.

Применение различного рода тестовых методик исследования межличностных отношений, основанных на качественном анализе оценок различных сторон деятельности группы индивидами, позволяет лишь отчасти получить представление о характере поведения и развития группы.

Анализ же основных управленческих феноменов, содержащихся в структурных характеристиках межличностных отношений в группе, в этом случае оказывается вне сферы диагноза.

В результате сближения исследований в области «человеческих отношений в промышленности» и микросоциологии возникла социометрия – направление, развивающее количественный подход к внутригрупповым процессам. Американский психиатр, социальный психолог Дж. Морено разработал методику исследования межличностных отношений людей в малых группах, которая в центр внимания ставит характер отношений в малой группе. Ее суть состоит в том, что члены изучаемой группы вовлекаются в проективную ситуацию, связанную с какой-либо деятельностью, для участия в которой каждому члену группы предлагается выбрать тех, с кем он хотел бы сотрудничать, и отклонить тех, сотрудничество с кем представляется ему нежелательным. В результате опроса образуется некоторое множество выборов и отклонений, составляющих первичную информацию. В дальнейшем эта информация обрабатывается специальными способами, получает определенную теоретическую интерпретацию и подвергается анализу. На основании полученных данных делаются выводы о характере и структуре межличностных отношений в изучаемой

группе, которые могут иметь как познавательное, так и практическое значение.

С точки зрения Дж. Морено психическое здоровье человека, адекватное поведение зависят от его положения во внутренней неформальной структуре отношений в малой группе. Так, например, недостаток симпатий порождает жизненные трудности, влияя не только на поведение людей, но и на учебную деятельность, в частности, эффективность обучения.

Применение социометрического опроса позволило получать эмпирические данные о наличии внутри группы системы межличностных отношений, выявить ее структурные и динамические характеристики, определить весьма точно положение каждого члена группы в этой системе, а также установить влияние скрытых факторов на процессы и результаты групповой деятельности, на самочувствие членов группы.

Популяризации этого метода способствовало также периодическое издание с 1937 года журнала «Социометрия», создание в 1942 году в Нью-Йорке Института социометрии, переименованного позднее в Институт Морено. Растет количество социометрически ориентированных социологов в США, к числу которых можно отнести Э. Дженнингса, Дж. Ламберга, Дж. Криссуэла, Ч. Лумиса и других.

В послевоенный период социометрия как эмпирический способ исследования межличностных отношений получает широкое распространение в Западной Европе. В этой связи следует отметить Францию, где Г. Гурвич предложил в качестве философской основы социометрии свою концепцию «диалектического гиперэмпиризма». Большой интерес к социометрии проявили западногерманские социологи Р. Кеннинг, П. Аттесладер, Г. Штибер и другие.

В 1964 году в ФРГ вышло в свет под названием «Основы социометрии» второе дополненное издание книги Морено «Кто выживает?». Наряду с этим основоположник социометрии опублико-

вал в 1951 году новую работу «Социометрия, экспериментальный метод и наука об обществе». О распространении влияния социометрического направления в западной социологии свидетельствует организация с 1956 года издания журнала «Международная социометрия, психотерапия и психодрама». В это время социометрия переживает период наибольшего признания.

Наиболее вероятной причиной такого пристального внимания к исследованию межличностных отношений социометрией является продуктивность экспериментальных социометрических исследований в малых социальных группах. В результате социометрических исследований и рекомендаций, сделанных на их основе, удавалось в большинстве случаев улучшить психологическое самочувствие, повысить эффективность групповой деятельности, выявить неформальных лидеров, оптимизировать социально-психологический климат в малых группах.

Социометрический подход применяется для изучения группового сознания, психологической совместимости и оптимального этой точки зрения подбора людей в составе трудовых бригад. Сам Морено, исследуя в конце 30-х годов по заказу фирм причины спада производительности, рекомендовал проводить перестановки рабочей силы, составляя бригады в соответствии с взаимными симпатиями и предпочтениями рабочих. Периодические социометрические наблюдения как неотъемлемая часть политики «человеческих отношений» способны снизить издержки, освободить каналы коммуникации путем наложения на формальную структуру организации сетки неформальных отношений.

В Европе этот метод применяется в разработке рекомендаций по руководству персоналом и, в частности, в советах отбирать на каждое место несколько кандидатов, чтобы затем выбрать наиболее подходящего, в том числе и по признаку общительности.

В отечественной социологии социометрический метод дал мощный импульс исследованию межличностных отношений в промышленной социологии. Главной целью и ведущим мотивом

таких исследований, проводившихся на основе марксистской теории, являлась идея о коллективе как такой общности людей, которая создает условия для гармонического развития человека.

Применение западных методик к исследованию малых групп и коллективов ограничивалось представлением о наличии существенных различий между малыми группами социалистического и капиталистического общества, содержанием и направленности их деятельности, характером отношений, связывающих людей, а также коренным расхождением в принципах подхода к познанию процессов группового взаимодействия. Однако, несмотря на все сложности, социометрический опрос все-таки был заимствован из американской социальной психологии и применялся в отечественной социологии.

Многие исследователи (Г. М. Андреева, Я. Л. Коломинский, Е. С. Кузьмин, В. А. Ядов и др.), указывая на необходимость переосмысления с позиций марксистской социологии и психологии заимствованных приемов, признали возможным и полезным их использование.

В конце 60-х и в 70-х годах социометрические приемы получили широкое применение в исследованиях трудовых, воинских и учебных коллективов.

Возникает обширная и почти необозримая социально-психологическая, психолого-педагогическая и педагогическая литература, так или иначе связанная с социометрией.

Основной массив этой литературы образуют публикации методического характера, в которых описывается методика и результаты социометрических исследований. Среди них следует особо выделить работы И. П. Волкова, в частности, его монографию «Социометрические методы в социально-психологических исследованиях» [36], где впервые в нашей литературе дается наиболее полное и систематическое изложение социометрической процедуры и особенностей ее применения в изучении межличностных отношений.

Серьезный научный интерес представляют также работы В. И. Паниотто [116], в которых анализируются существующие и предлагаются новые способы обработки и анализа социометрической информации.

Весьма ценные методические сведения содержатся в учебных пособиях по методологии и методике конкретных социальных исследований [83]. Однако теоретические положения представителей социометрического направления зарубежной социологии подвергались критическому анализу с точки зрения марксистской теории.

По поводу места и роли межличностных отношений в системе общественных связей в марксистской науке существовало несколько точек зрения. Сторонники первой рассматривали межличностные отношения лишь как оболочку, внешнюю форму проявления общественных отношений. Так, по мнению П. А. Рачкова, межличностные отношения являются «не общественными отношениями в собственном смысле слова, а лишь тем, как они (общественные отношения) выступают на поверхности общественной жизни» [108]. Исходя из этого, роль межличностных отношений сводится к тому, что они дополняют общественные отношения, а иногда и противоречат им.

В таком представлении межличностные отношения лишаются какого-либо собственного содержания, самостоятельного общественного значения. Они рассматриваются всего лишь как оболочка, пустая форма, наполняемая производственными, политическими, правовыми и другими общественными отношениями, либо как помеха, психологическое препятствие развития.

Одной из гносеологических причин игнорирования межличностных отношений и их роли в управленческой деятельности, по мнению ученых 80-х годов, было то, что «теоретические понятия, которые на первых этапах носили вспомогательный характер, объясняя закономерности развития социальной жизни и ее связей со средой материального производства, «заслонили» саму эту чело-

веческую жизнь, т. е. самого человека. Поэтому такие абстракции, как «базис», «производственные отношения», казались куда более реальными, чем то, что должно было стоять за этими абстракциями, т. е. сами люди с их непосредственными отношениями, включая и те, которые складывались между ними в процессе труда» [174].

О том, как непросто вычленишь межличностные отношения, сделать их объектом исследования, свидетельствовали усилия сторонников второй точки зрения. Г. М. Андреева, например, считает, что природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить «в один ряд» с общественными отношениями, а увидеть в них особый «ряд» отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений, не вне их. «Схематически, – пишет она, – это можно представить как сечение особой плоскостью системы общественных отношений: то, что обнаруживается в этом «сечении» экономических, социальных, политических и иных разновидностей общественных отношений, и есть межличностные отношения <...> В конечном счете межличностные отношения обусловлены объективными общественными отношениями, но именно в конечном счете. Практически оба ряда отношений даны вместе и недооценка второго ряда препятствует подлинному глубокому анализу отношения и первого ряда» [9].

Таким образом, межличностные отношения рассматриваются с этой точки зрения как психологический аспект, субъективная сторона объективных отношений. Они характеризуются как действительная реальность, вне которой нет «чистых» общественных отношений.

Социальный психолог А. В. Петровский предлагает рассматривать межличностные отношения в виде трехслойной сферы. Первый слой образуют эмоциональные отношения, основанные на личных склонностях членов коллектива. Второй слой опосредствован принятыми в группе ценностями и нормами. В третьем, центральном, слое представлены межличностные отношения, опосре-

дованные совместной деятельностью членами группы, общими целями и задачами.

Анализируя существующую литературу 80-х годов, можно утверждать, что в подавляющем большинстве случаев изучение межличностных отношений ограничивается рамками малых групп. Так Г. С. Антипина по существу сводит межличностные отношения к внутригрупповым. «Малые группы, с одной стороны, отражают в себе те общественные отношения, в которые они органически включены, и преломляют их в своеобразные внутри групповые отношения. С другой стороны, на основе личных контактов между членами группы возникает сеть эмоционально-психологических отношений. Обе системы отношений объективных, общественных и субъективных, психологических дают единую систему межличностных групповых отношений» [10].

В этой связи возникает вопрос: почему субъектом межличностных отношений является только малая группа? Ведь отношения такого рода могут возникнуть и между людьми, не входящими в одну группу, т. к. контакты человека в процессе жизнедеятельности рамками группы не ограничиваются. Представляется, что межличностные отношения могут возникать и возникают всякий раз, когда осуществляются значимые для человека контакты с другими людьми, необязательно в рамках малой группы. Недостаток такого подхода, на наш взгляд, заключается также и в том, что различные по своей природе внутригрупповые отношения объединяются в одну систему на том основании, что все они проявляются в персонифицированной форме. Однако само по себе признание того, что объективные, заданные извне, со стороны общества безличностные отношения в учебных коллективах реализуются конкретными личностями не означает унификации их содержания.

А. В. Филиппов, В. К. Липинский, В. М. Князев по существу разделяют точку зрения Г. С. Антипиной и применительно к трудовому коллективу предлагают рассматривать официальные и неофициальные, деловые и личные, формальные и неформальные

отношения как межличностные. При этом подчеркивается, что «деловые, официальные и формальные отношения прежде всего являются действенными, а потом уже оценочными», т. к. «цели этих типов взаимодействия всегда инструментальны» [124].

Деление межличностных отношений на инструментальные и экспрессивные предложил в 70-х годах еще В. Б. Ольшанский. Инструментальные отношения, с его точки зрения, «...основаны на взаимной полезности индивидов в достижении определенных целей. Их связывает некоторое "разделение труда", отношение сотрудничества. Участники таких отношений сознают взаимную полезность, между ними складываются определенные конъюнктивные чувства, взаимоотношения доставляют им удовлетворение» [152]. Экспрессивные межличностные отношения складываются под влиянием потребности людей в общении, признании, уважении, персонификации и т. д. «Поскольку главное в таких отношениях – наиболее полно выразить свое «Я» и получить поддержку, эти отношения (в отличие от деловых, инструментальных) часто называют экспрессивными».

Такое название представляется не очень удачным. В соответствии с социологической традицией выделения инструментальных и терминальных ценностей было бы точнее назвать их терминальными отношениями, поскольку в них люди выступают не как средства для достижения учебных целей, а как самоценные личности.

Разумеется, как между терминальными и инструментальными ценностями нет непроходимой границы, так и между инструментальными и терминальными отношениями существует взаимосвязь и взаимопроникновение. В действительности эти виды связей представляют собой стороны, аспекты, компоненты содержания реальных взаимоотношений в учебной организации.

Существуют и другие классификации межличностных отношений. Например, К. А. Абульханова-Славская обращает внимание на этический критерий деления внутри коллективных отноше-

ний. Она прослеживает такое разделение межличностного общения: «Этическая характеристика общения проявляется в том, каким образом другой включается в общение – как человек, представляющий интерес сам по себе, как человек, выступающий как цель моего с ним общения, или как объект, контакт с которым служит лишь моим личным целям, как функциональное средство» [1].

Подобное деление внутри коллективных отношений на функциональные, безличные, при которых «другой выступает в качестве объекта, а не равноправного субъекта» [73] и личностные, где человек выступает как цель общения, является, на наш взгляд, слишком жестким.

Такая классификация не учитывает взаимоперехода средства и цели. Более того, функциональные отношения, в которых личностное своеобразие одного из общающихся используется как средство для достижения цели другого, на наш взгляд, можно считать межличностным отношением хотя бы потому, что оно носит ярко выраженный избирательный характер. С точки зрения морали, такие отношения могут оцениваться как нравственные, если другой человек используется как средство достижения общей цели, взаимной пользы, выгоды. Безнравственными межличностные отношения становятся в том случае, если личностные свойства человека используются для достижения целей, противоречащих его интересам. Последний момент, на наш взгляд, был абсолютизирован К. А. Абульхановой-Славской и распространен на все многообразие функциональных отношений в трудовом коллективе. Для нас же важно подчеркнуть, что, независимо от этической характеристики данных отношений, они являются межличностными.

Приведенные трактовки места и роли межличностных отношений в системе общественных связей и внутри коллективных отношений, многообразие их классификаций показывают сложность выделения и изучения этих связей. Обзор имеющихся точек зрения отечественных ученых был бы неполным, если бы мы не упо-

мянули о специфике социологического подхода к межличностным отношениям.

Наиболее интересным представляется социологический подход, реализованный И. С. Коном в исследовании дружбы как наиболее устойчивого и содержательного вида межличностных отношений. Он классифицирует дружеские отношения по их мотивам и той ценности, которую они представляют для людей в разные исторические эпохи. Вместе с тем дружба рассматривается и как социальный институт, регулирующий с помощью определенных норм взаимодействия людей, исходя из интересов, нужд социальной системы.

В результате выявляются, по крайней мере, две функции межличностных отношений: ценностно-мотивационная и нормативно-регуляционная. Первая связана с удовлетворением потребности людей в общении, признании и уважении и других социальных интересов людей, и тем самым побуждает их к установлению и поддержанию желательных связей с другими людьми как личностями. А вторая заключается в установлении более или менее определенных норм поведения в сфере межличностного общения, необходимых для поддержания жизнедеятельности общества, трудовых коллективов и других социальных групп.

Указанные функции, по мнению И. С. Кона, в известном смысле противоположны, поскольку первая выражает внутренние социальные потребности индивидов, а вторая выражает потребности системы. В то же время они взаимно дополняют друг друга, обеспечивая заинтересованность в установлении и поддержании желательных отношений, как со стороны индивидов, так и со стороны общества. Поэтому тип общества и тип дружбы взаимосвязаны, а история этого вида межличностных отношений «неразрывно связана с такими фундаментальными макросоциальными процессами, как дифференциация социальной структуры и индивидуализация (персонализация) человека» [73]. Попытку выявить специфику социологического подхода предпринял А. И. Кравчен-

ко. По его мнению, социологов интересуют механизмы формирования межличностных отношений согласно определенным социальным ценностям, правилам, законам, которыми руководствуется человек в своем поведении» [77]. При этом человек рассматривается не как индивидуально-неповторимая личность, а как социальный тип, носитель совокупности общественных отношений.

