

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

**Т. В. Огородова, Ю. В. Пошехонова**

# **Социальная психология образования**

*Учебное пособие*

*Рекомендовано  
Научно-методическим советом университета  
для студентов, обучающихся по направлению  
Психолого-педагогическое образование*

Ярославль  
ЯрГУ  
2014

УДК 316.6(075)

ББК Ю95я73

О39

*Рекомендовано*

*Редакционно-издательским советом университета  
в качестве учебного издания. План 2014 года*

Рецензенты:

Мазилев В. А., доктор психологических наук, профессор, заведующий  
кафедрой общей и социальной психологии  
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского;  
кафедра социальной педагогики и организации работы с молодежью  
Ярославского государственного педагогического университета  
им. К. Д. Ушинского

**Огородова, Татьяна Вячеславовна.**

О39 Социальная психология образования : учебное пособие / Т. В. Огородова, Ю. В. Пошехонова ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2014. – 116 с.

ISBN 978-5-8397-1036-8

Учебное пособие написано в соответствии с программой учебного курса для магистрантов «Социальная психология образования», позволяет студентам приобрести базовые знания и навыки в области социальной психологии образования. Особое внимание уделяется проблемам психологии общения, социально-психологическим вопросам формирования и развития образовательной среды, социализации личности, социально-психологическим характеристикам педагогического коллектива.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению 050400.68 Психолого-педагогическое образование (дисциплина «Социальная психология образования», цикл М2), очной формы обучения, а также для практических психологов, руководителей сферы образования и всех интересующихся современными проблемами социальной психологии.

УДК 316.6(075)

ББК Ю95я73

ISBN 978-5-8397-1036-8

© ЯрГУ, 2014

# Оглавление

РАЗДЕЛ I. Социальная психология и психология образования: предметные области и пути взаимодействия.....	5
Глава 1. Основные понятия социальной психологии образования.....	5
1.1. Социальная психология как отрасль психологической науки.....	5
1.2. Содержание понятия образование.....	7
1.3. Цели, задачи и принципы образования.....	7
1.4. Система образования в России.....	9
1.5. Социальная психологии образования как новое направление научного знания.....	11
Вопросы и задания.....	13
РАЗДЕЛ II. Проблема общения в социальной психологии образования.....	14
Глава 1. Общение как коммуникация.....	15
1.1. Невербальная коммуникация.....	16
1.2. Вербальная коммуникация.....	22
1.3. Коммуникативная компетентность.....	23
Вопросы и задания.....	24
Глава 2. Интерактивная сторона общения (общение как взаимодействие).....	25
2.1. Каналы коммуникации.....	26
2.2. Влияние в условиях межличностного взаимодействия.....	29
2.3. Трансактный анализ.....	32
Вопросы и задания.....	34
Глава 3. Перцептивная сторона общения (общение как восприятие и познание людьми друг друга).....	35
Психологические эффекты восприятия.....	37
Вопросы и задания.....	38
Глава 4. Педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся.....	30
4.1. Подходы к определению педагогического общения.....	39
4.2. Стили педагогического общения.....	41
Вопросы и задания.....	43

Глава 5. Методы социально-психологического исследования.....	44
Вопросы и задания.....	52
РАЗДЕЛ III. Социально-психологические общности	
в образовательном пространстве.....	53
Глава 1. Образовательная среда и ее типологизация.....	53
Вопросы и задания.....	59
Глава 2. Общая характеристика социально-психологических	
параметров малых групп.....	60
2.1. Понятие «малая группа», классификации малых	
групп.....	60
2.2. Динамические процессы в малой группе.....	61
2.2.1. Общая характеристика динамических процессов	
в малой группе.....	61
2.2.2. Подходы к развитию группы.....	68
Вопросы и задания.....	75
Глава 3. Социализация личности в малой группе.....	75
3.1. Теория групповой социализации Д. Ливайна	
и Р. Морленда.....	75
3.2. Группа сверстников как институт социализации.....	81
3.3. Психологическое развитие детской группы.....	91
Вопросы и задания.....	93
Глава 4. Социально-психологические параметры	
педагогического коллектива.....	94
4.1. Организационные характеристики	
педагогического коллектива.....	94
4.2. Социально-психологический климат	
в педагогическом коллективе.....	96
ЛИТЕРАТУРА.....	101
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	102
Приложение 1.....	102
Приложение 2.....	103
Приложение 3.....	106

# Раздел I. Социальная психология и психология образования: предметные области и пути взаимодействия

## Глава 1. Основные понятия социальной психологии образования

### 1.1. Социальная психология как отрасль психологической науки

*Социальная психология* – отрасль психологии, изучающая психологические особенности и закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные их включением в социальные группы и существованием в них, а также психологические характеристики этих групп<sup>1</sup>. Существует множество других определений, каждое из которых раскрывает свои стороны, особые нюансы подходов. Социальная психология определяется как:

- раздел психологии, занимающийся изучением закономерностей *поведения и деятельности* людей, обусловленных включением их в социальные группы, а также психологических характеристик самих групп<sup>2</sup>;

- наука, изучающая закономерности возникновения, функционирования и проявления психических явлений как результат взаимодействия людей (и их групп) как представителей различных общностей<sup>3</sup>;

- наука, которая изучает, как люди думают друг о друге, как они влияют друг на друга и как они относятся друг к другу<sup>4</sup>.

Практически до конца 50-х годов прошлого века в Советском Союзе социальная психология считалась наукой реакционной и была под запретом, что определило ее значительное отставание от зарубежных школ. Возрождение социальной психологии связано с появлением первой в стране социально-

---

<sup>1</sup> Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1997. С. 522–523.

<sup>2</sup> Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2012. С. 11.

<sup>3</sup> Крысько В. Г. Социальная психология. М.: Омега-Л, 2006. С. 7.

<sup>4</sup> Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2007. С.10.

психологической лаборатории в Ленинградском государственном университете в 1962 г. Поэтому ленинградская научная школа (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев, Е. С. Кузьмин, В. Н. Мясищев, Б. Д. Парыгин и др.), а также представители московской школы (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, Р. С. Немов, А. В. Петровский и др.) внесли огромный вклад в развитие отечественной социальной психологии.

Борис Дмитриевич Парыгин, которого по праву можно назвать основоположником отечественной социальной психологии, отмечая многозначность определения социальной психологии, выделяет два ключевых смысловых значения. Во-первых, под социальной психологией прежде всего принято понимать многообразные проявления социальной психики человека – особенности его психического состояния и поведения в ситуации группового и массового взаимодействия с другими людьми. Во-вторых, термин «социальная психология» применяется и для обозначения той науки, которая призвана изучать закономерности психической жизнедеятельности человека в социуме, в общении и взаимодействии его с другими людьми<sup>5</sup>.

Огромное значение для развития современной социальной психологии имеет позиция Г. М. Андреевой, которая подчеркивала необходимость активного внедрения социально-психологических знаний в практику. «Запросы на социально-психологические исследования в условиях современного этапа развития общества поступают буквально из всех сфер общественной жизни, особенно в связи с тем, что в каждой из них сегодня происходят радикальные изменения. Такие запросы следуют из области промышленного производства, различных сфер воспитания, системы массовой информации, области демографической политики, борьбы с антиобщественным поведением, спорта, сферы обслуживания и т. д. Можно утверждать, что практические запросы опережают развитие теоретического знания в социальной психологии.

Таким образом, отмечает Г. М. Андреева, для социальной психологии, может быть, как ни для какой другой науки, акту-

---

<sup>5</sup> Парыгин Б. Д. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. С. 21.

ально одновременное решение двух задач: и выработки практических рекомендаций, полученных в ходе прикладных исследований, столь необходимых практике, и «дистраивание» своего собственного здания как целостной системы научного знания с уточнением своего предмета, разработкой специальных теорий и специальной методологии исследований<sup>6</sup>.

### 1.2. Содержание понятия образование

Сложность определения термина «образование» заключается в его многозначности. В соответствии с законодательством РФ **образование** определяется и как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, и как результат – совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта и т. д.

Образование также рассматривается как *социальный институт*, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества.

Образование – в экономическом смысле – *отрасль экономики*, объединяющая учреждения и предприятия, занятые обучением, воспитанием, передачей знаний, выпуском учебной литературы, подготовкой учительских кадров.

Образование может рассматриваться как ценность (личная, общественная).

### 1.3. Цели, задачи и принципы образования

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях

---

<sup>6</sup> Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2012. С. 11.

интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»)<sup>7</sup>.

Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

- на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- на развитие общества;
- на укрепление и совершенствование правового государства<sup>8</sup>.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г., в соответствии с этим система образования призвана обеспечить:

- историческую преемственность поколений,
- сохранение, распространение и развитие национальной культуры;
- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;
- разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности;
- формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений;
- непрерывность образования в течение всей жизни человека;
- многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования;
- преемственность уровней и ступеней образования;

<sup>7</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Гл. 1, ст. 2.

<sup>8</sup> Там же. Гл. 2, ст. 14.



- развитие дистанционного обучения, создание программ, реализующих информационные технологии в образовании;
- академическую мобильность обучающихся;
- развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью, участие педагогических работников в научной деятельности;
- подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;
- экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе<sup>9</sup>.

#### *1.4. Система образования в России*

Система образования в России включает в себя:

- образовательные стандарты и федеральные государственные требования,
- образовательные программы различных видов, уровней и направленности,
- организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся,
- органы управления в сфере образования (на федеральном уровне, уровне субъектов Федерации и муниципальном уровне), созданные ими консультативные, совещательные и иные органы,
- организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования,
- объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // РГ. 2000. 11 окт.

<sup>10</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Гл. 2, ст. 10, п. 1.

Российская государственная политика в области образования включает в свою сферу всех граждан РФ, население, проживающее на ее территории, а также, по желанию, зарубежное русскоязычное население.

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых, и дополнительное профессиональное образование.

Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования<sup>11</sup>.

Ориентируясь на представленные в законе «Об образовании в РФ» уровни образования, можно выделить основные целевые

<sup>11</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Гл. 2, ст. 10.

группы, в которых осуществляется исследование и психологическое сопровождение социальных процессов. Например, особенности общения, формирования коллектива могут изучаться в группе детского сада (уровень дошкольного образования) или в студенческой группе (уровень высшего образования). Проявление социально-психологических закономерностей и механизмов мы можем наблюдать на каждой ступени образования, при этом они будут иметь как общие черты, так и специфические отличия.

### *1.5. Социальная психологии образования как новое направление научного знания*

В последние годы мы наблюдаем процесс становления социальной психологии образования как нового направления психологической науки.

Как уже отмечалось, социальная психология опирается на исследования различных смежных отраслей. В круг вопросов, которые вплетаются в социально-психологический контекст, входят психолого-педагогические исследования: организация и содержание деятельности школьного психолога, повышение эффективности учебной деятельности, проектирование и экспертиза образовательной среды и др. На сегодняшний день «внедрение» социальной психологии в сферу образования имеет внушительный объем.

О. Б. Крушельницкая, В. А. Орлов, М. Е. Сачкова на основании проведенного анализа социально-психологических и психолого-педагогических исследований в сфере образования рассматривают *«социальную психологию образования как новую отрасль знания, которая изучает социально-психологические особенности людей, их поведения и деятельности, а также социальных групп, включенных в образовательное пространство и детерминирующих эффективность учебно-воспитательного процесса»*<sup>12</sup>. Социальная психология образования изучает социально-психологические закономерности проявления личностного как

<sup>12</sup> Крушельницкая О. Б., Орлов В. А., Сачкова М. Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 2. URL:<http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krushelnickaya,Orlov,Sachkova.phtml>

группового, а группового как личностного в контексте системы образования. *Цель социальной психологии образования авторы определяют как создание социально-психологическими средствами условий для гармоничного и эффективного взаимодействия субъектов образовательного пространства.*

Авторы определяют проблемное поле социальной психологии образования, характеризующееся широким кругом вопросов и связанных с ними задач:

- «психологические проблемы социальных институтов системы образования (семья; образовательные учреждения разного типа; социальная психология общего, профессионального, дополнительного и непрерывного образования).

- общение и другие виды деятельности в образовательном процессе;

- социализация личности учащегося в образовательном процессе;

- педагог и педагогический коллектив как субъекты образовательного процесса (профессиональная идентичность и профессиональная мотивация педагога, система отношений, личностное и профессиональное развитие);

- ученические группы (статусно-ролевые отношения, группообразование, неформальные внутригрупповые и межгрупповые отношения, влияние группы на учебную мотивацию и поведение учащихся);

- социально-психологическое сопровождение образовательного процесса (социально-психологическая компетенция психолога образования, индивидуальные и групповые социально-психологические методы работы, мониторинг системы отношений в образовательном учреждении, социально-психологические проблемы профессионального выгорания педагога и психолога);

- методы социально-психологического исследования личности и группы в образовательном процессе; социально-психологические средства инновационного образовательного процесса и т. д.»<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Крушельницкая О. Б., Орлов В. А., Сачкова М. Е. Указ. соч.

Авторы подчеркивают, что социальная психология образования – активно развивающаяся междисциплинарная практико-ориентированная область знания. Она возникла и формируется на базе социальной психологии, а также опирается на достижения педагогической психологии, психологии развития, возрастной психологии, педагогики. Появление новой научной дисциплины продиктовано социальным запросом на решение актуальных проблем, связанных с общением и взаимодействием людей в современном образовательном пространстве<sup>14</sup>.

### *Вопросы и задания*

1. Составьте синквейны к слову «образование». Используйте технику синквейна для выделения специфики содержания термина «образование» как результата, целенаправленного **процесса** воспитания и обучения, **социального института**. (См. Приложение 1).

2. Проанализируйте цели и задачи образования, обозначенные в Национальной доктрине образования в РФ, выделите социально-психологический контекст их реализации.

3. На основе личного опыта выделите основные социально-психологические проблемы «образования» на современном этапе развития российского общества.

4. Вспомните свои студенческие годы и попытайтесь выделить социально-психологические проблемы этого периода.

5. Подберите пословицы и поговорки, относящиеся к процессу образования, соотнесите их с целями и принципами современного образования.

6. Используя знания педагогики и педагогической психологии, охарактеризуйте научно-практический вклад А. С. Макаренко в становление социальной психологии образования.

---

<sup>14</sup> Крушельницкая О. Б., Орлов В. А., Сачкова М. Е. Указ. соч.

## Раздел II. Проблема общения в социальной психологии образования

Общение является одной из центральных проблем социальной психологии. «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты», – писал Л. Фейербах.

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми. Б. Д. Парыгин отмечал, «что этот процесс может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного влияния друг на друга, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга»<sup>15</sup>. В определении Б. Д. Парыгина проявляется системное понимание сущности общения, его многофункциональность и деятельная природа.

Человеческое общение можно представить как своеобразную пирамиду, состоящую из четырех граней:

- обмена информацией;
- взаимодействия с другими людьми;
- познания других людей;
- переживания собственного состояния, которое возникает

в результате общения.

Общение в образовательном процессе можно рассматривать как способ объединения его участников, а также как способ их развития. По своим формам и видам общение чрезвычайно разнообразно. Можно говорить о прямом и косвенном общении; непосредственном и опосредованном; вербальном (словесном) и невербальном и т. д.

Изучение общения показывает сложность, разнообразие, многоуровневость проявлений и функций этого феномена. Указанная сложность феномена общения требует выделения отдельных его составляющих, описания структуры. Существует не-

---

<sup>15</sup> Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971. С. 178.

сколько подходов к структурированию общения. Наиболее часто в общении выделяют три взаимосвязанные *стороны*:

- коммуникативную,
- интерактивную и
- перцептивную.

Коммуникация заключается в обмене информацией между общающимися индивидами.

Интерактивная сторона общения проявляется в организации взаимодействия между участниками общения, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, состояниями, но и действиями.

Перцептивная сторона общения представляет собой процесс восприятия партнерами по общению друг друга и установления на этой основе взаимопонимания между ними.

Отдельный круг задач связан с решением вопросов о средствах и механизмах воздействия людей друг на друга в условиях их совместных действий. К таким *механизмам* в социальной психологии традиционно относят: психическое заражение, внушение и подражание.

## ***Глава 1. Общение как коммуникация***

Общение как обмен информацией (коммуникация) – это обмен между людьми различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и т. п. Если все это можно рассматривать как информацию, то процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией. В процессе общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается.

Специфика межличностной коммуникации раскрывается в ряде процессов и феноменов: психологической обратной связи, наличии коммуникативных барьеров, коммуникативном влиянии и существовании различных уровней передачи информации (например, вербального и невербального).

Основная цель информационного обмена в общении – выработка общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных ситуаций или проблем.