Конкретизируя эту мысль в другой работе, А. И. Кравченко пишет: «Различие между психологическим и социологическим подходом особенно наглядно проявляется в случае интерпретации понятий «межличностные отношения» и «межличностные отношения». Первое из них нагружено субъективно-личным содержанием, которое означает личные связи между несколькими индивидами. Это и есть случай малой контактной группы. Такие психологические отношения строятся на симпатиях и антипатиях, учитывают индивидуальную неповторимость человека. Напротив, социология имеет дело не с индивидуально-неповторимыми личностями, а с социальными типами. Человек как совокупность всех общественных отношений руководствуется в своем поведении, прежде всего, социально приобретенными нормами. На этом основании и формируются межличностные отношения, которые строятся не по родственным связям и знакомству, а согласно определенным социальным ценностям, правилам, законам» [76].

Обобщая накопленный опыт изучения теоретико-методологических проблем, связанных с ролью межличностных отношений в управленческой деятельности, можно сделать несколько выводов.

Первый вывод относится к эволюции подходов в анализе места и роли межличностных отношений в системе общественных связей и внутриколлективных отношений от признания их вторичности, производности, локальности до возникновения целого направления в истории управленческой мысли, где межличностным отношениям отводилась главная роль в повышении эффективности управления. Нельзя не отметить в связи с этим сложную

судьбу этого феномена в отечественной науке, где межличностные отношения продолжительное время рассматривались как объект социометрических процедур, не имеющего собственного социального содержания, места, роли.

Второй вывод заключается в том, что исследованию межличностных отношений посвящено много работ, но единодушия в оценке их роли и места в жизни общества не обнаруживается. Однако гносеологическая картина исследования меняется с выделением функции межличностных отношений, которые раскрывают их социальное содержание, роль и значение в управленческой практике, значимости в жизни общества и человека. Значительные возможности для раскрытия и реализации потенциала межличностных отношений в теории и практике управления содержит социологический подход.

Учитывая вышеописанное, можно сделать вывод о том, что при анализе межличностных отношений имеется необходимость применения социометрии.

Социометрический метод получил широкое распространение в настоящее время при изучении малых групп. Он позволяет дать общее описание взаимоотношений, возникающих в любой учебной группе, выявить лидеров (социометрических «звезд»), сделать предположения о стиле лидерства и о мере организованности группы. Технология проведения социометрического анализа включает в себя процедуры получения социометрической матрицы, вычисления социометрических индексов и интерпретации полученных результатов.

Социометрический тест – один из социально-психологических методов изучения межличностных отношений в группе на основе матрицы выбора (предпочтения). Социометрический тест позволяет решить задачу количественной оценки межличностных отношений в группе на основе расчета и анализа социометрических коэффициентов. Достоинством данного метода является то, что он позволяет количественно представить соци-

ально-психологический портрет группы в сфере межличностных отношений.

Для успешного руководства малыми группами, в том числе и студенческими, а также решения комплекса возникающих при этом задач, необходимо наличие специальной системы социально-психологического обеспечения этого процесса. В качестве основополагающего метода исследования поверхностного слоя межличностных отношений мы определили социометрический тест. Анализируя социологическую, психологическую и социально-психологическую литературу при изучении межличностных отношений, мы пришли к выводу, что при их исследовании целесообразно использование социологического подхода в раскрытии и реализации потенциала межличностных отношений в теории и практике управления. Преподаватель в процессе управления общением должен осуществлять два рода функций:

- а) строить предметное содержание деятельности учащихся;
- б) строить формы их совместной деятельности.

Выстраивая процесс общения, с целью управления образовательной деятельностью студентов преподавателю необходимо учитывать важнейшие характеристики не только учащегося (его биологические, генетические, психологические, социальные особенности личности), но и студенческого коллектива.

Системный и структурно-функциональный подходы, обогащенные выводами и методами кибернетики, синергетики, информологии, позволяют выделить наиболее существенные системно-интегративные качества общественных образований, в том числе и студенческого коллектива.

Студенческий коллектив обладает специфическими системными качествами:

- пространственно-временные характеристики;
- степень сплоченности;
- целенаправленность взаимодействия;
- мотивация взаимодействия;

- информационное содержание;
- энергетическая характеристика;
- особенности регулирования, организации и самоорганизации;
- управление и самоуправление.

Студенческий коллектив как открытая система в результате информационно-энергетического обмена с окружающей средой (педагогический коллектив, семья, круг друзей и др.), конструктивно-критического восприятия нововведений, в результате появления возможностей для диалога, плюрализма мнений и свободного выбора оказывается более активной, способной к самодотраиванию и самоорганизации.

Педагогический процесс должен также опираться на идею о том, что развитие любой системы (в данном случае студенческого коллектива) определяется двумя противоположными тенденциями. С одной стороны, это тенденция к энтропии – рассеянию энергии, хаосу, разрушению. С другой стороны, это тенденция к упорядочению, самоорганизации, негэнтропии.

Особенность к саморегуляции – фундаментальное качество общественной системы. А, как мы уже говорили, общение в образовательном процессе, являясь подсистемой общества, выступает как саморегулирующаяся система и не поддается полному нормированию. Но одна из задач педагогического процесса – регулирование и управление деятельностью и развитием студенческого коллектива в целом и каждой личности в частности в ходе общения.

Управлению общением в образовании присуща определенная адекватность реальным тенденциям развития, и одновременно – ошибочность, поскольку оно не в состоянии верно учесть все действующие причины, ответные реакции на них. Оно актуально, но зачастую опаздывает или опережает объективные процессы, характеризуется одновременно и известной научностью, и волюнтаризмом, всегда ограничено неполнотой человеческого знания. Управление общением направлено на:

а) придание большей стабильности, равновесности и устойчивости, гармонизации студенческого коллектива;

б) инициацию изменения характера функционирования или его организации в соответствии с представлениями и идеалами субъектов управления – преподавателей.

Управление объективно преследует цели установления в той или иной степени и форме противоречивой гармонии студенческого коллектива и личности учащегося. Оно направлено на достижение такого состояния, когда жизнедеятельность личности и коллектива учащихся взаимно согласованы. Полярными позициями здесь являются либо подчинение учащихся интересам образовательно-воспитательного процесса в лице преподавателя, либо, наоборот, стремление преподавателя предоставить личности максимально широкие возможности инициативы, естественно, не угрожающие самому учащемуся и студенческому коллективу.

Управление обусловлено характером культуры общества и уровнем культуры субъектов управления. Осознанное управление по своим результатам является в итоге столь же спонтанным, как и другие механизмы социальной самоорганизации. Знание педагогов о характере социальных процессов в студенческом коллективе, их тенденциях, закономерностях всегда ограничены. Субъективные цели носят индивидуально-направленный характер, всегда субъективируют процесс управления, что и приводит к несовпадениям результатов с желаемыми целями или вызывает сложные цепи необратимых неожиданных реакций в коллективе учащихся.

Поэтому только умеренная социальная инженерия процессов общения в сферах образования и воспитания с тщательным, оперативным учетом обратных связей на основе системного моделирования и корректировкой мероприятий является оптимальным путем управления общением в образовании с позиции синергетики социального развития. Следовательно, в процессе управления важную роль играют обратные связи.

В российской педагогике сложились два основных подхода к управлению общением – традиционный и гуманистический.

Традиционный подход в образовательной сфере, с характерными для него репродуктивно-авторитарными стереотипами, сложился в последние три-четыре десятилетия практики образования, возведен в теорию, обобщен в учебниках.

Можно выделить несколько предпосылок [158] репродуктивно-авторитарных стереотипов в образовании:

а) социально-биологические предпосылки.

Общение часто превращается в монологическое общение. Происходит это не столько благодаря изначальным авторитарным установкам преподавателя, сколько благодаря тому, что сам студент естественно стремится к наиболее легкому, короткому пути познания мира, апеллирует к преподавателю как авторитету. Учительская профессия, связанная с частым закреплением авторитарной роли, приводит к личностным деформациям, к тому, что педагог транслирует образцы готового опыта и, тем самым закрывая каналы творческо-поисковой активности студента, закрывает и свою собственную личность от нового опыта, от других, а значит, и от себя самого, что останавливает его саморазвитие, рост профессионального творчества и мастерства.

б) социально-политические предпосылки.

Не менее значимой причиной происхождения авторитарных и репродуктивных стереотипов становится воспроизведение педагогом типа командно-административных отношений, присущих имеющемуся общественно-политическому и экономическому укладу. Очевидно, что инерционность командно-административной общественной системы не может существовать без соответствующего ей типа отношений на всех уровнях взаимодействия, отношений навязывания ценностей подчинения, послушания. Выходящие за рамки такого типа отношений поступки растущего человека рассматриваются как посягательство на авторитет взрослого, на благополучие общности (группы). Закрепляемые идеологическими средствами ориентиры на

непродуктивность, безынициативность, покорность в сознании педагога, неизбежно транслируются в системе отношений вуза, тормозя развитие творческой личности студента и преподавателя.

в) социально-исторические истоки.

Третьей причиной происхождения авторитарности высшей школы становится сегодняшний уровень развития сознания нашего общества, в котором наряду с атеистическим отрицанием Бога существуют и наследуются формы монотеистического сознания. Суть его состоит в приверженности одному учению, божеству, лидеру.

Применительно к атеистическому обществу фанатичная нетерпимость к инаковерцам была замещена в условиях тоталитарной системы нетерпимостью к инакомыслию, ортодоксальная вера в Бога – ортодоксальностью веры в единственно верный путь в «светлое будущее». Ортодоксальность мышления педагога, его страх перед предприимчивостью, инициативностью, контроль за всеми сферами жизни растущего человека – следствия трансляции такого типа моносознания.

г) культурологические истоки.

В мировой культуре испокон веков ведется спор между двумя педагогическими тенденциями. Условно их можно назвать как диалогическая (проблемная) и монологическая (ортодоксальная). Понятно, что ортодоксальная педагогическая тенденция опирается на знание и следование заданной кем-то истине в гносеологическом плане, на аскезу, почитание и соподчинение в аксеологическом плане. Проблемная педагогическая тенденция соответственно – на вечный, бесконечный поиск истины и на раскрытие, реализацию общечеловеческих ценностей и возможностей.

Гуманистический подход рассматривает обучение как процесс, направленный на студента как центральную фигуру этого обучения. Студент является основным участником всякого образовательного процесса, отвечающего, ценностям и интеллектуальным способностям личности. Что же касается преподавателя, то он выступает в роли человека, облегчающего процесс учения, он соз-

дает атмосферу взаимного доверия и живого общения, позволяющего осуществить самореализацию человека в процессе обучения.

Американский психолог Д. Хазард дает следующую сравнительную характеристику двух подходов к пониманию обучения [101].

Таблица 4

Анализ парадигм обучения

Традиционная парадигма обучения	Гуманистическая парадигма обучения
Основной упор – на приобретение учеником «правильной» информации, раз и навсегда заданной	Основной упор на то, чтобы «научиться учиться», быть открытым всему новому, развивать потребность в знаниях
Учение – лишь результат, продукт деятельности учащихся	Учение – процесс, «путешествие в неведомое»
Продвижение вперед ограничено замкнутыми этапами, обусловленными возрастными границами, жесткая стратегия в соответствии с возрастом	Гибкость и интеграция возрастных групп, личность не ограничивается в выборе определенного содержания в связи с возрастом
Упор на внешний мир. Внутренний опыт часто воспринимается как не соответствующий школьному обучению	Внутренний опыт – контекст обучения. Использование фантазии, выдумки, побуждение к выражению чувств
Пресекаются попытки интуитивного мышления, не поощряется дивергентное мышление	Интуитивность поощряется, рассматривается в качестве творческого процесса
Преимущественно аналитическое «формально-логическое», «левополушарное» мышление	Направленность на равномерное развитие обоих полушарий; сочетание «левополушарного» рационализма и ассоциативного, интуитивного мышления
«Наклеивание ярлыков» в зависимости от формальных показателей (одаренный, посредственный, с минимальными психическими отклонениями и т. п.)	Деление на категории имеет место лишь в перспективном плане (малой степени) и не является средством оценивания на весь жизненный путь

Традиционная парадигма обучения	Гуманистическая парадигма обучения
Основной упор – на теоретическое, абстрактное, «книжное» знание (учебные тексты)	Теоретические и абстрактные знания всячески дополняются и обогащаются экспериментально-опытными, полученными как в школе, так и вне ее
Образование реализуется лишь в определенном возрасте с целью приобретения человеком минимальных умений и подготовки его к определенной социальной	Образование – процесс, осуществляющийся на протяжении всей жизни, связан со школой лишь в относительной степени
Преподаватель сообщает знания: «одностороннее движение»	Преподаватель не только учит, но и учится сам в процессе обучения студентов

Гуманистический подход (см. Таблицу 4) к обучению предполагает свой стиль управления деятельностью учащихся – рефлексивное управление. При таком управлении преподаватель:

а) ставит студента в позицию активного субъекта учения, осуществляемого в общей системе коллективной работы группы;

б) развивает способность студента к самоуправлению (саморегуляция, самоорганизация, самоконтроль) собственной деятельности;

в) организует процесс обучения для решения учебно-познавательных задач на основе творческого взаимодействия, диалога с учащимися.

Рефлексивное управление не может быть реализовано, если, с одной стороны, преподаватель не будет отображать картину внутреннего мира студента, понимать его ожидания и интересы, разделять его заботы и радости и если, с другой стороны, он не будет регулировать деятельность студента с точки зрения самого этого ученика, с точки зрения его развития в процессе активного взаимодействия с другими людьми, с точки зрения формирования у него личностных механизмов саморегуляции.

Педагог выступает здесь как активатор образовательно-воспитательного процесса, он организует и управляет деятельностью студентов. В итоге происходит реализация и развитие отношений «преподаватель-студент», «человек-человек» и развитие и обогащение личностей, вступивших во взаимодействие (общение) людей.

2.3 Педагогические условия совершенствования межличностных отношений

Всякий разумный человек ценит возможность общения не навязанного, а искреннего, являющегося внутренней потребностью личности и продиктованного лучшими побуждениями. Человек начинает овладевать тайнами общения с первых шагов жизни. И тем не менее далеко не все, повзрослев, оказываются способными должным, полезным для дела, окружающим и себя образом использовать накопленные ими в этом отношении знания, умения и навыки. Поэтому эффективность общения в образовании, а тем более в высшей школе, определяется подготовленностью к нему и преподавателя, и студента.

Каждый преподаватель в большей или меньшей мере обладает умениями налаживать, устанавливать контакты, находить наиболее приемлемые формы взаимодействия с субъектами образовательного процесса, оптимальные пути позитивного влияния на них, т. е. определенным коммуникативным потенциалом. База коммуникативного потенциала, в соответствии с четырьмя уровнями рассмотрения общения в образовательной сфере, состоит из генотипических, биолого-физиологических, психологических и социальных предпосылок. Соответственно, коммуникативный потенциал преподавателя проявляется через коммуникативные способности, навыки и умения, стиль общения.

Коммуникативные способности преподавателя – это совокупность его личностных свойств всех уровней, обуславливающих осуществление общения в образовательной сфере.