## 1.1. Невербальная коммуникация

*«Когда глаза говорят одно, а язык другое,  
опытный человек больше верит первым»*

*Р. У. Эмерсон*

Подчеркивая значение невербалики, Е. И. Рогов отмечает, что в процессе общения с помощью вербальных средств мы передаем и получаем лишь 20–40 % информации<sup>16</sup>. Остальная коммуникация осуществляется за счет невербальных средств. Рэй Бердвистел показал, что в среднем человек говорит словами только в течение 10–11 мин в день и что каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 сек. «Благодаря невербальной коммуникации мы можем считать информацию со своего собеседника, как с экрана, на котором идет немой фильм. Не говоря ни слова, мы понимаем, в каких случаях следует прибегнуть к рукопожатию, а в каких воздержаться, кому приветливо улыбнуться, а к кому повернуться спиной; мы можем определить эмоциональное состояние человека, правду или ложность его высказываний и др.»<sup>17</sup>.

В. А. Лабунская выделяет следующие функции невербального общения:

- создания образа партнера по общению;
- регуляции пространственно-временных параметров общения;
- показателя статусно-ролевых отношений;
- индикатора актуальных психических состояний личности;
- экономии речевого сообщения;
- уточнения вербального сообщения, усиления эмоциональной насыщенности сказанного;
- разрядки, облегчения, регуляции процесса возбуждения<sup>18</sup>.

Невербальную коммуникацию составляют:

- кинесика;
- экстралингвистика – паралингвистика;
- проксемика;

---

<sup>16</sup> Рогов Е. И. Психология общения. М.: Владос, 2001. С. 81–82.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Лабунская В. А. Невербальное поведение: структура и функции // Социальная психология: хрестоматия. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 109.



- визуальное общение;
- прикосновения;
- хронотопы.

**Кинесика** – система средств общения, включающая жесты, мимику, пантомимику (оптико-кинестетическая система знаков). Основы изучения этой области психологии заложены в 1950-х гг. работами шведского ученого Р. Бердвистелла. Общая моторика различных частей тела (рук – жестикуляция; лица – мимика; позы – пантомимика) является выражением эмоциональных реакций и состояний человека. Кинесика, как отмечает В. А. Лабунская, «это не только язык тела, но также манера одеваться, причешиваться и т. д. К кинесике относятся также движения, которые связаны с использованием предмета: хлопанье дверью, поскрипывание стулом, почерк»<sup>19</sup>.

Включение системы кинесики в ситуацию коммуникации придает общению нюансы, которые оказываются неоднозначными при употреблении одних и тех же жестов в различных ситуациях, а также национальных культурах. Например, кивок головы у русских и болгар имеет прямо противоположное значение: согласие – у русских и отрицание – у болгар.

Невербальные сигналы человеком не осознаются или почти не осознаются, поэтому часто оказываются более правдивыми источниками информации о собеседнике или аудитории.

Частота и выразительность невербальных сигналов зависит от возраста человека (у детей, например, они читаются легче), пола, национальности, типа темперамента, социального статуса, уровня профессионализма (чем выше статус и профессионализм человека, тем сдержаннее его мимика и жестикуляция, скупее телодвижения).

Чтобы не ошибиться в трактовке невербальных сигналов, необходимо руководствоваться некоторыми правилами:

1. «Судить следует не по отдельным жестам (они, как и некоторые слова, могут иметь несколько значений), а по их совокупности.

2. Жесты нельзя трактовать в отрыве от контекста их проявления. Один и тот же жест (к примеру, скрещенные руки на гру-

<sup>19</sup> Лабунская В. А. Невербальное поведение... С. 86.

ди) может означать нежелание участвовать в обсуждении проблемы, возможно, недоверие, а человек, стоящий со скрещенными руками зимой на автобусной остановке, просто замерз.

3. Следует учитывать национальные и региональные особенности невербальной коммуникации. Один и тот же жест у разных народов может иметь совершенно разные значения.

4. Трактую жесты, важно не приписывать свой опыт или эмоциональное состояние собеседнику.

5. Необходимо помнить о «маске», которую в той или иной степени носит тот или иной человек. Иногда с ее помощью человек пытается скрыть свое истинное лицо, маскирует недостатки или негативные качества. Так, высокомерный взгляд и презрительная улыбка на деле могут скрывать неуверенность или даже боязнь человека»<sup>20</sup>.

Елман и Фнесен выделили четыре типа жестов:

- символы, заменяющие слова, например помахивание рукой, означающее прощание;
- сопровождающие речь демонстрации, которыми делается попытка объяснить то, что говорится;
- регуляторы, дополняющие поток вербального взаимодействия, например изменение позы, кивание головой и т. п.;
- адаптеры, т. е. движения тела, которые не имеют осознанной целесообразности, однако часто отражают мысли и чувства, например покусывание губ и др.<sup>21</sup>

*Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков* служат дополнением к вербальной коммуникации.

**Паралингвистика** – это система вокализации, т. е. качество голоса, его диапазон, тональность.

Арсенал паралингвистических средств учителя ярко проявляется практически на каждом уроке. Можно выделить различные характеристики голоса учителя:

- тон – монотонный, строгий, уверенный, нерешительный и т. д.,
- громкость – сильная, умеренная, тихая;
- произношение – отчетливое, невнятное.

<sup>20</sup> Бадагина Л. П. Основы общей психологии. М.: Флинта, 2012. С. 283.

<sup>21</sup> Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. С. 55.

Варьирование голосовых характеристик способствует лучшему пониманию содержания речи, активно используется в педагогическом процессе.

**Экстралингвистика** – включение в речь пауз, других вкраплений, например покашливаний, плача, смеха, сюда же относят темп речи. Пауза в речи учителя (практически на любом этапе урока) является важным сигналом классу, практически не требующим пояснений. К. С. Станиславский называл паузу «красноречивым молчанием», чрезвычайно важным орудием общения.

**Проксемика** – область психологии, изучающая нормы пространственной и временной организации общения. Американский антрополог Эдуард Т. Холл, один из родоначальников «пространственной психологии», в начале 1960-х гг. ввел термин «проксемика» (от слова proximity – близость). Э. Холл использовал понятие «личной пространственной зоны» – собственной воздушной оболочки, окружающей тело человека, размеры которой социально и национально обусловлены. Личная пространственная территория человека разделяется, по Э. Холлу, на 4 четкие пространственные зоны:

1. *Интимная зона* (от 15 до 46 см). Из всех зон эта самая главная, поскольку именно эту зону человек охраняет так, как будто бы это его собственность. Разрешается проникнуть в эту зону только лицам, находящимся в тесном эмоциональном контакте (дети, родители, супруги и т. д.). Иногда выделяется *сверхинтимная зона* (от 0 до 15 см), в которую можно проникнуть только посредством физического контакта.

2. *Личная зона* (от 46 см до 1,2 м) – расстояние, которое обычно разделяет людей на официальных вечерах и дружеских вечеринках.

3. *Социальная зона* (от 1,2 до 3,6 м) – расстояние для контактов с посторонними и малознакомыми людьми.

4. *Общественная зона* (более 3,6 м) – при обращении к большой группе людей, аудитории<sup>22</sup>.

А. Пиз указывает на практическое использование зонального пространства. «Если мы можем терпеть вторжение посторон-

---

<sup>22</sup> Пиз А., Пиз Б. Новый язык телодвижений. М.: Эксмо, 2014. С. 211.

них людей в наши личные и социальные зоны, то вторжение постороннего человека в интимную зону вызывает внутри нашего организма различные физиологические реакции и изменения. Сердце начинает биться быстрее, происходит выброс адреналина в кровь, и она приливает к мозгу и мышцам как сигнал физической готовности нашего организма к бою, т. е. состояние боевой готовности»<sup>23</sup>. Скученность людей на концертах, в кинозалах, транспорте, лифте приводит к неизбежному вторжению людей в интимные зоны друг друга. А. Пиз выделяет ряд неписаных правил поведения человека в условиях скученности людей, например в автобусе или лифте.

1. Ни с кем не разрешается разговаривать, даже со знакомыми.
2. Не рекомендуется смотреть в упор на других.
3. Чем теснее в транспорте, тем сдержаннее должны быть ваши движения.
4. В лифте следует смотреть только на указатель этажей над головой и др.