Приемы и навыки социальных коммуникаций можно разложить на компоненты, затем собрать в систему, которая делает этот процесс более эффективным. Условно умения, необходимые для социальных коммуникаций, можно разделить на 7 групп:

1. Речевые умения, связанные с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения:

- а) умение грамотно и ясно сформулировать свою мысль;
- б) умение в речевых действиях достичь желаемой коммуникативной цели;
- в) умение выражать основные речевые функции (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, согласиться, предложить, узнать, пригласить и т. д.);
- г) умение говорить выразительно, включающее выбор правильного тона разговора, правильную синтагмативность речи, точность логического ударения, точную интонацию и т. д.;
- д) умение высказываться целостно как в смысловом, так и в структурном отношении, т. е. умение достигать смысловой целостности высказывания;
- е) умение высказываться логично и связно;
- ж) умение высказываться продуктивно, т. е. содержательно;
- з) умение говорить самостоятельно, которое проявляется в умении: выбрать стратегию выступления (речи); разработать самостоятельную программу речи; говорить без опоры на письменный текст; опираться на собственный анализ проблемы, которой посвящена речь;
- к) умение высказаться экспромтно, без предварительной подготовки;
- л) умение выразить в речевой деятельности собственную оценку прочитанного или услышанного;

м) умение передать в речевой деятельности виденное, наблюдаемое и т. д.

2. Социально-психологические умения, связанные с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношений, взаимопроявлений и взаимовлияний:

а) умение психологически верно и ситуативно обусловлено вступить в общение;

б) умение поддерживать общение, психологически стимулировать активность партнеров;

в) умение психологически точно определить «точку» завершения общения;

г) умение максимально использовать социально-психологические характеристики коммуникативной ситуации для реализации своей стратегической линии;

д) умение прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение;

е) умение прогнозировать реакции партнеров на собственные акты коммуникативных действий;

ж) умение психологически настраиваться на эмоциональный тон партнеров по общению;

з) умение овладеть инициативой и удержать инициативу в общении;

к) умение «спровоцировать» желаемую реакцию партнера по общению;

л) умение формировать социально-психологический настрой и управлять им в общении и т. д.

3. Психотехнические умения, связанные с овладением процессами самомотивации, самонастройки, саморегулирования:

а) умение преодолевать психологические барьеры в общении;

б) умение снять излишнее напряжение;

в) умение мобилизовать психофизический аппарат на овладение инициативой в общении;

г) умение эмоционально настраиваться на ситуацию общения;

д) умение психологически и физически «пристраиваться» к партнеру по общению;

е) умение психологически адекватно ситуации общения выбрать жесты, паузы, ритм своего поведения;

ж) умение мобилизоваться на достижение поставленной коммуникативной задачи;

з) умение вести общение как толкование мыслей, идей и позиций (коммуникативная борьба);

к) умение психологически распределять свои усилия в общении;

л) умение использовать эмоции как средство общения и т. д.

4. Умения использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией:

а) умение реализовать в общении ситуативные нормы обращения и привлечения внимания;

б) умение использовать ситуативные нормы приветствия;

в) умение в соответствии с ситуацией общения организовать знакомство с партнерами;

г) умение адекватно ситуации выразить просьбу;

д) умение высказать совет, предложение, упрек, сочувствие, пожелание и т. д.

5. Умения использовать невербальные средства общения:

а) умение использовать паралингвистические средства общения (интонации, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, методика);

б) умение опираться в общении на экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т. п.);

в) умение использовать кинетические средства общения (жест, мимика);

г) умение использовать проксемические средства общения (позы, движения, дистанции общения) и т. д.

6. Умения общаться в различных организационно-коммуникативных формах социальных коммуникаций:

- а) организационно-коммуникативных формах установления отношений;
- б) организационно-коммуникативных формах планирования совместных действий;
- в) конвенциальных организационно-коммуникативных формах;
- г) оппозиционных организационно-коммуникативных формах;
- д) формах ситуативного полилога;
- е) коммуникативных формах дискуссии и полемики и т. д.

7. Умение общаться:

- а) на уровне диалога с личностью и группой;
- б) на уровне полилога с массой или группой;
- в) на уровне межгруппового диалога и т. д.

Формирование таких системно-интегративных умений и является основой психотехники.

Психотехника имеет следующие модификации:

- а) релаксационные психотехники, позволяющие снять излишнее эмоционально-психологическое напряжение, выйти за рамки стереотипов общения;
- б) адаптативные психотехники, дающие возможность адаптироваться к ситуации социальной коммуникации;
- в) технические психотехники, предоставляющие возможность отработать конкретные психотехнические навыки в общении;
- г) психотехнические импровизации, создающие ситуации для «проигрывания» коммуникативных ролей в различных формах общения;
- д) экспресс-техники – дают возможность оперативно проиграть коммуникативную ситуацию;

е) комплексные психотехники – формируют возможность для личности целостной коммуникативно-игровой импровизации в рамках заданной игровой роли и через комплекс коммуникативных ситуаций;

ж) ситуативно-ролевые психотехники социальных коммуникаций.

Последние психотехники занимают основное место, ибо они позволяют проигрывать ситуации взаимодействий, связанные с конкретной коммуникативной деятельностью.

Проигрывание ситуаций социальных коммуникаций воспроизводит модели реального взаимодействия. Осваивая эти модели в воображении, субъект, по сути, осваивает возможную технику социального взаимодействия, а также ищет пути «коммуникативной импровизации» в рамках своей роли.

Поле психотехник социальных коммуникаций включает:

- а) борьбу мотивов в достижении цели;
- б) воспроизводство социальных и личностных переживаний;
- в) апробацию индивидуальных психологических потенциалов;
- г) психосоциальное самоопределение в коммуникативной деятельности.

Психотехника как организационная основа социальных коммуникаций синтезирует:

а) диагностические функции коммуникативного обучения, т. е. дает информацию о том, на каком уровне коммуникативной компетенции находится человек;

б) прогностические функции – показывает направления, формирует задачи коммуникативного обучения;

в) поисково-исследовательские функции – исследует возможности и определяет пути формирования личностного стиля обучения;

г) экспериментальные функции – позволяет апробировать собственное «я» в разнообразных коммуникативных ролях и формах обучения;

д) проектировочные функции – дает возможность проектировать систему коммуникативных действий адекватно ситуациям общения и его целям.

Психотехника социальных коммуникаций выполняет задачу формирования коммуникативной компетентности. Среди психотехник социальных коммуникаций можно выделить:

1. Психотехники навыков ролевого действия в общении.

Целью использования психотехник является формирование (или закрепление) навыков ролевого исполнения целостного коммуникативного акта. Игровые ситуации общения моделируются таким образом, чтобы формировалась возможность отработки технических навыков управления коммуникативной дистанцией в общении. Коммуникативная дистанция в общении – это психологическое «расстояние» между субъектами общения. Коммуникативная дистанция указывает:

- на характер взаимоотношений партнеров в общении;
- на ситуационные роли, которые принимают участники общения;
- на отношение к инициативе в общении;
- на активность партнеров и их заинтересованность общением.

Устанавливая коммуникативную дистанцию в общении, необходимо исходить:

- из поиска оптимального психологического расстояния между партнерами, которое позволит максимально оказывать воздействие и в то же время эффективно реагировать на воздействие со стороны партнеров;
- из необходимости создать благоприятную психологическую ситуацию для коммуникативных действий как партнера, так и самого себя.

2. Психотехники, формирующие навык ситуативной оценки коммуникативных намерений партнера по социальной коммуникации.

Цель состоит в выработке навыка ситуативной оценки коммуникативных намерений партнеров по общению, отработка происходит в игре.

Используя данную модель, выстраивают комплекс игровых действий, способствующих формированию навыков оценки коммуникативной ситуации и коммуникативных намерений партнеров по общению.

При оценке коммуникативной ситуации необходимо исходить:

- из оценок состояния мимики лица партнеров по общению;
- из оценки поз партнеров;
- из композиции группы субъектов общения в пространстве коммуникативной ситуации;
- из характера приветственных или межличностных реплик, вопросов;
- из социально-психологической атмосферы.

3. Психотехники на формирование навыка, выбора оптимальной коммуникативной зоны для взаимодействия с партнером.

Субъективная коммуникативная зона характеризует уровень информационной активности человека как субъекта общения. Она выражает стремление к характеру процессов приема или передачи информации.

Цель психотехники состоит в выработке навыка деятельностного поиска субъективной зоны общения в конкретной коммуникативной ситуации, исходя из целей общения.

При выполнении данных моделей необходимо исходить из условий «входа» в коммуникативную ситуацию. Это значит, что,

входя в коммуникативную зону, необходимо настроить себя на отношение к партнеру по общению как к личности (или личностям). Личность как субъект-партнер по общению предстает со своим конкретным и индивидуальным характером. Три основных фактора определяют характер личности:

1) психологическая ситуация, базирующаяся на определенном типе высшей нервной деятельности (фактор наследственный);

2) факторы социального развития, воспитания, ставящие индивидуальность в те или иные условия развития;

3) факторы ситуаций, которые определяют проявление личности в конкретный момент.

Все эти факторы проявляются в общении и ориентации на них – условие эффективного вхождения в коммуникативную ситуацию. Они, по сути, определяют манеру общения партнера.

4. Психотехники на «пристройку» к партнеру по социальной коммуникации.

Оценка коммуникативной ситуации: выбор субъективной зоны общения – это все действия, направленные на формирование коммуникативной дистанции. Ее полное, оформленное состояние – в коммуникативной пристройке.

Формирование навыка, пристройка к партнеру по общению ставят целью выработать умения эмоционально и акционально (в действии) пристраиваться к партнеру по принципу «идти в общении от партнера».

От моделей на пристройку возможен переход на модели по смене пристроек в общении. Здесь в структуру игры вводится характеристика коммуникативного события. Под коммуникативным событием понимается всякий факт, который оказывает влияние на изменение коммуникативной ситуации. Модели с использованием коммуникативных событий относятся к тренингу управления коммуникативной ситуацией.

5. Психотехники, формирующие навыки овладения инициативой социальной коммуникации.

Человек по-разному может участвовать в общении. Во-первых, он может быть инициатором; во-вторых, участником, не берущим на себя никакой коммуникативной инициативы; в-третьих, активным субъектом.

Инициативность в общении выступает как способ управления общением и, соответственно, целостным коммуникативным процессом в конкретных формах деятельности. Инициатива в общении дает возможность человеку решить целый ряд тактических задач взаимодействия:

- а) обеспечить руководящую роль во взаимодействии;
- б) придать психологически целесообразное направление формам общения соответственно настроениям, чувствам и деятельности участников;
- в) создать нужную социально-психологическую атмосферу, настраивающую на соответствующую ситуацию взаимодействия.

Психотехники дают возможность овладеть такими способами инициативы в общении как:

- оперативная организация изначального контакта с партнерами по общению;
- оперативный переход от организационной фазы изначального контакта к содержательному;
- оперативное достижение социально-психологического единства с партнерами по общению;
- введение личностных аспектов во взаимодействие;
- преодоление стереотипных установок на форму, партнеров, ситуацию общения;
- организация цельного контакта;
- постановка проблемных вопросов, мобилизующих партнеров на активное взаимодействие;
- использование – активное включение в общение мимики, жестикологии, речевого интонирования и т. д.

Процесс социальных коммуникаций представляет собой решение человеком множества коммуникативных задач, меняющихся и развивающихся. Коммуникативная задача – это задача, связанная с организацией непосредственного психосоциального воздействия. Она является производной по отношению к цели общения в конкретных формах, определяется ею и носит инструментальный характер. Поэтому, определяя цели в социальной коммуникации, организуя психосоциальное воздействие, необходимо четко себе представлять способы его коммуникативной реализации.

В практике социальных коммуникаций выделяют общие коммуникативные задачи (они планируются заранее) и текущие задачи, возникающие в ходе коммуникации. Освоение психотехник возможно через аутотренинг. Тренинг включает модели на выявление и решение коммуникативных задач и игры на выполнение коммуникативных задач в предлагаемых обстоятельствах коммуникативной ситуации, а также упражнения на решение коммуникативной задачи в условиях одного, двух или нескольких коммуникативных событий, которые коренным образом могут изменить коммуникативную ситуацию. Для тренинга, связанного с формированием навыка выполнения конкретной коммуникативной задачи, необходимо знание структуры акта общения.

Известный советский режиссер К. С. Станиславский сформировал стадии становления органического (а это значит человеческого) общения. Овладеть им в практике социальной коммуникации – это значит овладеть искусством органического существования в конкретной коммуникативной ситуации. Рассмотрим эти стадии как компоненты структуры единичного акта общения [133].

1. Общение начинается с входа в коммуникативную ситуацию дискуссии, беседы, собрания, полемики и т. д. Процесс входа обеспечивается следующими действиями: оценкой коммуникатив-

ной ситуации; ориентированием в этой ситуации; выбором объекта взаимодействия; постановкой ситуативной задачи общения.

2. Затем в общении осуществляется подход к объекту взаимодействия (а это может быть как отдельный человек, так и группа людей). Процесс подхода обеспечивается следующими действиями: пристройкой к объекту, т. е. поиском удобной для обучения дистанции, положения, позы, взаиморасположения; привлечением к себе с помощью определенных действий внимания объекта.

3. Далее через «зондирование души» объекта, как выражался К. С. Станиславский, осуществляется настройка на эмоционально-психологическое состояние объекта взаимодействия через ряд настраивающих действий, формируется общее социально-психологическое поле общения.

4. Только на четвертом этапе осуществляется первый «ход» в общении – передача через коммуникативное воздействие своего информационного сообщения. Надо подчеркнуть, что значимость этого «хода» в общении не только в том, чтобы сообщить объекту некоторую информацию, а прежде всего в том, чтобы побудить объект к взаимодействию, сделать субъектом, партнером общения [133].

5. Заключительная часть общения – ответный «ход» объекта, ставшего субъектом-партнером общения.

Все эти пять стадий должны быть соблюдены в каждой конкретной форме общения, в которой субъект берет на себя функции и организатора, и катализатора взаимодействий.

6. Психотехники импровизации в условно-коммуникативной ситуации. Цель – закрепить навык выполнения коммуникативных задач и сформировать навык импровизационно-ролевого действия в общении. Для этого моделируемые игровые ситуации общения должны обеспечивать реализацию следующих принципов:

1. Принцип коммуникативной активности предполагает прежде всего организацию модели, когда человек максимально вовлечен в систему диалогических отношений (с педагогами, с другими субъектами, с самим собой). Этому способствует принцип игровых занятий.

2. Принцип проблемности общения обеспечивает активность и содержательность тренинговых упражнений. Проблемы отбираются с учетом конкретных сфер общения.

3. Принцип индивидуализации можно считать основой общения. Общение всегда индивидуально, всегда окрашено и обусловлено всеми чертами индивидуальности человека: индивидуальными, субъективными и личностными. Принцип индивидуализации предполагает комплексное использование всех трех видов индивидуализации при ведущей личностной индивидуализации. Это значит, что весь отбор моделей осуществляется только с учетом личностной индивидуализации субъекта.

4. Принцип ситуативности предусматривает признание ситуации как единицы организации учебных тренингов. Ситуация, понимаемая как система отношений обучающихся, является постоянным фактором тренинга.

5. Принцип новизны охватывает всю систему тренинга психотехники общения. Он обеспечивает поддержание у слушателей интереса к занятиям.

Все перечисленные принципы являются достаточной основой организации игровых тренингов общения в системе формирования коммуникативной компетенции личности.

6. Экспресс-диагностические психотехники. Цель – отработать навык диагностики в общении причин той или иной реакции партнера на психологическое воздействие. Модели строятся как импровизации в условиях выполнения несовместимых коммуникативных задач.

Результаты диагностического анализа используются в социальной коммуникации.

7. Ситуативно-ролевые психотехники. Цель – отработать навык владения коммуникативной ситуацией и психотехникой исполнения коммуникативной роли.

Мастерство – это деятельность, которую мы осуществляем настолько блестяще, что окружающие воспринимают ее как нечто само собой разумеющееся, как некий естественный процесс. Когда мы наблюдаем, как работает мастер, то создается впечатление, будто все это очень легко и просто. Иначе и делать нельзя.

Например, каждый взрослый человек говорит свободно на своем родном языке. Это обычный процесс, не вызывающий удивления. В действительности язык – одно из самых поразительных достижений человечества. Мы все в этом деле мастера. Таким же мастерством для современного человека является умение читать и писать. Есть люди настолько естественные в общении, что мы не замечаем, как становимся друзьями. Есть гении доброты и сострадания. Они не ждут за свои дела никаких наград и никогда их не получают. За мастерство нет платы, оно само по себе – величайшая ценность. Если человек ждет за что-то похвалы или вознаграждения, значит, у него еще есть возможность стать совершеннее, значит, он еще не достиг мастерства [7].

Успешная деятельность обладает некоторыми чертами мастерства. Каким бы ни было ее содержание, эффективность в значительной степени зависит от особенностей протекания деятельности. Содержание того, в чем мы проявляем активность, может быть очень различным. Но все, что мы делаем эффективно, имеет вполне определенное сходное внутреннее строение. Поэтому, когда человек собирается в чем-то стать мастером, то для этого ему необходимо придать соответствующей деятельности внутреннее строение мастерства.

Японские мастера фехтования повышают свою квалификацию, детально выполняя тренировочные упражнения. Искусство владения самурайским мечом разбивается на отдельные навыки и умения, которые тщательно отбатываются до тех пор, пока не

достигается полное мастерство. Совершенство, автоматизм и плавность исполнения – вот цели тренировок.

Когда самурай завершает курс тренировок, он удаляется на вершину горы и старается забыть о тех приемах, которые он изучал. Затем, уже спустившись в долину, он ощущает, что автоматически владеет этими навыками, они стали частью его существа.

Психотехники тоже требуют тренировок и мастерства в общении. Очень важен уровень мастерства «самурайского» типа. Навыки общения легко понять, а добавив терпение и практику, легко и овладеть ими. Но понимание не есть овладение навыками! Идеи можно легко усвоить сегодня, а завтра забыть.

Мастерство самурая требует, чтобы каждый прием владения мечом оттачивался до полного совершенства. Уровень мастерства зависит от интереса и желания изучить приемы и навыки психотехник социальных коммуникаций.

Не секрет, что многие неприятности происходят из-за неумения общаться, уже не говоря о мастерстве. Использование психотехники поможет направить процесс социальных коммуникаций к конкретным результатам, влиять на ситуацию, вести партнеров за собой [21].

Среди множества психотехник можно выделить следующие:

Присоединение и лидерство. В первую очередь партнеру социальной коммуникации необходимо научиться слушать и понимать своего партнера для того, чтобы добиться от него определенных действий.

Лидерство очень важно как естественное продолжение слушания и присоединения. Через присоединение и лидерство можно использовать различные способности партнеров для получения необходимых результатов. Присоединение необходимо с самого начала общения.

Элементом, связанным с началом общения, который выражается в адресации к собеседнику по имени, отчеству, фамилии, должностному или профессиональному признаку, является обра-

щение. Обращение имеет несколько целей. Во-первых, это обычное выражение вежливости и оказания уважения собеседнику. Во-вторых, это указание на то, что конкретная информация будет направлена тому, кому адресовано данное сообщение. В-третьих, обращение снимает обезличивание, т. е. показывает заинтересованность в личности другого как в субъекте общения. В-четвертых, обращение имеет своей целью вызвать положительные эмоции у собеседника и, соответственно, чувство удовлетворения от них. В-пятых, обращение формирует аттракцию (чувство взаимной симпатии, привязанности, расположения, притяжения). Обращение – это не просто элемент речевого этикета, следование долгу вежливости, а также психологический прием общения.

Обращаясь к человеку по имени, легче расположить его к себе. Звучание имени человека вызывает приятное чувство, хотя не всегда это осознается. Но всегда «ощущается холодок», когда этого нет. Данный психотехнический прием воздействует не на сознание человека, а на сферу бессознательного. Звучание собственного имени для слуха человека – самая приятная мелодия. Но американский психолог не дал ответа главный вопрос: «Почему так? Каков психологический механизм возникновения ощущения приятного (в подсознании), когда человек слышит обращенное к нему его собственное имя?»

Составляющие этого механизма [3]:

1. Имя, присвоенное данной личности, сопровождает ее от первых дней жизни и до последних. Имя и личность неразделимы.

2. Когда к человеку обращаются, не называя его по имени, – это «обезличенное» обращение. В этом случае интересуется не личность, а человек как определенный носитель каких-то служебных функций. Когда же произносят имя (а имя – символ личности), то таким образом вольно или невольно показывают внимание к данной личности.

3. Внимание к личности – это и утверждение данной личности. Каждый человек претендует на то, что он – личность. И когда претензия не удовлетворяется, когда кто-то ущемляет нас как личность, мы, конечно, это чувствуем.

4. Если человек получает подтверждение, что он – личность, то это не может не вызвать у него чувства удовлетворения.

5. Чувство удовлетворения всегда сопровождается положительными эмоциями, которые не обязательно осознаются человеком. Человек стремится всегда к тому, что вызывает у него положительные эмоции. Если человек вызывает у нас положительные эмоции, то он вольно или невольно притягивает к себе, располагает, т. е. формирует аттракцию (притяжение, привлечение).

Итак, механизм влияния приема «имя собственное»: звучание собственного имени – внимание к личности – утверждение узости – чувство удовлетворения – положительные эмоции – притяжение к источнику положительных эмоций.

Мы используем этот прием интуитивно, не осознавая, что это специальный психотехнический прием. Его необходимо использовать целенаправленно, осознанно, преднамеренно, не от случая к случаю, а постоянно, располагая людей к себе.

Профессиональный партнер должен уметь войти в мир другого человека и сообщить ему свое понимание этого мира. Эффективное присоединение к партнеру состоит в том, что один из партнеров способен сообщить другому, что он внимательно выслушан, его проблемы поняты и он признан как личность.

В коммуникативной компетентности можно выделить пять методов отражения: 1) умение задавать вопросы; 2) поощрение; 3) пересказ; 4) отражение чувств; 5) обобщение.

Это минимум, который позволяет надеяться, что вы действительно выслушали партнера и сумеете сообщить ему об этом.

1. Умение задавать вопросы. Умением задавать вопросы прославился философ Сократ. Обычно его целью было выяснение знаний, которые предположительно есть у собеседника. С помо-

щью правильных вопросов он успешно передавал свои мысли, выстраивал цепочку умозаключений, приводящую к нужным выводам. Вопрос – прекрасный инструмент для того, чтобы направить социальную коммуникацию в желательное русло, скрытые факты сделать очевидными, сберечь время и донести свои мысли до партнера.

Очень важно в социальной коммуникации выбрать нужную форму вопроса. Для решения проблемы и принятия решения требуется как можно больше информации. Открытый вопрос выявляет речевые факты ситуации, начинается с вопроса «Что?» и позволяет партнеру высказать свою точку зрения, свои мысли («Что случилось?», «Что именно вызвало неполадки?» и т. д.).

2. Поощрение. В процессе социальной коммуникации партнеры охотно излагают свои мысли, когда их поощряют к этому. Поощрением может служить молчание, вербальное и невербальное поведение, передающее интерес к теме коммуникации (кивок головой, открытые ладони, улыбка и т. д.). Вербальное поощрение выражается в прямом повторении ключевых слов и выражений человека. Опытным путем установлено, что этот прием заметно повышает эффективность коммуникации.

3. Пересказ. Партнерам социальной коммуникации важно знать, что их точно услышали и их мысли не искажены. Только при наличии пересказа партнер уверен, что вся информация правильно воспринята. Пересказ возвращает партнеру сущность сказанного в укороченном виде. Пересказ строится на поощрении. Это и есть присоединение, посредством которого можно верно решить проблему.

4. Отражение чувств. Ключ к умелому отражению чувств – признание самих чувств. Этот прием хорош тем, что соединяет эмоциональное состояние партнеров. Признание чувств начинается с подбора слова-метки и налаживания обратной связи, краткого пересказа наблюдаемых у партнера эмоции. Это подчеркивает

признание партнера как личности, заслуживающей внимания и отражения ее чувств, усиливает позитивное отношение к делу.

5. Обобщение. Иногда партнеры по коммуникации не умеют четко сформулировать свои мысли или склонны давать фактов больше, чем необходимо. Один из приемов выхода из этой ситуации – сжато, коротко обобщить услышанное.

Такое резюме похоже на пересказ, но у него есть два отличия:

- 1) обобщение напрямую подводит итог своей коммуникации;
- 2) оно указывает на основные моменты коммуникации.

Хотя обобщение (резюме) – одна из разновидностей присоединения и говорит партнеру лишь о том, что его слушали, этот прием позволяет вести обсуждение проблемы дальше и ставит заслон повторам, отнимающим время. Этот прием отражения совмещает присоединение и лидерство, очень полезен для контроля за ходом коммуникации.

Все описанные микротехники социальных коммуникаций образуют основной порядок выслушивания (ОПВ), который можно применять как в диалоге, так и групповой коммуникации. У присоединения и отражения три цели. Партнер должен увидеть и понять:

1. Ключевые факты ситуации.
2. Главные чувства и ценности, относящиеся к проблеме.
3. Организацию чувств и фактов.

Если партнеры по коммуникации знают ключевые факты и чувства, понимают структуру (организацию) проблемы, то они готовы выполнить в этой ситуации роль лидера и решать проблемы.

Основной порядок выслушивания можно представить пятиэтапной моделью таким образом:

1. Открытые вопросы для получения общей картины проблемы, включая вопросы типа «что?» для выявления фактов и «как?» для понимания чувств и ценностей в связи с этими фактами.

2. Поощрение, которое заключается в повторении ключевых слов. Посредством этого поступает более полная информация.

3. Обратная связь в виде пересказа, чтобы партнер понял, что его правильно услышали.

4. Отражение и признание чувств помогает понять, что эмоции партнера замечены.

5. Резюме систематизирует, организует факты и эмоции.

Основной порядок выслушивания позволяет партнеру вывить главные факты и чувства. ОПВ позволяет увидеть проблемы глазами партнера, понять, правильно ли вы его услышали. Вооруженный этим знанием, партнер может перехватить инициативу в разговоре и завершить коммуникацию.

В структуре основного порядка выслушивания выделено 5 этапов. Принятие решений также можно представить пятиэтапной схемой, которую нужно уметь соединять с навыками присоединения и лидерства. Эти пять этапов очень напоминают стратегическое планирование.

Этап 1. Установление контактов.

Активное внимание – это основа установления контактов. Одним из приемов установления контактов является улыбка.

Улыбка ничего не стоит, но многое дает: она обогащает тех, кто ее излучает, не обедняя тех, кто ею одаривает; она длится мгновения, а в памяти порой остается навсегда. Улыбка способна формировать притяжение (аттракцию). «А почему это так? Каков механизм этого притяжения?» [3].

Составляющие этого механизма таковы:

1. Большинство людей искренне по-доброму улыбаются своим друзьям, а не своим врагам.

2. Если при общении у человека доброе и приятное выражение лица, мягкая приветливая улыбка, то, скорее всего, это сигнал: «Я – ваш друг».

3. Друг в прямом смысле этого слова – это единомышленник в каких-то значимых для нас вопросах, делах или, по С. И. Ожегову, «сторонник», «защитник» [110].

4. Одной из ведущих потребностей человека является потребность в безопасности, в защищенности. Друг – это тот человек, который повышает защищенность, т. е. удовлетворяет одну из важнейших потребностей.

5. Чувство удовлетворенности вызывает у человека положительные эмоции.

6. Человек всегда стремится к тому, кто (что) вызывает у него положительные эмоции.

7. Если кто-то вызывает положительные эмоции, то он вольно или невольно формирует аттракцию (привлечение, притяжение).

Таков механизм приема «улыбка».

Часто коммуникация начинается с немедленного переключения на проблему, которую надо решить. Однако, внимание к партнеру, установление контакта перед решением проблемы приводят к более эффективному ее решению.

Этап 2 Определение проблемы.

При правильно выстроенной последовательности коммуникации партнеры переходят к точному определению проблемы. Применение основного порядка выслушивания очень эффективно для определения проблемы. После того, как партнеры определили проблему, коммуникация может продолжаться по ключевым вопросам с помощью поощрения. Также можно использовать переказ, чтобы выяснить слишком сложные и запутанные вопросы. По мере обсуждения проблемы сложности неизбежно нарастают, и на этом этапе необходимы обобщения, промежуточное подведение итогов. Обобщение не означает одобрения или принятия идеи, это некая метка, указывающая, на каком этапе находится коммуникация, и констатирующая возможность перехода к следующему

пункту. В конце коммуникации необходимо подвести общий итог того, как сформулирована проблема.

Этап 3. Определение целей.

Определения проблемы часто бывает недостаточно. Поэтому после определения проблемы нужно перейти к этапу определения целей. Этот этап позволяет привести мысли и факты в более организованную форму. На этом этапе очень важно использовать приемы основного порядка выслушивания. Имея четкое определение проблемы и целей, можно переходить к следующему этапу – выработке альтернатив.

Этап 4. Выработка альтернативных решений.

Множество социальных коммуникаций начинается прямо с этого этапа. Однако, затратив достаточно времени на предыдущих этапах, можно достигнуть более высоких результатов. На этом этапе также необходимо использовать приемы основного порядка выслушивания, чтобы выявить взгляды каждого партнера. Именно на этом этапе партнеры по коммуникации наиболее полно излагают свои мысли. Этот этап может напоминать брейн-сторминг. Подводя промежуточные итоги и выявляя основные противоречия, которые возникают между определением проблемы и идеальной целью, партнеры по коммуникации способствуют появлению нетривиальных творческих решений.

Этап 5. Готовность к действию.

Социальные коммуникации нередко заканчиваются безрезультатно, если не принять план действий и если партнеры не готовы к их выполнению. Именно на этом этапе необходимо применить такой прием лидерства, как директива. Один из партнеров должен дать импульс к действию, чтобы быть уверенным, что другие партнеры приступят к решению проблемы.

Пятиэтапная модель и навыки коммуникации составляют основу понимания, решения проблем и эффективности социальной коммуникации.

В виде пятиэтапной модели можно представить и процесс преодоления барьеров социальных коммуникаций, т. к. эффективность находится в определенной зависимости от этого процесса.

Поскольку всю информацию об окружающем мире мы получаем через свои органы чувств, может показаться, что состояние нашего разума полностью контролируется внешними впечатлениями. Создается мнение, что именно окружающий мир служит источником переполняющих нас плохого настроения, чувства угнетенности и страха. Данная система убеждений заставляет предположить, что окружающий мир является причиной, а мы и наши проживания – следствием.

Что произойдет, если мы примем на веру мысль о том, что все наши восприятия определяются мышлением?