Нарушение оптимальной дистанции общения воспринимается партнерами негативно, и они пытаются ее изменить. Таким образом, человек в различных ситуациях общения активно изменяет свое пространство, устанавливает оптимально соответствующую объективным и субъективным переменным дистанцию взаимодействия<sup>24</sup>

Влияние на процесс и результат общения организации внешнего пространства (например, расстановка мебели) также изучается проксемикой. Все чаще мы встречаем изменения традиционного облика классной комнаты: вместо трех рядов парт видим круговую, угловую расстановки, способствующие групповой работе, так как угол общения является важным проксемическим компонентом.

*Визуальное общение* – контакт глаз. Практически каждый сможет вспомнить ситуации, когда учитель смотрел одобряюще или осуждающе. Взгляд педагога в процессе общения выражает необычайно разнообразную палитру чувств и отношений. На-

---

<sup>23</sup> Пиз А., Пиз Б. Указ. соч. С. 212.

<sup>24</sup> Там же. С. 213.

правление взгляда, частота, динамика, избегание взгляда имеют значение в дополнение к вербальной коммуникации, т. е. несут информацию о состоянии партнера, статусно-ролевых позициях, готовности продолжать или прекратить коммуникацию.

Считается, что для успешного делового общения необходимо поддерживать контакт глаз с собеседником не менее *трети всего времени общения*.

**Прикосновение** – это первоначальная форма общения. Социализация ребенка начинается через прикосновения матери, тактильный контакт.

Использование прикосновений в педагогическом общении зависит от возраста учащихся, ситуаций, условий и настроений.

**Хронотопы** – специфические наборы пространственных и временных констант в ситуациях общения. Термин, введенный А. А. Ухтомским в контексте его физиологических исследований и затем (по почину М. М. Бахтина) перешедший в гуманитарную сферу. Так, например, выделены хронотопы «больничной палаты», «вагонного попутчика» и др. Специфика ситуации общения создает здесь иногда неожиданные эффекты: например, неоправданную откровенность по отношению к первому встречному. Хронотоп школьного урока характеризуют формы общения, заданные традициями обучения.

## 1.2. Вербальная коммуникация

*Речь* является наиболее универсальным средством коммуникации.

С. Л. Рубинштейн писал: «Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения посредством языка; речь – это язык в действии»<sup>25</sup>.

При помощи речи осуществляется кодирование и декодирование информации: коммуникатор в процессе говорения кодирует, а реципиент в процессе слушания декодирует эту информацию.

Американским исследователем Г. Лассуэллом была предложена простейшая модель речевого коммуникативного про-

<sup>25</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питерком, 1999. С. 382.

цесса для изучения убеждающего воздействия средств массовой информации, включающая пять элементов. Эта модель может быть активно использована для анализа коммуникаций в учебном процессе.

1. Кто? (передает сообщение) – Коммуникатор.
2. Что? (передается) – Сообщение (текст).
3. Как? (осуществляется передача) – Канал.
4. Кому? (направлено сообщение) – Аудитория.
5. С каким эффектом? – Эффективность<sup>26</sup>.

Реальной единицей коммуникативной деятельности выступает диалог, а элементарными единицами диалога – действия высказывания и слушания. Общение одного субъекта с другим рассматривается как межличностный уровень коммуникативной деятельности, общение субъекта с группой – как личностно-групповой, общение субъекта с массой – как личностно-массовый. Принято считать основными коммуникативными единицами следующие формы общения.

*Монологическая* – преобладание высказывания одной личности – субъекта и слушание другой личности – субъекта общения.

*Диалогическая* – субъекты общения взаимно активны в высказываниях и слушании.

*Полилогическая* – многостороннее общение, которое чаще всего носит характер своеобразной борьбы за овладение коммуникативной инициативой и стремления максимально эффективно ее реализовать. Каждый акт общения предполагает, помимо наличия его участников, определенную цель общения, нормы общения, ситуацию, в которой происходит общение.

### 1.3. Коммуникативная компетентность

Коммуникативная компетентность – это способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. В ее состав входят умение:

- ориентироваться в социальных ситуациях;

---

<sup>26</sup> Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2012. С. 91.

- правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей;
- выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия<sup>27</sup>.

Коммуникативная компетентность выступает интегральным качеством, синтезирующим в себе общую культуру и ее специфические проявления в профессиональной деятельности. Одним из условий коммуникативной компетентности является выполнение определенных правил и требований. А. В. Карпов приводит наиболее значимые из этих правил:

- «Наиболее общим правилом является правило, согласно которому нельзя приступать к сообщению мысли, если она непонятна или не до конца понятна самому себе.

- Правило «постоянной готовности к пониманию». Существует большое количество семантических и личностных барьеров, которые часто приводят к неполному и неточному пониманию сообщений.

- Правило конкретности. Следует избегать неопределенных, двусмысленных, расплывчатых выражений и слов, а без необходимости не пользоваться незнакомыми или узкоспециализированными терминами.

- Правило контроля над невербальными сигналами. Недостаточно контролировать только свою речь и содержание сообщения. Необходим также контроль над его формой в той части, которая касается его внешнего «сопровождения,» – мимикой, жестами, интонацией, позой.

- Правило «собственной неправоты». При коммуникации всегда необходимо допускать, что личная точка зрения может быть неправильной. Это часто предостерегает от серьезных ошибок.

- Правило «места и времени». Эффективность любого сообщения резко возрастает в случае его своевременности и выбора наиболее адекватной ситуации, в которой оно реализуется.

- Правило открытости означает готовность к пересмотру своей точки зрения под влиянием вновь открывающихся обстоя-

---

<sup>27</sup> Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность / отв. ред. А. А. Козлов. М., 2005. С. 215.

тельств, а также способность принимать и учитывать точку зрения собеседника.

- Правило активного и конструктивного слушания – одно из основных условий эффективных коммуникаций.

- Правило обратной связи. Именно это правило, в конечном счете, обеспечивает достижение главной цели коммуникативного процесса – взаимопонимания»<sup>28</sup>.

### **Вопросы и задания**

1. Объясните с точки зрения психологии общения следующее высказывание: «Нет ничего только внутри... поскольку все, что внутри, – снаружи». (И. Гете)

2. Произнесите фразу «Я сделаю это» радостно, грустно, раздраженно, властно, высокомерно, недовольно, нервно. Опишите проявления экстра- и паралингвистических средств в данном обращении к собеседнику.

3. В каких ситуациях невербальный канал общения является единственно возможным способом передачи информации?

4. Понаблюдайте за невербальным поведением своего коллеги, однокурсника (на лекции, на перемене и в др. ситуациях). Выделите наиболее характерные особенности невербалики.

5. Приведите примеры изменений позиций учителя (преподавателя) как коммуникатора и реципиента.

6. Приведите примеры проявления педагогического общения в соответствии с выделенными Э. Холлом зональными пространствами общения.

7. На основе правил и требований коммуникативной компетентности, предложенных А. В. Карповым, составьте схему анализа публичного выступления (доклада).

8. Составьте синквейны к слову «общение». Используйте технику синквейна для раскрытия невербальной функции общения (Приложение 1).

---

<sup>28</sup> Карпов А. В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2007. С. 429.



## Глава 2. *Интерактивная сторона общения* (общение как взаимодействие)

Интерактивная сторона общения – это условный термин, обозначающий аспекты межличностного общения, которые связаны, прежде всего, с взаимодействием людей. В ходе общения участники не только обмениваются информацией, но и организуют обмен действиями, планируют общую деятельность, вырабатывают формы и нормы совместных действий.

А. А. Леонтьев подчеркивает, что «в социально-ориентированном общении его предметом является не конкретный человек или конкретная аудитория, а социальное взаимодействие внутри определенного социального коллектива. Мотивом любого социального общения является то или иное изменение в характере социальных отношений внутри данного общества, его социальной и социально-психологической структуре, в общественном сознании или непосредственных проявлениях социальной активности членов общества. В сущности, такое общение есть процесс внутренней организации самого общества (социальной группы, коллектива, его саморегуляции)»<sup>29</sup>.

*Е. И. Rogov выделил виды социальных мотивов взаимодействия (т. е. мотивов, по которым человек вступает во взаимодействие с другими людьми):*

- 1) ...максимизации общего выигрыша (мотив кооперации);
- 2) ...максимизации собственного выигрыша (индивидуализм);
- 3) ...максимизации относительного выигрыша (конкуренция);
- 4) ...максимизации выигрыша другого (альтруизм);
- 5) ...минимизации выигрыша другого (агрессия);
- 6) ...минимизации различий в выигрышах (равенство).

Соответственно перечисленным мотивам определяются ведущие стратегии поведения во взаимодействии:

1. *Сотрудничество* направлено на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей (реализуется либо мотив кооперации, либо конкуренция).

2. *Противодействие* предполагает ориентацию на свои цели без учета целей партнеров по общению (индивидуализм).

<sup>29</sup> Леонтьев А. А. Психология общения. М., 2005. С. 251.

3. *Компромисс* реализуется в частном достижении целей партнеров ради условного равенства.

4. *Уступчивость* предполагает жертву собственных целей для достижения целей партнера (альтруизм).

5. *Избегание* представляет собой уход от контакта, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого<sup>30</sup>.

## 2.1. Каналы коммуникации

Систему межличностных связей, обеспечивающих взаимодействие и передачу информации от одних членов группы к другим, Р. С. Немов рассматривает как *каналы коммуникаций*. Выделяется два основных вида структур каналов внутригрупповых коммуникаций: централизованная (А) и децентрализованная (Б), а также некоторые их варианты, чаще всего встречающиеся на практике.

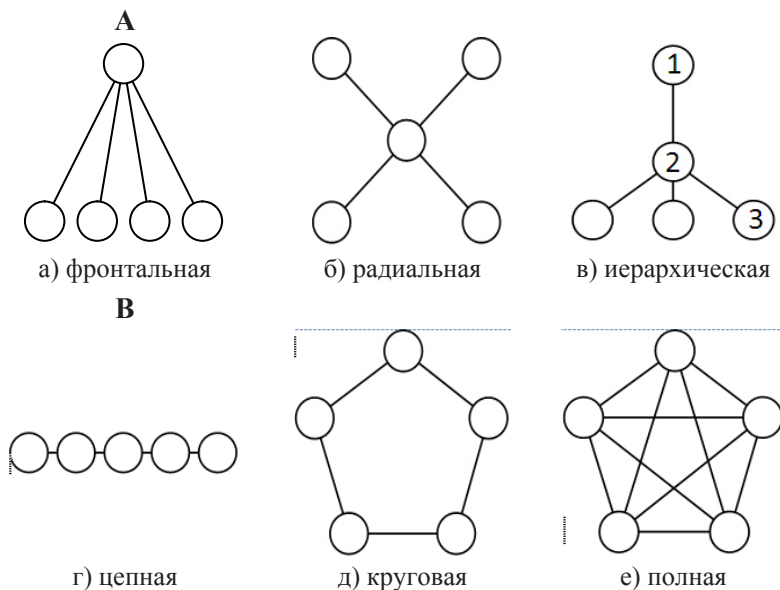


Рис. 1. Каналы внутригрупповых коммуникаций

<sup>30</sup> Классическая социальная психология / под ред. Е. И. Рогова. М.: Владос, 2011. С. 290.

*Централизованные структуры* каналов коммуникаций характеризуются тем, что в них один из членов группы всегда находится на пересечении всех направлений общения и играет основную роль в организации групповой деятельности. Через такого человека в группе осуществляется обмен информацией между другими членами группы.

Выделяют: фронтальную, радиальную и иерархическую централизованные структуры (рис. 1А).

*Фронтальная* структура каналов коммуникаций (рис. 1а) – ее участники непосредственно находятся рядом и, не вступая в прямые контакты, могут видеть друг друга. Это позволяет им учитывать поведение и реакции друг друга в совместной деятельности. Фронтальная структура складывается в классе во время фронтального опроса.

*Радиальный* вариант (рис. 1б) – обмен информацией осуществляется через центральное лицо. Участники практически не имеют возможности непосредственного восприятия друг друга, но при этом повышается самостоятельность работы.

*Иерархическая* структура (рис. 1в) имеет не менее двух уровней соподчинения участников. Межличностное общение каждого при этом ограничено, и коммуникации могут осуществляться в основном между двумя располагающимися рядом уровнями соподчиненности.

*Децентрализованные структуры* коммуникаций предполагают «коммуникативное равенство» всех участников (рис. 1Б). Таким образом, каждый из членов группы внутри этих структур обладает одинаковыми со всеми возможностями принимать, перерабатывать и передавать информацию, вступая в открытое, неограниченное общение с товарищами по группе.

*Цепной вариант* этой структуры коммуникаций (рис. 1г) – каждый из участников, за исключением двух крайних, взаимодействует с двумя соседями, а те, кто занимает крайние позиции, только с одним. Пример – эстафеты, конвейер.

*Круговая структура* коммуникаций (рис. 1д) характеризуется:

- одинаковыми возможностями, которыми располагают все без исключения члены группы;

- циркуляцией, дополнением и уточнением информации в процессе ее передачи;
- возможностью непосредственно наблюдать за реакциями друг друга, учитывать их в своей работе.

Обращаясь с вопросом к классу, учитель дает возможность каждому высказаться, обозначить свою позицию.

*Полная или неограниченная* структура (рис. 1е) – каждый из членов группы может совершенно свободно взаимодействовать со всеми другими, отсутствуют препятствия для свободного межличностного общения участников<sup>31</sup>. Примером может служить групповая дискуссия без установления ведущего или лидера.

## *2.2. Влияние в условиях межличностного взаимодействия*

Психологическое воздействие или влияние – это структурная единица, компонент взаимодействия. Е. В. Сидоренко определяет психологическое влияние как «воздействие на состояние, мысли, чувства и действия другого человека с помощью исключительно психологических средств, с предоставлением ему права и времени отвечать на это воздействие»<sup>32</sup>.

Психологическое влияние осуществляется для достижения трех целей:

- 1) для удовлетворения своих потребностей с помощью других людей или через их посредство;
- 2) для подтверждения факта своего существования и значимости этого факта;
- 3) для преодоления пространственно-временных ограничений собственного существования. В этом случае влияние само является потребностью.

Е. В. Сидоренко выделяет две формы влияния: цивилизованное и варварское. К истинно цивилизованным видам влия-

<sup>31</sup> Немов, Р. С. Психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Владос, 2007. Кн. 1. С. 539–541.

<sup>32</sup> Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб., 2002. С. 29.

ния автор относит аргументацию, контраргументацию, самопродвижение и конструктивную критику. К варварским видам влияния относится нападение (во всех его проявлениях) и принуждение. Даже если в краткосрочной перспективе эти методы повышают эффективность работы, они неминуемо нарушают и разрушают деловые отношения и, главное, личностную целостность участников<sup>33</sup>.

По мнению автора, психологически конструктивное влияние (полезное и созидательное для участников коммуникации) должно отвечать трем критериям, оно:

1) не разрушает личности людей, в нем участвующих, и их отношений;

2) психологически корректно (грамотно, безошибочно);

3) удовлетворяет потребности обеих сторон.

В реальности влияние и противостояние влиянию – это две стороны процесса взаимодействия, поэтому правильнее говорить о взаимном психологическом влиянии<sup>34</sup>. Если оказываемое влияние соответствует критериям психологической конструктивности, у его адресата есть два пути: 1) поддаться влиянию; 2) конструктивно противостоять ему корректными психологическими способами.

В таблице, которую предлагает в своей работе Е. В. Сидоренко, определяется степень конструктивности разных видов влияния и видов противостояния влиянию<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб., 2002. С. 29.

<sup>34</sup> Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова. СПб., 1997. С. 128.

<sup>35</sup> Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. С. 130.