Возможно, это новая и незнакомая точка зрения покажется забавной: мысли – причина, а восприятие – следствие. Получается, что нет смысла осуждать окружающий мир и живущих в нем за те лишения и боль, которые мы испытываем, т. к. наши восприятия – только зеркало отражения, а не реальность. Барьеры общения сопровождают нашу жизнь от рождения до последнего дня, и это во все не значит, что во всех этих, зачастую кажущихся неразрешимыми, ситуациях обязательно должна быть проигравшая и выигравшая сторона. Выиграть могут обе.

И тогда тот потенциал, та энергия, генератором и аккумулятором которой является каждый барьер, из разрушающей превратится в творческую, принесет радость и чувство удовлетворения, возможность психологического роста.

Если в разуме человека царит покой, все вокруг будет выглядеть иначе. Мы сами можем решать, проснуться ли нам утром счастливыми, взглянуть ли на мир сквозь очки, пропускающие только добро, или нет. Мы можем следить за своим внутренним миром, выбирая только те мысли, которые для нас желанны. Мы в силах заменить мысли, расстраивающие нас на такие, которые обеспечивали нам внутреннее и внешнее равновесие в этом мире. Ключами

к преодолению барьеров общения являются умение прощать и определение алгоритма поведения в конфликтной ситуации, следуя которому можно добиться наилучших последствий как для себя, так и для противоположной стороны. Это не означает, что вообще нельзя выразить партнеру свои претензии. Разница в том, что можно сделать это конструктивным образом.

Барьеры, возникающие по любым причинам, ощущаются особенно остро, если партнеры не владеют элементарными психотехническими умениями. Знания приемов предупреждения и разрешения конфликтов необходимо в любой коммуникации. Систематическое использование психотехник пятиэтапной модели может существенно повысить умение человека преодолевать различные барьеры коммуникаций.

Этап 1. Поиск возможности ухода от конфликта.

Единственный способ выиграть спор – это избежать его. В девяти из десяти случаев спор кончается тем, что каждый из участвующих в нем еще больше, чем когда-либо, убеждается в собственной правоте. Партнерам по коммуникации необходимо до того, как недовольство выльется в столкновение, найти и устранить главную его причину. Для этого требуется в подходящий момент мягко и тактично рассказать друг другу обо всем, что вызывает беспокойство и неудовлетворенность. Чтобы вежливость не уступила место злобным обвинениям, необходимо представить, что спор слышит посторонний человек, мнением которого вы дорожите. В присутствии другого человека вряд ли партнеры позволят себе потерять от возбуждения голову, накричать и оскорбить кого-то. Если спор зашел далеко и грозит конфликтом, одному из партнеров необходимо пересилить себя и узнать свою вину, даже если ее нет. Позже партнер оценит великодушие и истина восторжествует [131].

Этап 2. Поиск причины конфликта.

Поскольку конфликт мешает добиться поставленной цели и всегда сопровождается тягостными эмоциями, то каждая из сторон заинтересована в его скорейшем разрешении с наилучшим для себя исходом. Конфликт считается разрешенным, когда устранены его причины и нормализованы взаимоотношения. Отсюда ясно, что чем труднее устранить причину (а она подчас не устранена) и чем глубже личная обида, тем длительней конфликт. Для его разрешения нужно выяснить такие вопросы:

- а) насколько велика доля субъективных факторов в конфликте, в чем истоки ожесточения партнеров;
- б) достижению каких целей партнера препятствует другой;
- в) с какими личностными барьерами (установки, темперамент, характер) партнеры столкнулись;
- г) что важнее для дела – возможные последствия конфликта или сама проблема, из-за которой произошло столкновение.

Поступки людей и их установки вызваны их желаниями и стоящими за ними мотивами, стремлением к тому, что приближает удовлетворение потребностей. Выявляя потребности, можно определить причины и создать условия для более широкого круга потенциальных решений.

Этап 3. Принятие ситуации такой, какая она есть.

Принятие ситуации такой, какая она есть, не значит, что ситуация должна нравиться: нужно просто принять ее такой, какая она есть в настоящий момент. Обсуждение ситуации может пагубно отразиться на попытке посмотреть на нее объективно. Осознание и принятие ситуации приведет к признанию факта и попытке найти выход. Взгляд на положение в настоящий момент приведет к выявлению новых возможностей. Трудно идти по жизни, опираясь на посошок, сделанный по мерке совершенства. Изменив подход к ситуации, можно принять ее такой, какая она есть.

Этап 4. Творческий подход.

Творческий подход не означает нивелирования существующих трудностей. Притворяться, что все прекрасно, когда на деле это вовсе не так, все равно, что наводить глянец на гнилое яблоко. Это не имеет ничего общего с творческим подходом. Творческий подход – это переосмысление положения, перегруппировка сил, признание чувств по этому поводу и извлечение уроков из любой ситуации. Затем необходимо подумать, что надо сделать, чтобы этого больше не было, или посмотреть, какую пользу можно еще извлечь из данной ситуации. В этом заключается творческий подход, который выведет на правильный путь. Любая ошибка может послужить прекрасной возможностью научиться чему-то новому. Кажущийся проигрыш становится новой возможностью для расширения знаний и жизненных навыков.

Этап 5. Выработка альтернатив.

Выработка новых альтернатив для принятия более конструктивных решений – следующий логический шаг пятиэтапной модели. Суть творческого процесса – в принятии как можно большего числа новых вариантов решений. Люди, овладевшие искусством решения конфликтов, преуспевают и в искусстве разработки новых альтернативных решений. Поддаться творческому импульсу – значит окунуться без боязни в сокровищницу новых возможностей.

Выработка альтернатив проходит через три отдельные стадии:

- разработка альтернатив;
- их выбор;
- претворение в жизнь избранной альтернативы.

Цель этого этапа заключается в том, чтобы опознать нужды всех партнеров и суметь учесть их в окончательном результате.

Для эффективности социальной коммуникации мы разбили сложный процесс на отдельные приемы. Каждый из них требует практики для достижения полного мастерства. Его достижение

позволит овладеть контролем над процессом коммуникации, т. к. отдельные приемы соединяются в нечто целое.

Наряду с общим рассмотрением психотехники необходимо также выделить правила оптимизации коммуникативного действия. Их выделение, конечно же, условно, т. к. в каждом конкретном случае приходится заниматься и отбором эффективных средств коммуникации, и сдерживанием эмоций, и нейтрализацией слухов.

1. Правила смысловой оптимизации. Опыт и результаты исследований показывают, что многие «помехи» в коммуникации вызваны самим сообщением, точнее сказать, его неудовлетворительными параметрами. Если передатчик сам для себя еще не уяснил смысла передаваемой информации, то бесполезно рассчитывать на понимание со стороны получателя. Можно сформулировать несколько правил смысловой оптимизации.

Правило исключения двусмысленности сообщения. Многие недоразумения возникают из-за двусмысленности сообщения.

Правило идентификации символов. Педагоги по-разному интерпретируют одни и те же символы, и из-за этого возникают определенные проблемы.

Правило «смягчения» терминов. Стоит нам назвать кого-нибудь «негодяем», как мы перестаем замечать в нем человека, и начинаем видеть одни недостатки, и даже несуществующие.

Правило «смягчения» терминов требует исключения из сообщения «резких» слов и выражений, вызывающих неадекватные ассоциации и реакции.

Правило «рокировки» значимых ценностей. Обращаясь к кому-то с просьбой или предложением, мы обычно делаем акцент на том, что значимо и важно для нас, и забываем как-то об интересах получателя. Данный метод требует, напротив, выставления на первый план того, что значимо для него.

Правило смыслового усиления. При подготовке сообщения важно учитывать его объем и степень новизны. Нарастивая посте-

ленно смысловую нагрузку и «порции» информации, мы скорее добьемся успеха, нежели при использовании «информационного шока».

2. Правила и методы перцептивной оптимизации. Подготовка сообщения с учетом правил смысловой оптимизации – это необходимое, но еще недостаточное условие, чтобы быть правильно понятым. Важно учесть и те психологические установки, через которые воспринимаются получателем сообщения, а если они отрицательные, то наши усилия окажутся бесполезными.

Отрицательные установки могут быть вызваны как самим сообщением, так и его источником (передатчиком). Есть несколько методов нейтрализации этих установок.

Метод психологической «переадресовки». Смысл метода – в переключении, «переадресовке» отрицательной установки на другой объект. Есть несколько вариантов исполнения этого метода, начиная от демонстрации солидарности с коллегой против какого-либо «общего врага» и кончая поспешным «открещиванием» от своих коллег, «подмочивших» себе репутацию.

Метод перцептивного отвращения. Близок по содержанию к предыдущему методу и отличается от него тем, что объект отрицательной установки не покидает личностного пространства человека, а перемещается в нем в направлении наименьшего зла.

Метод перцептивного контраста. Данный метод построен на эффективности неожиданности, когда действия учащегося оказываются по ту сторону границ ожидаемого поведения (сами границы в данном случае очерчены негативной установкой).

Метод перцептивной разрядки. Многочисленны приемы и средства психологической разрядки, но наиболее популярным из них является, конечно же, смех. Он моментально меняет в наших глазах преподавателя – до этого неприятного.

Метод перцептивного обсуждения. Если у преподавателя в процессе коммуникации появились какие-то подозрения относительно порядочности учащегося, то велика вероятность того, что

все последующее общение пойдет под «знаком» этого впечатления и успеха он не добьется. Благоразумнее в самом начале поделиться с ним впечатлениями: ведь чаще всего они оказываются ложными или преувеличенными.

Теперь рассмотрим правила предупреждения, недопущения отрицательной установки.

Правило исключения «комплекса различия». «Комплекс различия» – это устойчивое неприятие преподавателем всего того, что значительно расходится с его собственными представлениями, действиями и стилем жизни.

Правило «первого впечатления». У преподавателей возникает устойчивое представление о каком-либо явлении на основе первого впечатления о нем. Так происходит в большинстве случаев. Поэтому было бы, конечно, странным, если бы люди не воспользовались этим эффектом в целях расположения к себе получателей информации, а именно учащихся. Уметь произвести благоприятное впечатление – это тоже немало.

Правило оценочного упреждения. Смысл правила можно выразить так: лучше предупредить негативную о себе информацию, заранее вызвав к ней недоверие учащихся, нежели доказывать потом, что ты прав.

3. Методы эмоциональной оптимизации. Оговоримся сразу, что эмоциональную выразительность сообщения мы, безусловно, относим к его достоинствам, и речь пойдет только о тех ситуациях, где эмоции «выплескиваются через край», где разумнее их сдерживать. Для этого предлагаем несколько методов.

Метод эмоциональной рефлексии. Одна из особенностей эмоционального поведения в том, что сам преподаватель обычно не замечает за собой эмоциональных «отклонений» и недоумевает, когда ему об этом говорят. Смысл метода эмоциональной рефлексии заключается как раз в «обнаружении» в себе отклоняющихся эмоций и их последующем «отнесении» к саморегуляции. Что мы знаем, то нам уже не вредит.

Метод ограничения эмоциональных проявлений. Иногда полезно вводить специальные ограничения на проявления эмоций.

Метод «выпускания пара». Если хотим иметь дело с мыслящим и реагирующим студентом, нужно ему периодически «выпускать пар», т. е. избавляться от отрицательных ощущений.

4. Правила и методы инструментальной оптимизации. Рассмотрим несколько методов и правил, относящихся к оптимизации каналов (средств, инструментов) передачи информации.

Правило символического разнообразия направлено против тенденции объединения языка управленческого общения и предполагает расширение символического пространства коммуникативных контактов, введения новых символов, замены «изношенных».

Правило непротиворечивости передаваемых сообщений. Неадекватная передача мыслей и чувств может быть связана с несогласованностью передаваемых сообщений. Например, кто-то говорит: «Мне очень приятно слышать то, что ты сказал», но на невербальном уровне демонстрирует обратное. Свидетельством этого являются, например, дрожь в голосе из-за того, что от злости перехватывает горло, ожесточенное выражение лица, стиснутые кулаки.

Данное правило требует согласования сообщений, передаваемых по разным каналам.

Метод информационного «резонанса». Явление резонанса связано, как известно, с наложением волн, векторов сил и соответствующим результирующим эффектом. Подобный эффект применительно к коммуникативному воздействию достигается благодаря «наложению» и взаимному усилению каналов передачи информации, когда, скажем, вербальные средства дополняются невербальными.

Метод «по секрету». Данный метод относится к использованию слухов, так скажем, в «мирных» целях. Слухи обычно не идут по официальным каналам, и это фактически одна из причин столь

быстрого их распространения. Каждый может сообщить слух каждому. Исходя из этого, американский профессор К. Дэвис, посвятивший изучению слухов в организациях более 30 лет, советует разумным руководителям культивировать «сказанное по секрету». Это равносильно тому, чтобы сообщить правду и как можно раньше.

Правило экспрессии. Когда о передаваемом сообщении высказываются, что оно «вялое» или «невыразительное», то это, очевидно, не лучшая оценка.

Правило экспрессии требует как раз повышения выразительности сообщения. «Я стал действительно мастером-воспитателем только тогда, – делился своим опытом А. Макаренко, – когда научился говорить «проходи здесь» с 15–20 оттенками, когда освоил 20 нюансов выражения лица, голоса и манер. После этого я не боялся, что кто-то позванный не прибудет или не поймет, что от него требуется».

5. Правила и методы процессуальной оптимизации. До сих пор мы не касались такого важного для коммуникации вопроса, как вопрос расположения или побуждения учащегося к общению, беседе. Можно предложить по меньшей мере два метода, с помощью которых нам нетрудно будет настроить учащегося на эффективную коммуникацию. Это – методы включения в учащегося и «подогрева».

Метод включения в подчиненного. «Самый верный путь к сердцу человека, – утверждает Д. Карнеги, – это беседа с ним о том, что он ценит превыше всего». А что он так ценит? Во-первых, самого себя, Во-вторых, своих родных и близких. В-третьих, свои профессиональные успехи, если таковые, конечно, имеются. В-четвертых, любимые занятия и т. д.

Практически у каждого человека эти ценности находятся на первом плане, хотя в их последовательности есть различия.

Подробно описав этот метод, Д. Карнеги заключает:

– задавайте вопросы, на которые вашему собеседнику приятно будет отвечать;

– поощряйте его к тому, чтобы он рассказывал о себе и своих достижениях;

– слушайте не перебивая.

Метод «подогрева». Как мотор подогревают, чтобы его завести, так и учащегося, коллегу нужно готовить к общению. Нетерпение и неумеренное поторапливание их могут блокировать желание к откровенной беседе и умалить в их глазах ценность самой коммуникации.

Правило направленной эмпатии. Эмпатия – это постижение эмоционального состояния, проникновение в чувство, в переживание другого человека.

Некоторые полагают, что эмпатия сродни музыкальному слуху: если ее нет у человека, то уже ее не обретешь. Такое положение нам представляется излишне категоричным, поскольку в действительности способность человека к эмпатии тем выше, чем богаче и разнообразнее его представления о других людях, чем гибче и изобретательнее он ими пользуется.

Способность к эмпатии формируется и развивается на основе: а) вывода по аналогии, б) воображения, в) самоанализа. С учетом этого можно построить систему направленных действий по ее развитию.

Метод ролевой имитации. Чтобы понять друг друга и исключить необоснованность взаимных претензий, полезно иногда «поменяться ролями».

Смысл правила самообращения – в косвенных, внешне безобидных замечаниях партнеру, «пропущенных» как бы через себя.