Таблица 1

**Характеристики конструктивности видов влияния  
и видов противостояния влиянию**

Вид влияния	Характеристика конструктивности – неконструктивности	Вид контрвлияния	
		конструктивный	неконструктивный
1. Убеждение	Конструктивный вид влияния при условии, что мы ясно и открыто сформулировали партнеру цель нашего воздействия	Контраргументация	Игнорирование; принуждение; деструктивная критика; манипуляция
2. Самопродвижение	Конструктивный вид влияния при условии, что мы не используем обманных «трюков» и раскрываем свои истинные цели и запросы	Конструктивная критика; отказ	Деструктивная критика; игнорирование
3. Внушение	Спорный вид влияния; внушение – это всегда проникновение через «черный вход»	Конструктивная критика; энергетическая мобилизация; уклонение	Деструктивная критика; манипуляция; принуждение; игнорирование
4. Заражение	Спорный вид влияния; никто не может определить, насколько полезно адресату заразиться именно данным чувством или состоянием и именно сейчас	Конструктивная критика; энергетическая мобилизация; уклонение	Деструктивная критика; манипуляция; принуждение; игнорирование
5. Пробуждение импульса к подражанию	Спорный вид влияния; считается приемлемым в воспитании детей и передаче мастерства от профессионала высокого класса молодому профессионалу	Творчество; конструктивная критика; уклонение	Деструктивная критика; игнорирование

6. Формирование благосклонности	Спорный вид влияния; лесть, подражание как высшая форма лести и услуга адресату влияния могут быть манипуляцией	Конструктивная критика; уклонение; энергетическая мобилизация	Деструктивная критика; игнорирование
7. Просьба	Спорный вид влияния; в российской культуре считается разрушительным для того, кто просит; в американской культуре считается оправданным	Отказ; уклонение	Деструктивная критика; игнорирование
8. Принуждение	Спорный вид влияния; считается конструктивным в некоторых педагогических, политических системах и в аварийных ситуациях	Конфронтация	Деструктивная критика; манипуляция; ответное принуждение; игнорирование
9. Деструктивная критика	Неконструктивный вид влияния	Психологическая самооборона; уклонение	Ответная деструктивная критика; манипуляция; принуждение; игнорирование

А. А. Леонтьев, анализируя учебный процесс в школе, поднимает вопрос, для чего учителю необходимо умение влиять на детей. Автор выделяет две стороны: мотивационную и эмоциональную. Характеризуя эмоциональную сторону учебного процесса, он подчеркивает, что «задача учителя – создать в классе такой эмоциональный климат, такую обстановку, которая препятствовала бы возникновению у ученика состояния собственно эмоциональной напряженности и, напротив, стимулировала бы возникновение операциональной напряженности»<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1996. С. 20.

### 2.3. Трансактный анализ

Рассмотрение интерактивной стороны общения будет неполным без обращения к идеям трансактного анализа Э. Берна, предлагающего регулирование действий участников взаимодействия через регулирование их позиций, а также учет характера ситуаций и стиля взаимодействия<sup>37</sup>.

Трансактный анализ (ТА) был основан Эриком Берном в 1955 г. (США). Трансакция – это действие (акция), направленное на другого человека. Это – единица общения. Концепция Э. Берна была создана в ответ на необходимость оказания психологической помощи людям, имеющим проблемы в общении.

Э. Берн обратил внимание на ситуации изменения поведения человека. При этом меняется стиль поведения, речевые обороты, жесты. Человек из радостно беззаботного состояния, вдруг становится серьезным и рассудительным. В результате анализа своих наблюдений, Э. Берн выделил в структуре личности три составляющих или три *состояния Я*, которые обуславливают характер общения между людьми.

Структурный анализ поведения, мыслей и чувств основан на трех элементарных положениях о том, что каждый человек 1) был когда-то ребенком; 2) имел родителей или заменявших их взрослых; 3) способен адекватно оценивать окружающую действительность, если он здоров<sup>38</sup>.

*Ребенок*, как отмечает Э. Берн, одна из наиболее ценных составляющих личности, так как вносит в жизнь человека то, что настоящий ребенок вносит в семейную жизнь: радость, творчество и очарование.

Ребенок может проявлять себя двумя способами: как приспособившийся Ребенок и как естественный Ребенок.

*Приспособившийся Ребенок* изменяет свое поведение под влиянием Родителя. Он ведет себя так, как этого хотели бы отец или мать.

---

<sup>37</sup> Берн Э. Игры, в которые играют люди. М., 1988.

<sup>38</sup> Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. СПб., 1992. С. 24.



*Естественный Ребенок* проявляет себя в спонтанном поведении: например в непослушании, бунте или творческом порыве. Ребенок – это источник интуиции, творчества, спонтанных побуждений и радости.

*Состояние «Взрослый»* необходимо для жизни. Человек перерабатывает информацию и вычисляет вероятности, которые нужно знать, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Ему знакомы собственные неудачи и удовольствия. Взрослый контролирует действия Родителя и Ребенка, является посредником между ними.

«Родитель» осуществляет две основные функции. Во-первых, пишет Э. Берн, «благодаря этому состоянию человек может эффективно играть роль родителя своих детей, обеспечивая тем самым выживание человеческого рода. Во-вторых, благодаря Родителю многие реакции стали автоматическими, что помогает сберечь массу времени и энергии. Люди многое делают только потому, что «так принято делать». Это освобождает Взрослого от необходимости принимать множество тривиальных решений, благодаря чему человек может посвятить себя решению более важных жизненных проблем, оставляя обыденные вопросы на усмотрение Родителя»<sup>39</sup>.

Каждое из состояний Я выполняет определенные функции и вследствие этого является жизненно необходимым. Во время урока, например, учитель изменяет свое состояние Я: может проявлять критическое или заботливое родительское состояние Я, во время объяснения или анализа результатов контрольных работ актуализируется «Взрослый», который дает рациональную, объективную оценку. Не исключено и состояние Ребенок, примером может служить ситуация поглощенности совместной творческой деятельностью совместно с учениками.

Все три аспекта личности, отмечает Э. Берн, чрезвычайно важны для функционирования и выживания. Их изменения необходимы только в том случае, если один из этих аспектов нарушает здоровое равновесие. В обычной ситуации каждый из них – Родитель, Взрослый и Ребенок – заслуживает одинакового уваже-

---

<sup>39</sup> Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. СПб., 1992. С. 8.

ния, так как каждое состояние по-своему делает жизнь человека полноценной и плодотворной<sup>40</sup>.

Для оптимального функционирования личности с точки зрения транзактного анализа необходимо, чтобы в личности были гармонично представлены все три состояния Я. Часто встречающаяся проблема – ослабление Взрослого Я. Существует несколько способов укрепления Взрослого: научиться распознавать своего «Ребенка» и «Родителя»; быть чутким к «Ребенку» в других; давать «Взрослому» время на обдумывание; выработать свою систему ценностей и т. п.<sup>41</sup>

### **Вопросы и задания**

1. Составьте синквейны к слову «общение». Используйте технику синквейна для раскрытия интерактивной функции общения (Приложение 1).

2. Приведите примеры педагогических ситуаций, в которых проявляются стратегии поведения: сотрудничество, противодействие, компромисс уступчивость, избегание.

3. Самостоятельно изучите вторую часть транзактного анализа – анализ транзакций. Приведите примеры параллельных, пересекающихся и скрытых транзакций.

4. Ответьте на вопросы теста (Приложение 2). Проанализируйте полученную характеристику.

5. Предложите три варианта решения педагогических ситуаций, когда педагог проявляет Эго-состояния: Родитель, Взрослый, Ребенок.

*Ситуация А.* Ученики ушли с последнего урока в кино и таким образом сорвали занятие. На следующий день классный руководитель приходит в класс ...

*Ситуация Б.* Учитель вызывает к доске ученика, который тянет руку, желая ответить домашнее задание. Мальчик начинает заикаться, мямлить, в классе раздаются смешки.

---

<sup>40</sup> Берн Э. Игры, в которые играют люди. М., 1988. С. 18.

<sup>41</sup> Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. М.: Владос, 1995. С. 63.

*Ситуация В. Педагог* обращается к ученику, который крутит в руках телефон: «Убери, пожалуйста, телефон или выключи его!»

*Ученик*: «Я не могу. Я вообще никогда с ним не расстанусь и не выключаю, я и сплю с ним...».

*Ситуация Г.* На уроке русского языка учительница просит класс самостоятельно составить таблицу, чтобы лучше запомнить, какими бывают обстоятельства. Из класса раздается недовольное нытье: «Ну, зачем?», «Вот еще!», «Давайте не будем», «Мы и так запомним».

### ***Глава 3. Перцептивная сторона общения*** ***(общение как восприятие*** ***и познание людьми друг друга)***

Социальную *перцепцию* определяют как восприятие внешних признаков человека, соотнесение их с его личностными характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков. Термин ввел американский психолог Дж. Брунер для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характеристик объекта, но и от прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, от значимости ситуаций.

Г. М. Андреева подчеркивает, что «психологическая характеристика «взаимодействия» субъекта и объекта межличностного восприятия заключается в построении образа другого человека. При этом возникают два вопроса: каким способом формируется этот образ и каков этот образ, т. е. каково представление субъекта об объекте. Именно для ответа на эти вопросы необходимо включение в исследование межличностного восприятия описания не только субъекта и объекта, но и самого процесса»<sup>42</sup>.

Процессы социальной перцепции в общении учитель – ученик имеют двусторонний характер. Учитель старается понять, оценить ученика или класс, спрогнозировать его поступ-

---

<sup>42</sup> Андреева Г. М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания // Социальная психология: хрестоматия. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 109.

ки. И ученик, в свою очередь, изучает педагога, пытаясь ответить на вопросы: «Что от него ожидать? Как себя вести?».

Выделяют четыре основные *функции* социальной перцепции:

- познание себя;
- познание партнера по общению;
- организация совместной деятельности *на основе взаимопонимания*;
- установление эмоциональных отношений.

Познание себя или осознание себя через другого имеет две стороны: идентификацию (уподобление себя другому) и рефлексию (осознание человеком того, как он воспринимается партнером по общению).

*Идентификация* буквально обозначает уподобление себя другому. Выражение «Побывали бы вы на моем месте» можно рассматривать как призыв запустить механизмы идентификации. Е. И. Рогов приводит подобное выражение индейцев: «Чтобы понять человека, нужно семь лун проходить в его мокасынах»<sup>43</sup>.

*Эмпатия* – особый способ понимания другого человека, через вчувствование, сопереживание, а не рациональное осмысление его проблем. Эмпатийность как способность понять ученика, установить эмоциональный контакт, позволяющий снять напряжение, способствующий раскрытию возможностей воспитанника, является одним из ключевых профессионально важных качеств педагога.

*Аттракция* (дословно – привлекать, притягивать) – форма познания другого человека, основанная на возникновении к нему положительных чувств. Палитра этих чувств чрезвычайно разнообразна: от простой симпатии до глубокой любви. Положительное эмоциональное отношение к учителю, которое, как правило, выражается определениями «хороший учитель», «любимый учитель», определяется, прежде всего, способностью создать особую комфортную ситуацию взаимодействия, открытого познания и взаимного принятия учителя и ученика.

*Рефлексия* (обращение назад) – механизм познания в процессе общения, в основе которого лежит способность человека представлять, как он воспринимается партнером по общению. Выска-

---

<sup>43</sup> Рогов Е. И. Психология общения.

зывание учителя: «Ученики считают меня строгой, боятся меня и поэтому ведут себя на уроках хорошо», – характеризует форму проявления рефлексии. Педагогическая рефлексия представляется как знание учителем того, как ученики, коллеги, родители, администрация воспринимают его, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отношений.

*Каузальная атрибуция* (причина и приписывание) – механизм приписывания причин поведения другому человеку.

Привычные схемы причинности имеет каждый человек. Личностная атрибуция – склонность приписывать причину произошедшего другому человеку, но не себе.

Обстоятельная атрибуция – вина возлагается на обстоятельства, без попытки выяснить реальную причину.

Стимульная атрибуция – человек видит причину случившегося в предмете, на который было направлено действие.

Различают внешнюю и внутреннюю атрибуцию, когда, определяя черты личности другого человека, причина находится либо в элементах ситуации, в которой он оказался, либо в его внутренних склонностях.

*Стереотипизация* – восприятие партнера на основе некоего стереотипа, т. е. прежде всего как представителя определенной социальной группы. *Стереотип* – это устойчивый образ какого-либо явления или человека, складывающийся в условиях дефицита информации. Стереотипизация может формироваться в результате обобщения личного или профессионального опыта.

### *Психологические эффекты восприятия*

*Эффект ореола* – формирование специфической установки отношения к партнеру по общению, которая определяет направленное приписывание ему определенных качеств. Информация, получаемая о человеке, накладывается на ранее созданный образ, который выполняет роль ореола, мешающего видеть действительные черты и проявления объекта восприятия.

Примерами является снисходительное отношение к отличнику, слабо отвечающему на уроке, и недоверие к правильному ответу или решению слабого ученика.

*Эффект первого впечатления* проявляется при оценке человека или черт его характера на основании своего опыта, эталонов, внутренних установок, сознательной или бессознательной интерпретации невербального поведения. Первое впечатление о человеке бывает достаточно устойчивым и последующие сведения, которые не соответствуют сформировавшемуся образу, игнорируются.

*Эффект новизны* в ситуациях восприятия знакомого человека заключается в том, что последняя, т. е. более новая, информация оказывается и самой значимой<sup>44</sup>.

*Эффект бумеранга* состоит в получении обратного, противоположного ожидаемому результату воздействия. Имеет место при отсутствии доверия или негативном отношении к источнику информации.

*Эффект Барнума* – склонность людей принимать за чистую монету описание или общие оценки своей личности, если они преподносятся в научном, магическом или ритуальном контексте<sup>45</sup>.

Г. М. Андреева отмечает, что «чрезвычайно сложная природа процесса межличностной перцепции заставляет с особой тщательностью исследовать проблему точности восприятия человека человеком»<sup>46</sup>.

### **Вопросы и задания**

1. Вспомните пословицы и поговорки, которые отражают социальную перцепцию. (По одежке встречают, по уму провожают.)

2. Опишите механизмы социальной перцепции, которые проявляются в педагогической деятельности, в процессе взаимодействия учителя с учениками?

3. Сравните идентификацию и эмпатию, выделите общее и различное.

---

<sup>44</sup> . Рогов Е. И. Психология общения. С. 189–203.

<sup>45</sup> Словарь практического психолога. С. 789.

<sup>46</sup> Андреева Г. М. Социальная психология. С. 119.

4. Выделите положительные и отрицательные стороны «эффекта ореола» в педагогической деятельности. Сравните проявления «эффекта ореола» и «эффекта новизны».

5. Составьте синквейны к слову «общение». Используйте технику синквейна для раскрытия перцептивной функции общения (Приложение 1).

6. Составьте тестовые вопросы с выбором ответов по теме «Перцептивная сторона общения».

## ***Глава 4. Педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся***

### *4.1. Подходы к определению педагогического общения*

Л. М. Митина рассматривает педагогическое общение как одну из граней многомерного пространства труда учителя, состоящего из трех взаимосвязанных частей: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения. Эти три области, как отмечает автор, объединены глобальной задачей развития личности учащегося<sup>47</sup>.

Педагогическое общение в определении А. А. Леонтьева – это «...такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя»<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. С. 27.

<sup>48</sup> Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.; Нальчик, 1996. С. 20.

В. А. Сластенин рассматривает общение в педагогической деятельности как средство решения учебных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений педагога и детей, обуславливающих успешность обучения и воспитания. В соответствии с этим содержание профессионально-педагогического общения включает:

- обмен информацией;
- оказание воспитательного воздействия;
- организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств<sup>49</sup>.

Содержание и формы педагогического общения относительно строго регламентированы, а ролевые позиции его участников четко обозначены.

В. А. Кан-Калик определяет педагогическое общение как «систему приёмов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых»<sup>50</sup>.

Реализация личностно-ориентированного подхода в современном образовании предполагает общение между учителем и учеником на уровне субъект-субъектных отношений. Ученик, таким образом, является и объектом, и субъектом взаимодействия. Объективно позиции учителя и ученика не являются равноправными из-за когнитивных, возрастных и социальных различий. Но субъективно обе стороны заинтересованы в выравнивании позиций. Эти особые отношения между обучаемым и обучающим несут в себе ключевое противоречие педагогического общения, которое одновременно является источником его развития<sup>51</sup>.

В процессе педагогического общения А. А. Леонтьев выделяет, во-первых, структурообразующие компоненты, определяющие личность учителя, и, во-вторых, структурообразующие компоненты, влияющие на реализацию оптимального педаго-

<sup>49</sup> Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин и др. М.: Академия, 2002. С. 559–560.

<sup>50</sup> Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М., 1987. С. 3.

<sup>51</sup> Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин и др. С. 560.



гического общения. К первой группе компонентов в качестве основных он относит «педагогическую интуицию» и «субъективность» общения учителя с учениками. «Педагогическая интуиция» не является врожденной. Как и любая интуиция, это результат интериоризованной деятельности, превращающийся в компонент личности. «То, что раньше было осознано в виде правил, превращается во внутренний, подсознательный компонент»<sup>52</sup>.

#### 4.2. Стили педагогического общения

Важнейшей характеристикой профессионально-педагогического общения является стиль. Стиль – это индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и ученика. Стиль отношений и характер взаимодействия в процессе руководства обучением и воспитанием детей создают в совокупности стиль педагогического общения.