Метод количественной оптимизации. Эффективность коммуникационного процесса зависит и от числа его участников. Если речь идет, скажем, о супружеском общении, то в нем, как правило, «третий – лишний», хотя в отдельных случаях участие третьей

стороны становится просто необходимым, например, при разрешении внутрисемейных конфликтов.

Оптимальный состав участников коммуникации определяется эмпирическим или интуитивным путем.

Метод избыточной информации. В процессе коммуникации могут возникать и такие помехи, которые сравнительно легко устраняются за счет избыточной информации, т. е. повторения всего сообщения или какой-то его части, скажем, при разговоре во время громкой музыкальной радиопередачи. «Избыточность» – это своего рода «страхование от шума» в том смысле, что хотя она шума и не устраняет, тем не менее уменьшает его искажающее воздействие на эффективность коммуникации. По крайней мере, половина содержания типичного служебного разговора может содержать избыточную информацию.

Правило «регламента». Нетрудно представить, как реагируют участники совещания на затянувшееся выступление оратора. Его готовы «снести» чуть ли не вместе с трибуной. Во всяком случае, его перестают слушать, а что и слышат – интерпретируют не в его пользу. Своего рода регламент есть, по-видимому, в любом процессе коммуникации, и его нарушение снижает эффективность последней.

6. Методы нейтрализации слухов, сплетен. Мы навлекли бы на себя справедливый упрек, если бы оставили без внимания такие распространенные феномены коммуникации, как слухи и сплетни.

Слух – это неподтверждаемое сообщение, передаваемое по межличностным каналам. Сплетня – это разновидность слуха, основанная на неточных или заведомо неверных, нарочито измышленных сведениях.

Не имея здесь возможности говорить об источниках слухов, их функциях и каналах распространения, об отношении людей к слухам и т. п., сосредоточимся только на одном вопросе – как про-

тивом действовать слухам, чтобы нейтрализовать их деструктивное влияние.

В процессе коммуникативной оптимизации применяются несколько методов нейтрализации слухов, сплетен:

- метод прямого опровержения основан на приведении фактов, направленных непосредственно против содержания слуха;

- метод альтернативной информации также основан на использовании фактов, исключающих содержание слуха, но без демонстрации их противоположности;

- метод косвенного опровержения строится на определенных действиях, исключающих содержание слуха, так, например, сплетня о предстоящем освобождении от должности руководителя тут же исчезает, если ему повышается оклад или он получает ощутимую премию;

- метод демонстрируемого безразличия, т. е. демонстрация того, что слух человеку нипочем, что он его «не трогает»;

- метод гиперболизации, т. е. преднамеренное преувеличение слуха с целью его сведения к абсурду;

- метод информационной девальвации основан на нейтрализации слуха противоположным ему слухом;

- метод нейтрализации источника основан на выявлении источника слухов и блокировании коммуникативного «шантажа»;

- метод информационного упреждения предполагает предварительное, профилактическое информирование заинтересованных лиц по «слухоопасным» вопросам.

Освоив предложенные психотехники и правила оптимизации коммуникативных действий, преподаватель повысит свои профессиональные навыки, которые непременно скажутся на эффективности его деятельности, а также на максимизации результата в учебном процессе.

В фактическом определении изменений систем «преподаватель-студент» и «студент-студент» автор предложил части ранее опрошенных преподавателей выше изложенные методические

разработки – для применения в учебном процессе. Период использования составил один семестр. После чего нами был сделан срез успеваемости студентов, участвующих в эксперименте. Участвовало 412 студентов первой группы.

По всем группам замечена положительная тенденция улучшения успеваемости. Студенты всех групп до эксперимента имели среднюю успеваемость равную 3,5 балла, а после она достигла 4,1. Что касается описанных групп, то этот показатель имеет следующие значения: студенты-мужчины – 3,4 балла до и 3,8 после; студентки – 3,6 и 4,2 балла; городские студенты – 3,7 и 4,2; сельские жители – 3,3 и 4; студенты 1-ого курса – 3,2 до и после 4; студенты 3-го курса – 3,8 и 4,2.

Прогресс в учебной деятельности более выражен у студенток по сравнению со студентами-мужчинами, но последние, тем не менее, сокращают образовавшийся разрыв; у студентов 1-ого курса, несомненно, более высокие показатели роста после проведенного эксперимента, чем у студентов 3-ого курса, что определенно говорит о наиболее оптимальном по времени использования экспериментально-методических рекомендаций в управлении учебно-воспитательным процессом преподавателями.

У студентов, участвующих в эксперименте, был произведен опрос с помощью «анкеты студента», исследующей межличностные отношения, в результате получены следующие сведения: межличностными отношениями удовлетворены полностью 69,6 %, что составляет значительный прирост студентов, чувствующих социально-психологический комфорт во взаимоотношениях. Студентов, выбравших варианты ответов «не со всеми членами группы отношения благоприятны» и «неудовлетворен» сократилось в процентом отношении до 18,6 % и 7,5 % соответственно.

В вопросе о преобладающих отношениях в группе студенты видят доброжелательными 70,2 % случаев, что, несомненно, выше соответствующего показателя до эксперимента, уменьшились

формально-деловые на 3 % и составили 25 %, а также безразличные на 1,8 % против 3 % до повторного опроса.

Студенты отмечают, что складывающиеся межличностные отношения в студенческой группе существенно влияют на успешную учебную деятельность – в 85 % случаев против 79,4 % в первом опросе, не влияют – в 9,6 % и 14,5 %.

Необходимо констатировать, что число студентов, видящих зависимость своей успешной учебной деятельности от межличностных отношений с преподавателями, возросло до 76,54 % относительно предыдущего анкетирования – с 67,63 %. Наряду с этим снизилось количество учащихся, не усматривающих такой зависимости с 28,48 % до 19,86 %, что, несомненно, указывает на повышение авторитета преподавателя со стороны студентов.

Определяя доминирующий стиль общения преподавателей со студентами, респонденты указали, что основными стилями являются: творчески-продуктивный, дружеский, спокойный, деловой и требовательный – по этим вариантам ответов наблюдается рост в процентном отношении, что показывает изменение отношения к учебно-воспитательному процессу преподавателей.

Сдвинулось мнение студентов о причинах критики в свой адрес со стороны преподавателей. 25,69 % утверждает, что не подвергаются критике, это почти на 10 % больше зафиксированного показателя первого опроса, также снизился показатель «критика по причине невыполнения учебных заданий» на 5 % и составил 60,48 % студентов. Причины «личностная неприязнь», «агрессивность преподавателя» реже стали выбирать учащиеся. Эта ситуация свидетельствует о налаживании взаимоотношений, создания атмосферы доверия между преподавателями и студентами. Процесс налаживания межличностных отношений протекает не столь быстро по сравнению с ним же, но уже со стороны преподавателей, где только 3,96 % чувствуют негативное отношение. Отсюда можно сделать вывод, что правильные управленческие воздействия дали положительный результат.

В вопросе о частоте возникновения конфликтов можно наблюдать следующую картину распределения. Существенно сократилось ответов «часто» – до 13,2 % с 21,34 % в первый опрос. «Иногда бывают» отметили 25,68 % опрошенных, что гораздо меньше до экспериментального периода (45,55 %), но значительный скачок сделан в ответе «практически не бывают» – 53,53 % против 15,89 % в первый раз. Результаты анкетного опроса нельзя считать абсолютными, в них существует определенная степень погрешности, но тем не менее очевиден тот факт, что количество конфликтов в студенческих группах, по мнению самих студентов, значительно сократилось. Это еще больше подтверждает правильность примененных методических разработок и управленческих воздействий на учебно-воспитательный процесс.

Итак, в этой части работы автор предложил ряд методических разработок и психотехник, использование которых способствовало, согласно произведенному срезу успеваемости и анкетному опросу, повышению результата педагогического процесса в вузе – в виде налаживания, в определенной степени, межличностных отношений в рассматриваемых системах «преподаватель-студент» и «студент-студент», а также увеличения балла успеваемости. Проведение формирующего эксперимента позволило вывить организационно-педагогические условия для формирования межличностных отношений студентов, способствующие повышению эффективности учебной деятельности: адекватное по времени использование технологии совершенствования межличностных отношений и методических рекомендаций, начиная с первого курса; овладение преподавателями знаниями, умениями и навыками, содержащимися в технологии совершенствования межличностных отношений и методических рекомендациях; гуманистическое содержание педагогических взаимодействий в системах «преподаватель-студент» и «студент-студент».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой работе, посвященной проблемам влияния межличностных отношений на эффективность учебного процесса в высшей школе, автор попытался сделать социологический, социально-психологический и педагогический анализ учебного процесса в вузе. Отсюда можно заключить:

1. Возникая как особый вид информационного обмена, общение оказывает влияние на деятельность, изменяя ее содержание новыми отношениями, проявляя, таким образом, социально-регулятивную функцию и превращаясь в инструмент управления. Умело построенное общение преподавателя с учащимися позволяет регулировать, управлять их поведением, достигая при этом поставленных образовательных и воспитательных целей.

Общение можно рассматривать как условие оптимизации совместной деятельности педагога и учащегося, усиление его эффективности. Т. к. каждому виду деятельности свойственны свои формы общения, то овладеть опытом общения – значит овладеть определенными его организационными формами. Опыт общения закрепляется его правилами и нормами, но общение не поддается полному нормированию и выступает как саморегулирующая система.

Способность к саморегуляции – фундаментальное качество общения. Поэтому одними из основных задач педагогического процесса являются регулирование и управление студенческим коллективом в целом и каждой личностью в частности.

2. Специфичность общения в образовании заключается в системе приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитательно-образовательной деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагогов и студентов. Содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений с помощью различных коммуника-

тивных средств в целях оказания педагогического воздействия, а также целостная педагогически целесообразная самопрезентация личности педагога в аудитории. Педагог выступает здесь как активатор этого процесса, он организует и управляет им. В итоге – реализация и развитие отношений «преподаватель-студент», «человек-человек»; развитие и обогащение личностей, вступивших во взаимодействие, общение людей. Специфика общения в образовательной деятельности также проявляется в ее гуманистической направленности; в диалогичности и непрерывности общения равноправных субъектов (преподавателя и студента); в открытости, активности и творчестве преподавателя и студента; в целенаправленности процесса общения, в необходимости специального обучения преподавателей общению и готовности к нему личности студента.

3. В образовательном процессе общение, прежде всего, связано с групповой деятельностью студентов и преподавателей. В связи с этим студенческая группа представляет собой сложное образование, которое является разновидностью малой социальной группы. Групповое взаимодействие основывается на общении субъектов. Несмотря на множественность существующих подходов к общению, которые сложились в настоящий момент в науке, его можно рассматривать как один из видов человеческой деятельности, как коммуникативную деятельность. В единстве этих уровней и рассматривается коммуникативная деятельность. Это единство обеспечивается тем, что все уровни коммуникативного взаимодействия основываются на едином организационно-методологическом подходе, а именно на личностно-деятельностном. Такой подход предполагает, что в центре общения находятся две личности, два субъекта общения, взаимодействие которых реализуется через деятельность и в деятельности.

Коммуникативная деятельность в современных условиях осуществляется в двух основных типах коммуникативной ситуации: социально-психологической конвенции, предусматривающей

определенную программно-целевую организацию общения на уровне организационного согласия; и социально-психологической иллюзии, где характер общения определяется ситуативной аффектацией, групповыми или массовыми эмоциями, характером проявления социально-психологических механизмов общения (заражения, подражания и суггестии).

4. В вузе преподавание, воспитание и проведение в жизнь управленческих воздействий достигается прежде всего посредством общения. Отсюда общение в сотрудничестве между членами вузовского коллектива играет заметную роль.

Процесс сотрудничества в вузе предполагает систему основных принципов организации педагогического взаимодействия:

- 1) принцип диалогизации;
- 2) принцип проблематизации;
- 3) принцип персонализации;
- 4) принцип индивидуализации.

Эти принципы служат актуализации творческого потенциала преподавателей и учащихся, стимулируют их личный рост, при этом действительная реализация любого из этих принципов невозможна без реализации всех других.

Основными участниками педагогического общения являются преподаватель и студенты. Отношения между ними являются разнородностью ролевых и одновременно межличностных отношений. Поэтому они рассматриваются как на основе функционального поведения, так и в зависимости от их внутренних мотивов. Многообразие структурных отношений между педагогом и учащимися можно свести к формообразующим позициям в системе этих отношений: к отношениям подчинения (субординации), конфликта, взаимоуважения и взаимопонимания, диалектического единства и полного взаимоуважения обеих сторон.

В ходе проведения анкетного опроса среди студентов и преподавателей о социально-психологических особенностях общения было выявлено неблагоприятное составление межличностных от-

ношений. В частности, неудовлетворенными были те, у кого не со всеми членами группы отношения благоприятны (более 35 % студентов), что негативно сказывалось на учебно-воспитательном процессе. Определяя доминирующий стиль общения преподавателей, студенты прослеживают отрицательные стили общения: популистский, властно-подавляющий, дистанционно-позиционный, заигрывающий. Около 20 % студентов ощущают неуважение к своей личности в педагогическом процессе со стороны членов группы, старосты, преподавателей. 21 % отмечает частое возникновение конфликтов. Безусловно, подобное негативное состояние необходимо кардинальным способом исправлять, но это возможно лишь при условии, что преподаватель как субъект, наделенный обязанностями управления педагогическим процессом, будет адекватно осуществлять управленческие воздействия. Это становится очевидным из количественной картины анкетного опроса преподавателей. Только 24 % респондентов не испытывают никаких трудностей в определении наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы. В качестве наиболее значимых мер в области организации учебно-воспитательной работы преподаватели выделили: социально-психологическое диагностирование; определение целей, задач учебной работы; планирование в учебно-воспитательном процессе; профилактика возможных отклонений работы. Рассматривая ситуацию системного обеспечения учебно-воспитательного процесса, преподаватели выделили «узкие места» в этой системе, среди которых: организационное, информационное и материальное обеспечение. Учитывая выше описанное, необходимо оптимизировать систему управления и обучения.

5. Для успешного руководства малыми группами, в нашем случае – студенческими, а также решения комплекса возникающих при этом задач, необходимо наличие специальной системы социально-психологического обеспечения этого процесса. В качестве основополагающего метода исследования поверхностного

слоя межличностных отношений автор определил социометрический тест.

Анализируя социологическую, психологическую и социально-психологическую литературу, при изучении межличностных отношений пришел к выводу, что при их исследовании целесообразно использование социологического подхода в раскрытии и реализации потенциала межличностных отношений в теории и практике управления. Результатом стал разработанный программный продукт «МСТ-02», позволяющий оперативно аппроксимировать количественные оценки, которые используются преподавателями в ходе принятия решений управленческого плана в учебно-воспитательном процессе.

6. С позиции синергетики социального развития, умеренная социальная инъекция процессов общения в сферах образования и воспитания, с тщательным оперативным учетом обратных связей на основе системного моделирования и корректировкой мероприятий, является оптимальным путем управления общением в образовании.

Гуманистический подход к управлению общением рассматривает обучение как процесс, направленный на студента как центральную фигуру этого обучения. Студент является основным участником образовательного процесса в вузе, отвечающего ценностям и интеллектуальным способностям личности. Преподаватель выступает в роли человека, облегчающего процесс учения, он создает атмосферу взаимного доверия и живого общения, позволяющего осуществить самореализацию человека в процессе обучения. Подобный стиль управления деятельностью учащихся – рефлексивное управление.

7. Освоение разработанных психотехник и правил оптимизации коммуникативных действий приведет к повышению профессиональных навыков преподавателя, которые непременно скажутся на эффективности собственной деятельности, а также на максимизации результата в учебном процессе. Это подтвердилось в

ходе эксперимента. В результате среза успеваемости студентов налицо явный подъем – на 0,6 балла. При проведении у экспериментальных групп анкетного опроса выяснилось, что негативные тенденции в межличностных отношениях заметно снизились. Намечился прогресс в налаживании отношений между членами группы, преподавателями, в созидании благоприятной учебной атмосферы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Дело, 1999. – 157 с.
2. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 2005. – 78 с.
3. Аверченко Л. К. Психология управления. – Новосибирск, 2004. – 274 с.
4. Агальцев А. М. Обусловленность общения деятельностью и общественными отношениями // Вопросы детерминации социальных явлений. – Омск, 2002. – С. 42–54.
5. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 128 с.
6. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений: автореф. дис... д-ра. психол. наук. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 28 с.
7. Айви А. Лицом к лицу. Практическое пособие по освоению приемов и навыков делового общения. – Новосибирск, 1995. – 94 с.
8. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности / пер. с англ. – М.: Педагогика-пресс, 1992. – 224 с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 264 с.
10. Антипина Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. – Л.: Лениздат, 1982. – 145 с.
11. Аристотель. Сочинения в 4-х т. Т.2 – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 356 с.
12. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 169 с.
13. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 246 с.

14. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения / Диалектика общения. Гносеологические и мировоззренческие проблемы. – М.: Педагогика, 2007. – 113 с.
15. Баткин Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. – М.: Политиздат, 1978. – 158 с.
16. Батышев С. Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации. – М.: Высшая школа, 1988. – 178 с.
17. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Высшая школа, 2009. – 139 с.
18. Бгажноков Б. Х. Личностно и социально-ориентированное общение: Материалы всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации / АН СССР. – М., 1972. – С. 78–86.
19. Бенин В. Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 1996. – 37 с.
20. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. – СПб.: Лениздат, 1992. – 172 с.
21. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
22. Бикметов Е. Ю. Образование как сфера общения / Башк. гос. ун-т. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 79 с.
23. Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 129 с.
24. Бодалев А. А. Общая психодиагностика. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 177 с.
25. Бодалев А. А. Психология межличностного общения. – Рязань, 2004. – 192 с.
26. Бороздина Г. В. Психология делового общения. – М.: Дело, 1998. – 129 с.
27. Бородкин Ф. М. Внимание: конфликт! – Новосибирск: Наука, 1989. – 78 с.

28. Бубер М. Я и Ты // Квинтэссенция. Философский альманах. – М.: Педагогика-пресс, 2002. – С. 171–186.
29. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 142 с.
30. Булацкий Г. В., Прилюк Ю. Д. Социология общения.– Минск, 1987. – 221 с.
31. Вайсман Р. С. К вопросу об эффективности малых групп // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – С.28–35.
32. Васильев В. И., Тягунова Т. Н. Теория и практика формирования программно-дидактических тестов. – М.: Изд-во МЭ-СИ, 2001. – 84 с.
33. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 138 с.
34. Введение в научное исследование по педагогике. / под ред. В. И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 65 с.
35. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – Киев: Виша школа, 2005. – 74 с.
36. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. – М.: Просвещение, 1970. – 110 с.
37. Волошинов В. Н. (Бахтин М. М.) Марксизм и философия языка. – Л., 1929. – 113 с.
38. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. – М.: Мысль, 1956. – 240 с.
39. Генов Ф. Психология управления: основные проблемы / пер. с болгарского. – М.: Прогресс, 1982. – 114 с.
40. Гозман Л. Л. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 143 с.
41. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческих взаимоотношений. – Киев: Наукова думка, 1989. – 129 с.
42. Гришина Н. В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе. – Л.: Лениздат, 1990. – 139 с.

43. Громов И. А., Мацкевич А. Ю., Семенов В. А. Западная социология. – СПб.: Лениздат, 1997. – 246 с.
44. Губинский А. И. Надежность и качество функционирования эргатических систем – Л.: Наука, 1982. – 102 с.
45. Деятельность, теории, методология, проблемы. – М.: Просвещение, 1990. – 150 с.
46. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании. – М.: Высшая школа, 2010. – 110 с.
47. Добрович А. Психологические исследования общения. – М.: Знание, 1985. – 158 с.
48. Донцов А. И. Психология коллективной деятельности. – М.: Мысль, 1989. – 149 с.
49. Донцов А. И. Психология коллектива. – М.: Просвещение, 1984. – 228 с.
50. Ершов А. А. Личность и коллектив: межличностные конфликты в коллективе, их разрешение. – Л.: ЛГУ, 1976. – 124 с.
51. Ершов А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя (Педагогика как практическая режессура). Пособие для учителя. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – 94 с.
52. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения. – М.: Дело, 2008. – 133 с.
53. Журавлев А. Л. Социально-психологические проблемы управления // Прикладные проблемы социальной психологии: сборник статей. – М.: Наука, 1983. – С. 51–58.
54. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М.: Высшая школа, 1968. – 164 с.
55. Зигерт В. Руководить без конфликтов. – М.: Дело, 1990. – 124 с.
56. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности. – Киев: Высша школа, 1981. – 178 с.

57. Иванова Т. А. Конструктивность и деструктивность групповой динамики, вызванной внешним воздействием. – Красноярск: Полиграфлит, 1991. – 94 с.

58. Иванова Т. А. Социологические признаки успеха группового воспитания специалиста в вузе. – Новомосковск: НФ МХТН, 1991. – 58 с.

59. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессиональной культуры преподавателя высшей школы. – М.: Педагогика-пресс, 1993. – 78 с.

60. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1987. – 139 с.

61. Каган М. С. Мир общения. – М.: Высшая школа, 2008. – 112 с.

62. Каган М. С. Человеческая деятельность. – М.: Мысль, 1974. – 158 с.

63. Кан-Калик В. А. Учитель о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 169 с.

64. Кейзеров Н. Н. Политическая и правовая культура. – М.: Политиздат, 1988. – 88 с.

65. Кинелев В. Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. – М.: Республика, 1995. – 75 с.

66. Ковалев С. В. НЛП педагогической эффективности: Учеб-метод. Пособие. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 74 с.

67. Колесников Л. Ф. Резервы Эффективности педагогического труда. – Новосибирск: Наука, 2005. – 118 с.

68. Коломинский Я. Л., Букатов В. М. Диагностика педагогического взаимодействия. – Минск: Изд-во БГУ, 1993. – 79 с.

69. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 154 с.

70. Коломинский Я. Л. Психология общения. – Тарту: Наука, 1974. – 139 с.
71. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Что такое педагогическое общение // Дошкольное воспитание, 1985. – 112 с.
72. Кон И. С. Дружба. – М.: Просвещение, 1987. – 221 с.
73. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 178 с.
74. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. – М.: Высшая школа, 2009. – 142 с.
75. Конечкая В. П. Социология коммуникаций: учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 228 с.
76. Кравченко А. И. Прикладная социология и менеджмент: учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 194 с.
77. Кравченко А. И. Социология труда в XX веке. Историко-критический очерк. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 77 с.
78. Кравченко А. И. Трудовые организации: Структура. Функции. Поведение. – М.: Дело, 2001. – 176 с.
79. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы. – М.: МГУ, 1991. – 199 с.
80. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель... – М.: Дело, 1993. – 132 с.
81. Леднев В. С. Непрерывное образование: структура и содержание. – М.: Высшая школа, 2017. – 138 с.
82. Леднев В. С. Содержание образования: Сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 2010. – 128 с.
83. Лекции по методике конкретных социальных исследований. – М.: Мысль, 1972. – 71 с.
84. Леонтьев А. А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 1975. – 212 с.
85. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 184 с.

86. Липатов В. С. Управление персоналом предприятий и организаций. – М.: Право, 2006. – 158 с.

87. Лисина М. И. Возникновение и развитие у детей потребности в общении со взрослыми // Проблемы формирования социогенных потребностей. / под ред. Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси, 1974. – С. 49–56.

88. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 19–28.

89. Лукьянова М. И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1996. – 24 с.

90. Макаренко А. С. Сочинения: в 4 т. Т.1. – М.: Просвещение, 1958. – 234 с.

91. Матрос Д. Ш. [и др.] Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Пед. общество России, 1999. – 74 с.

92. Межличностное восприятие в группе / В. С. Агеев, Г. М. Андреева, Ю. М. Жуков [и др.]; под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: Высшая школа, 1981. – 129 с.

93. Мелибруда Е. Я. Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения. – М.: Прогресс, 1986. – 138 с.

94. Методы сбора информации в социологических исследованиях / отв. ред. В. Г. Андреенков, О. М. Маслова. – М.: Мысль, 1990. – 66 с.

95. Миллз Т. М. О социологии малых групп // Американская социология, перспективы, проблемы, методы. – М.: Политиздат, 1972. – 174 с.

96. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Просвещение, 1973. – 202 с.

97. Монтень М. Опыты. – М.: Знание, 1960. Кн. 3. – 178 с.

98. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Пед. общество России, 2001. – 194 с.

99. Мудрик А. В. Учитель: Мастерство и вдохновение. – М.: Педагогика, 2006. – 200 с.
100. Мургунец Л. В. Методы социально-психологической диагностики личности. – Л.: Лениздат, 1990. – 84 с.
101. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. – М.: Просвещение, 2000. – 112 с.
102. Немов Р. С. Психологические условия и критерии эффективности работы коллектива. – М.: Наука, 2002. – 135 с.
103. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. – М.; Педагогика, 1984. – 174 с.
104. Новое педагогическое мышление / под. ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 118 с.
105. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов пед. вузов / под. ред. Е. С. Палат. – М.: Академия, 2009. – 144 с.
106. Обучение оптимизации совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 138 с.
107. Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Дело, 1987. – 174 с.
108. Общественные отношения. Вопросы общей теории. – М.: Политиздат, 1981. – 158 с.
109. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – Киев: Наукова думка, 1991. – 230 с.
110. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1987. – 428 с.
111. Околелов О. П. Система интенсивного обучения в вузе. Пособие для преподавателей. – Липецк: Изд-во Липец. политехн. ин-та, 1992. – 148 с.
112. Омаров А. М. Управление: искусство общения. – М.: Мысль, 1983. – 144 с.
113. Орлов В. И. Методические основы обучения: учебное пособие. – М.: Маркетинг, 2000. – 112 с.

114. Организации: системы и люди. – М.: Политиздат, 1983. – 139 с.
115. Основы вузовской педагогики / под ред. Кузьминой Н. В., Уркина И. А. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 198 с.
116. Паниотто В. И. Структура межличностных отношений. – Киев: Наукова думка, 1975. – 163 с.
117. Педагогический поиск. – М.: Просвещение, 1989. – 125 с.
118. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 183 с.
119. Поташник М. М. Управление современной школой. – М.: Педагогика-пресс, 1992. – 140 с.
120. Практические методы оптимизации межличностного общения. – М.: Прогресс, 1987. – 141 с.
121. Пригожий А. И. Современная социология организаций. – М.: Знание, 1998. – 238 с.
122. Пригожий А. И. Социологические аспекты управления. – М.: Знание, 1974. – 172 с.
123. Прилюк Ю. Д. Общественные отношения и социальное общение // Общественные отношения (социально-философский анализ). – Киев; Наукова думка, 1991. – 94 с.
124. Производственная социология, психология и педагогика / А. В. Филиппов и др. – М.: Просвещение, 2009. – 221 с.
125. Профессиональная культура учителя / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Высшая школа, 1993. – 155 с.
126. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М.: Знание, 1987. – 172 с.
127. Психология. Словарь / под общей редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. – М.: Знание, 2000. – 156 с.
128. Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1986. – 154 с.

129. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / Под ред. Б. П. Парыгина. – Л.: Наука, 1986. – 121 с.
130. Резаев А. В. Общение как объект философской рефлексии: дис. канд. филос. наук. – СПб., 2003. – 221 с.
131. Рейнуотер Д. Это в ваших силах. – М.: Прогресс, 1993. – 95 с.
132. Родионов Б. А. Коммуникация как социальное явление. – Ростов-н/Д., 2004. – 128 с.
133. Руденский Е. В. Психотехника коммуникативной деятельности. – Новосибирск: Наука, 1990. – 158 с.
134. Руденский Е. В. Психотехника общения. – Новосибирск: Наука, 1990. – 141 с.
135. Руденский Н. Н. Политическая и правовая культура. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
136. Руткевич М. Н. Трансформация социальной среды российского общества // Социологические исследования. – 1997. – № 7. – С. 44–58.
137. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. – Минск: «Беларусская Еіа-вука», 1998. – 159 с.
138. Саймон Б. Социальная эффективность образования. – М.: Просвещение, 1983. – 164 с.
139. Сайфулин Ф. А. Педагогический процесс. – Сибай: Изд-во Сибайского ин-та БГУ, 2002. – 187 с.
140. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. – Л.: Лениздат, 1986. – 204 с.
141. Симоненко В. Д., Воронин А. М. Педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие. – Брянск: Изд-во Брянск. гос. пед. ун-та, 2008. – 184 с.
142. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / под. ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 173 с.

143. Скаткин М. Н. методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.

144. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учебное пособие. – М.: Пед. общество России, 2000. – 175 с.

145. Словарь русского языка / под ред. Евгеньевой А. П. В 4-х т. 3-е изд. – М., 1986. – Т. 2. – С. 576.

146. Смелзер Н. Социология / пер. с англ. – М.: Просвещение, 1994. – 456 с.

147. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 138 с.

148. Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М.: Знание, 1998. – 225 с.

149. Соковнин В. М. О природе человеческого общения (Опыт философского анализа). – Фрунзе: Наука, 1994. – 120 с.

150. Соловьева О. В. Обратная связь в межличностном общении. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 144 с.

151. Сорокин П. А. Общая социология // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Просвещение, 1992. – 209 с.

152. Социальная психология. Краткий очерк / под ред. Г. П. Предвечногo и др. – М.: Знание, 2005. – 215 с.

153. Социология высшей школы. – Горький, 1983. – 235 с.

154. Спасенков В. В. Выбор оптимального варианта комплектования малых групп с учетом совместимости и срабатываемости (социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие). – М.: ИПАН СССР, 1990. – 174 с.

155. Спасибенко С. Г. Формирование личности в условиях социализма. – М.: Просвещение, 1986. – 240 с.

156. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-пед. обучение и само-

образование) / под. ред. П. И. Пидкосистого. – М.: Рос. Пед. агентство, 1997. – 178 с.

157. Старов М. И. Формирование системы отношений в процессе профессиональной подготовки учителя. – М. - Тамбов, 1996. – 206 с.

158. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 28–39.

159. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т.1. – М.: Знание, 1981. – С. 178–183.

160. Тамбовцев А. И. Формальное и неформальное в управлении экономикой. – М.: Наука, 1990. – 201 с.

161. Телюк А. В. Общение как социологическая категория. – М.: Просвещение, 1977. – 162 с.

162. Телюк А. В. Общение как социологическая категория. автореф. дис... канд. филос. наук. – М., 1977. – 29 с.

163. Трофимова Г. С. Основы педагогической коммуникативной компетенции: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во Удм.ун-та, 2014. – 243 с.

164. Удальцова М. В. Социология управления: учебное пособие. – Новосибирск, 2008. – 258 с.

165. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности. – М.: Наука, 2000. – 190 с.

166. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.4. – М.: Просвещение, 1988. – С. 240–244.

167. Фейербах Л. Основные положения философии будущего // Избранные произведения. – М.: Знание, 1955. – Т. 1. – С. 188–192.

168. Филиппов А. В. Работа с кадрами: психологический аспект. – М.: Дело, 1990. – 171 с.

169. Филиппов Ф. Р. Социология образования // Социологические исследования. – 1994. – № 8–9. – С. 25–34.

170. Философский энциклопедический словарь. – М.: Высшая школа, 1983. – 249 с.
171. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М.: Прогресс, 1992. – 194 с.
172. Фролов И. Т. Системный подход в управлении педагогическим процессом в школе. – М.: Высшая школа, 1989. – 164 с.
173. Харламов И. Ф. Педагогика. – Минск, 1979. – 340 с.
174. Ципко А. С. Социализм: жизнь общества и человека. – М.: Молодая гвардия, 1980. – 204 с.
175. Цицерон. Философские трактаты. – М.: Знание, 1985. – 251 с.
176. Чепляева Л. Л. Формирование гностической профессиональной деятельности: автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.08. – М., 1997. – 27 с.
177. Черри К. О человеческой коммуникации. – М.: Право, 1993. – 154 с.
178. Чирков В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 18–29.
179. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность. Карьера. Успех. – М.: Просвещение, 1993. – 178 с.
180. Шевченко Л. Л. Практическая педагогическая этика: (Экспериментально-дидактический комплекс). – М.: Соборь, 1997. – 128 с.
181. Шепаньский Я. Элементарные понятия социологии. – М.: Наука, 1999. – 234 с.
182. Шибутани Т. Социальная психология. – М.: Знание, 2007. – 258 с.
183. Ширшов В. Д. Педагогическая коммуникация: Тео-мет. основы: автореф. дис... д-ра. пед. наук. – Екатеринбург, 1994. – 42 с.
184. Эсаулов А. Ф. Активизация познавательной деятельности студентов. – М.: Высшая школа, 2002. – 152 с.

185. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание. Объяснение. Понимание социальной реальности. – М.: Педагогика, 1998. – 278 с.

186. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм «за» и «против». – М.: Просвещение, 1975. – 200 с.

187. Collins B., Raven B. H. Group structure // The handbook of social psychology. V. 4. Reading. Mass., 1969. – 64 p.

188. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Vol. I. London: Heine-mann, 1944. – P. 150.

189. Hachette. Le Pictionare de Notre Temps. – Hachette. 1998. – P. 308.

190. Johannesen R.L. Ethics in Human Communication. Illinois, 1990. – 234 p.

191. Osgood C. E. Psycholinguistics. Psychology. A study of Science. – N.-Y., 1963. – P. 44.

192. Lewin K. Field theory in social science. – N-Y., 1964. – 129 p.

193. Mastemlan M. Tile Nature of Paradigm // Criticism and the Growth of Knowledge. – Cambridge, 1970. – 48 p.

194. Schleiermacher F. D. E. Dialectic (1914-1915). Ein Leitung Zur Dialectic (1833). Hamburg, 1988. Rec. M. Potera. F. D. E. Schleiermacher // Stadia Filozofic-zne, nz.4, 1990. – S. 279–283.

195. Shaw M. E. Group dynamics: the psychology small group behavior. – N.-Y., 1971. – 183 p.

196. Webster's New International Dictionary of the English Language. 2-nd ed Springfield (Mass). – 1954. – 541 p.

Анкета студента

Шифр анкеты.

Уважаемый студент, Вам предоставляется возможность внести свой вклад в исследование проблем межличностных отношений, ответив на вопросы анкеты. Искренние и полные ответы позволят понять Ваше отношение к этим проблемам высшей школы, определить характер, состояние проводимой в вузах работы. В результате исследования будут сделаны выводы и даны практические рекомендации по оптимальной организации учебного процесса.

При заполнении анкеты необходимо обвести номер того из предложенных вариантов ответов, который наиболее соответствует Вашему мнению. Если Вы не согласны ни с одним из предложенных вариантов, ответ напишите сами на отведенном для этого месте. Анкета является анонимной.

1. Какие отношения преобладают в Вашей группе?

- 001 – доброжелательные;
- 002 – формально-деловые;
- 003 – безразличные;
- 004 – недоброжелательные;
- 005 – эмоционально-напряженные;
- 006 – иные (укажите) _____ ;
- 007 – затрудняюсь ответить.

2. Насколько Вы удовлетворены складывающимися межличностными отношениями в студенческой группе?

- 008 – удовлетворены полностью;
- 009 – не со всеми членами группы отношения благоприятны;
- 010 – неудовлетворен;
- 011 – затрудняюсь ответить.

3. Если имеется неудовлетворенность складывающимися отношениями, чем это можно объяснить? (укажите) _____

012 013 014 015 016 017

4. Считаете ли Вы, что складывающиеся межличностные отношения в студенческой группе существенно влияют на успешную учебную деятельность?

- 018 – да;

- 019 – нет;
- 020 – затрудняюсь ответить;
- 021 – что-то другое _____ .

5. Считаете ли Вы, что успешная учебная деятельность зависит от Ваших межличностных отношений с преподавателями?

- 022 – да;
- 023 – нет;
- 024 – затрудняюсь ответить;
- 025 – иное _____ .

6. Определите доминирующий стиль общения Ваших преподавателей со студентами (обведите кружком номера 3-х часто встречающихся стилей)?

- 026 – творчески-продуктивный;
- 027 – дружеский;
- 028 – властно-подавляющий;
- 029 – дистанционно-позиционный;
- 030 – популистский;
- 031 – заигрывающий;
- 032 – требовательный;
- 033 – деловой;
- 034 – спокойный;
- 035 – иное _____ .

7. Как Вы думаете, влияют ли отношения со старостой группы на качество Вашей учебной деятельности?

- 036 – да;
- 037 – скорее да, чем нет;
- 038 – скорее нет, чем да;
- 039 – нет;
- 040 – затрудняюсь ответить.

8. В случаях, когда преподаватель подвергает критике Вас или других студентов, что чаще всего является причиной этого?

- 041 – невыполнение учебных задач;
- 042 – личностная неприязнь;
- 043 – агрессивность преподавателя;
- 044 – такое никогда не случается;
- 045 – затрудняюсь ответить;
- 046 – иное _____ .

9. Ощущаете ли Вы уважение к своей личности в педагогическом процессе со стороны:

– **членов группы:**

047 – да, полностью;

048 – да, частично;

049 – нет (с чем это связано) _____

– **старосты группы:**

050 – да, полностью;

051 – да, частично;

052 – нет (с чем это связано) _____

– **преподавателей:**

053 – да, полностью;

054 – да, частично;

055 – нет (с чем это связано) _____.

10. Часто ли в Вашей группе возникают конфликты?

056 – часто;

057 – не часто, но бывают;

058 – практически не бывают;

059 – затрудняюсь ответить;

060 – если возникают, что чаще всего является их причинами _____.

11. Как Вы оцениваете влияние возникающих конфликтов на учебную деятельность членов группы?

061 – в большинстве своем способствуют поиску рациональных путей разрешения противоречий;

062 – переключают энергию студентов с решения учебных задач на выяснение отношений;

063 – дезорганизуют учебную работу в целом;

064 – иное _____ ;

065 – не оказывают никакого влияния;

066 – затрудняюсь ответить.

12. Как Вы считаете, какой оптимально по количественному составу должна быть учебная студенческая группа?

067 – до 10 человек;

068 – 10-15 человек;

069 – 16-25 человек;

070 – свыше 25 человек.

В заключении сообщите некоторые сведения о себе:

13. Ваш пол.

071 – мужской;

072 – женский.

14. Место основного проживания:

073 – город;

074 – село.

15. На каком курсе Вы учитесь?

075 – 1 курс;

076 – 2 курс;

077 – 3 курс;

078 – 4 курс;

079 – 5 курс.

16. Кем работают Ваши родители?

	Отец	Мать
Рабочий	080	081
Служащий	082	083
Инженер	084	085
Учитель	086	087
Домохозяйка	088	089
Предприниматель	090	091
Менеджер	092	093
Пенсионер	094	095
Безработный	096	097
Военнослужащий	098	099
нет родителей	100	101

Благодарим Вас за помощь и участие!

Анкета преподавателей

Шифр анкеты

Уважаемый преподаватель, Вам предоставляется возможность внести свой вклад в исследование проблем межличностных отношений, ответив на вопросы анкеты. Искренние и полные ответы позволят понять Ваше отношение к этим проблемам высшей школы, определить характер, состояние проводимой в вузах работы. В результате исследования будут сделаны выводы и даны практические рекомендации по оптимальной организации учебного процесса.

При заполнении анкеты необходимо обвести номер того из предложенных вариантов ответов, который наиболее соответствует Вашему мнению. Если Вы не согласны ни с одним из предложенных вариантов, ответ напишите сами на отведенном для этого месте. Анкета является анонимной.

1. Как Вы оцениваете доминирующее состояние межличностных отношений в учебных группах?

- 001 – благополучное;
- 002 – нормальное;
- 003 – тревожное;
- 004 – неудовлетворительное;
- 005 – иное _____ .

2. Как Вы охарактеризуете свои отношения со студентами?

- 006 – отличные;
- 007 – хорошие;
- 008 – удовлетворительные;
- 009 – неудовлетворительные;
- 010 – затрудняюсь ответить.

3. В какой мере, по Вашему мнению, на успешность учебной деятельности студентов влияют межличностные отношения в группах?

- 011 – играют существенную роль в учебной деятельности;
- 012 – оказывают незначительные действия на учебную деятельность студентов;
- 013 – несколько не влияют на учебную деятельность студентов;
- 014 – трудно оценить без специального диагностирования;
- 015 – затрудняюсь ответить;
- 016 – иное _____ .

4. Считаете ли Вы отношения со студентами влияющими на их успешную учебную деятельность?

- 017 – оказывают влияние;
- 018 – это бывает, но не всегда;
- 019 – иногда влияют;
- 020 – никогда не влияют;
- 021 – затрудняюсь ответить.

5. Если случается подвергнуть критике студентов, то какие причины толкают Вас на это?

- 022 – невыполнение студентами учебных заданий;
- 023 – личностная неприязнь к студентам;
- 024 – такое никогда не случается;
- 025 – такое случается, но критике чаще подвергается вся группа;
- 026 – затрудняюсь ответить;
- 027 – иное _____.

6. В чем Вы видите причины проблем межличностных отношений студентов?

- 028 – общий кризис образования;
- 029 – отсутствие концепции воспитания;
- 030 – недостаточные, слабо сформированные ценностные ориентации студентов;
- 031 – слабое взаимодействие между преподавателями и деканатами (ректоратом), организующими учебно-воспитательный процесс;
- 032 – отсутствие методики учебно-воспитательной работы;
- 033 – другое _____.

7. Как Вы думаете, какими должны быть следующие шаги в области организации учебно-воспитательной работы (обведите кружком номера 3-х ответов, наиболее соответствующих Вашему мнению) ?

- 034 – социально-психологическое диагностирование;
- 035 – определение целей, задач учебной работы;
- 036 – планирование в учебно-воспитательном процессе;
- 037 – прогнозирование результата учебно-воспитательного процесса;
- 038 – профилактика возможных отклонений планируемых действий;
- 039 – оценка и контроль текущей учебно-воспитательной работы;
- 040 – обмен опытом на внутривузовском уровне;
- 041 – обмен опытом на межвузовском уровне;
- 042 – другое _____.

8. Как часто возникают трудности при определении наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы?

043 – систематически;

044 – иногда;

045 – не испытываю;

046 – затрудняюсь ответить;

047 – иное _____.

9. Какие, на Ваш взгляд, наиболее «узкие» места в существующей системе учебно-воспитательной работы?

048 – информационное обеспечение;

049 – кадровое обеспечение;

050 – материальное обеспечение;

051 – организационное обеспечение;

052 – технологическое обеспечение;

053 - нормативное обеспечение;

В заключении сообщите некоторые сведения о себе:

10. Ваш пол.

054 – мужской;

055 – женский.

11. Ваш возраст.

056 – до тридцати лет;

057 – от 30 до 40 лет;

058 – от 40 до 60 лет;

059 – старше 60 лет.

12. Какая у Вас ученая степень и должность?

060 – профессор, доктор наук;

061 – доцент, кандидат наук;

062 – старший преподаватель;

063 – ассистент.

Благодарим за помощь и участие!

Смысловое содержание групповых и индивидуальных индексов социометрических оценок состояния малых групп в условиях четких и нечетких ответов респондентов

Социометрическая когерентность – мера связанности по выделенному критерию, настоятельность взаимных контактов без их знака и направленности. Характеризует отношение положительных и отрицательных выборов к нейтральным выборам.

Социометрическая напряженность – характеризует общее количество несовпадений взаимных оценок членов группы по отношению к каждому члену группы. Показатель неустойчивости внутренней структуры группы. Имеет жесткую связь с успешностью функционированию группы.

Плотность – мера соотношения реальных положительных связей и всех возможных положительных связей в группе. Преобладание положительных выборов над отрицательными, реально существующий уровень стремлений людей друг к другу.

Сплоченность – мера преобладания симпатий над антипатиями каждого члена группы по отношению к остальным членам группы.

Разобщенность – мера преобладания антипатий над симпатиями каждого члена группы по отношению к остальным членам группы.

Индекс приемлемости – диагностирует уровень совместимости членов группы.

Положительная экспансивность – характеризует, насколько данная личность тяготеет к данной группе, как личность относится к окружающим его членам группы, сколь активна она в своих положительных выборах.

Отрицательная экспансивность – характеризует, насколько данная личность отвергает группу, сколь активна она в своих отрицательных выборах.

Степень удовлетворенности – характеризует удовлетворенность взаимоотношениями и отражает предположение, что члену группы важно не то, сколько людей из тех, кому он симпатизирует, отвечают ему взаимностью. Косвенный показатель конфликтности личности.

Степень конфликтности – характеризует неудовлетворенность взаимоотношениями и отражает предположение, что члену группы важно не то, сколько людей его отвергают, а то, сколько людей из тех, кого он отвергает, отвергают его.

Социометрический статус члена группы – количественное выражение члена группы в иерархии неформальных взаимоотношений. Является показателем авторитетности, популярности того или иного респондента в группе. Чем выше статус, тем выше связанность респондента с другими членами группы.

Потребность в обращении – количественное выражение состояния симпатий и антипатий данной личности к членам группы, характеристика психологического самочувствия личности в данной группе.

Совместимость – отражает, насколько симпатии и антипатии личности в отношении других членов группы адекватны симпатиям и антипатиям каждого члена группы по отношению к данной личности. Косвенный показатель конфликтности личности.

Степень отвержения группой респондента – характеризует антипатии членов группы в отношении данной личности. Респондент, имеющий наибольшую степень отвержения, замыкает рейтинговый список группы, в графе занимает нижнее положение.

Учебное издание

Соломина Лина Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Учебное пособие

Редактор И. В. Четвергова
Компьютерная верстка И. В. Четверговой

Подписано в печать 8.12.2017.
Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.
Печ. л. 11,0. Уч.-изд. л. 12,6. Тираж 100. Заказ 74.

Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии.
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43.