Л. Д. Столяренко выделяет шесть основных стилей руководства преподавателем учащимися:

- *автократический* (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом учащихся, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

- *авторитарный (властный) стиль руководства* допускает возможность для учащихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает учитель в соответствии со своими установками;

- *демократический стиль* предполагает внимание и учет педагогом мнений учащихся, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение на равных;

- *игнорирующий стиль* характеризуется тем, что учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

<sup>52</sup> Леонтьев А. А. Педагогическое общение. С. 23.

• *попустительский, конформный стиль* проявляется в том случае, когда учитель устранился от руководства классом либо идет на поводу желаний учащихся;

• *непоследовательный, алогичный стиль* – учитель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений, к появлению конфликтных ситуаций<sup>53</sup>.

В стиле общения, как пишет В. А. Кан-Калик, «находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива»<sup>54</sup>.

Автор подчеркивает, что стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя. В. А. Кан-Калик выделяет следующие стили педагогического общения:

1. *Общение на основе увлеченности совместной деятельностью.* В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском, подчеркивает автор, результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом.

2. *Общение на основе дружеского расположения.* Дружеское расположение – важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Но превращение дружественности в панибратство с учащимися отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса.

---

<sup>53</sup> Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. С. 490.

<sup>54</sup> Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. С. 97.

Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

3. *Общение – дистанция* характеризуется превращением «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения, резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который, в конечном счете, отрицательно сказывается на результатах деятельности.

4. *Общение – устрашение* – стиль связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение – устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении.

5. *Общение – заигрывание* – тип общения, отвечающий стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности<sup>55</sup>.

В реальной педагогической практике, если проанализировать характер педагогического общения, наблюдается смешение стилей.

### **Вопросы и задания**

1. Сравните различные определения педагогического общения, попытайтесь сформулировать свое определение.

2. Представьте каждый стиль общения в виде пиктограммы или схемы.

3. Подберите «педагогическое кредо» (девиз) для каждого из стилей педагогического общения по В. А. Кан-Калику.

4. Составьте правила самопрезентации для учителя.

---

<sup>55</sup> Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. С. 98–100.

## **Глава 5. Методы социально-психологического исследования**

Социально-психологическое исследование, как отмечает В. Н. Дружинин, это «вид научного исследования, проводимого с целью установления психологических закономерностей взаимодействия индивидуального и коллективного субъектов»<sup>56</sup>.

В. А. Хащенко выделяет специфику социально-психологических исследований по сравнению с другими социальными науками, которая характеризуется<sup>57</sup>:

- использованием в качестве полноправных как данных об открытом поведении и деятельности индивидов в группах, так и характеристик сознания (представлений, мнений, установок, ценностей и т. п.) этих индивидов;
- социальным контекстом исследования, влияющим на отбор, интерпретацию и изложение фактов;
- неустойчивостью и постоянным изменением социально-психологических явлений;
- культурно обусловленной относительностью социально-психологических закономерностей;
- работой с реальными конкретными объектами исследования (индивидами и группами).

В социальной психологии различают три уровня исследования: эмпирический, теоретический и методологический.

«Эмпирический уровень представляет собой сбор первичной информации, фиксирующей социально-психологические факты, и описание полученных данных, обычно в рамках определенных теоретических концепций.

Теоретический уровень исследования обеспечивает объяснение эмпирических данных путем соотнесения их с результатами других работ. Это уровень построения концептуальных, теоретических моделей социально-психологических процессов и явлений.

---

<sup>56</sup> Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2009. С. 345.

<sup>57</sup> Социальная психология: учеб. пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 37.

Методологический уровень с содержательной стороны рассматривает многоуровневую, системную организацию социально-психологических явлений и составляющих их элементов, соотношение принципов и категорий, определяет исходные принципы изучения этих явлений. С формальной стороны методология определяет операции, при помощи которых происходит сбор и анализ эмпирических данных.

Среди методов эмпирического исследования наиболее широкое распространение в социальной психологии получили: наблюдение, анализ документов, опрос, социометрия, групповая оценка личности (ГОЛ), тесты, шкалы измерения социальных установок и аппаратный метод».<sup>58</sup>

Методы, применяемые в социальной психологии образования для сбора эмпирических данных, являются междисциплинарными и применяются в других науках, например в социологии, психологии, педагогике. Наиболее известная классификация предполагает выделение трех групп методов:

- методов эмпирического исследования (наблюдение, анализ документов, опрос, групповая оценка личности, социометрия, тесты, аппаратные методы, эксперимент);
- методов моделирования;
- методов управленческо-воспитательного воздействия<sup>59</sup>.

**Метод наблюдения.** Наблюдение в социальной психологии – метод сбора информации путем непосредственного, целенаправленного и систематического восприятия и регистрации социально-психологических явлений (фактов поведения и деятельности) в естественных или лабораторных условиях. Метод наблюдения может использоваться как один из центральных, самостоятельных методов исследования. Выделяют две основные разновидности этого метода: стандартизированное и нестандартизированное наблюдение.

*Стандартизированная техника* предполагает наличие разработанного списка признаков, которые предстоит наблюдать,

<sup>58</sup> Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. С. 345.

<sup>59</sup> Социальная психология: учеб. пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. С. 38–39.

определение условий и ситуаций наблюдения, инструкции для наблюдателя, единообразных кодификаторов для регистрации наблюдаемых явлений. Сбор данных при этом предполагает последующую их обработку и анализ посредством приемов математической статистики.

*Нестандартизированная техника* наблюдения определяет лишь общие направления наблюдения, где результат фиксируют в свободной форме, непосредственно в момент восприятия или по памяти. Данные этой техники обычно представлены в свободной форме.

В зависимости от роли наблюдателя в изучаемой ситуации различают включенное (участвующее) и невключенное (простое) наблюдение.

*Включенное наблюдение* предполагает взаимодействие наблюдателя с изучаемой группой как полноправного ее члена.

*Невключенное наблюдение* регистрирует события «со стороны», без взаимодействия и установления отношений с изучаемым лицом или группой.

По условию организации наблюдения делятся на полевые (наблюдения в естественных условиях) и лабораторные (наблюдения в условиях эксперимента).

Пути повышения надежности результатов наблюдения связаны с использованием надежных схем наблюдения, технических средств фиксации данных, тренировки наблюдателя, минимизацией эффекта присутствия наблюдателя<sup>60</sup>.

***Метод анализа документов.*** Данный метод является разновидностью способов анализа продуктов человеческой деятельности. Документом называют любую информацию, фиксированную в печатном или рукописном тексте и других носителях. Этот метод имеет большое значение в социальной психологии образования. Так, например, изучение школьной документации (классных журналов, дисциплинарных дневников и т. д.) позволяет получить богатый эмпирический материал.

---

<sup>60</sup> Соснин В. А., Красникова Е. А. Социальная психология. М.: ФОРУМ, 2013. С. 11–12.

Все методы анализа документов разделяются на традиционные (качественные) и формализованные (качественно-количественные). В основе любого метода лежат механизмы процесса понимания текста, т. е. интерпретации исследователем информации, содержащейся в документе.

Количественные методы анализа текстовых материалов получили широкое распространение в 1930–1940-х гг. в связи с разработкой специальной процедуры, названной контент-анализом (дословно термин означает анализ содержания). Контент-анализ – это способ перевода в количественные показатели текстовой информации с последующей статистической ее обработкой (А. Н. Алексеев, 1973; В. Е. Семенов, 1983; Н. Н. Богомолова, 1991). Полученные с помощью контент-анализа количественные характеристики текста дают возможность сделать выводы о качественном, в том числе латентном (неявном), содержании текста. В связи с этим метод контент-анализа нередко обозначается как качественно-количественный анализ документов<sup>61</sup>.

**Метод опроса.** Весьма распространенный метод в социально-психологических исследованиях. Суть метода заключается в получении информации об объективных или субъективных (мнениях, настроениях, мотивах, отношениях и т. д.) фактах со слов опрашиваемых. Наиболее распространенными являются два основных вида опроса: интервью и анкетирование.

*Интервью* – очный опрос, как правило, проводится в форме вопросов-ответов в личной беседе. Интервью может носить стандартизированный и нестандартизированный (свободный) характер.

*Анкетирование* – заочный опрос осуществляется с помощью анкеты (специального вопросника), которая заполняется непосредственно самими респондентами. Важным преимуществом анкетирования является возможность охвата большого количества респондентов. Виды анкетирования разделяются:

- по числу опрашиваемых (индивидуальное и групповое),
- по месту проведения,

---

<sup>61</sup> Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. 2-е изд. СПб., 2009. С. 346.

- по способу распространения анкет (раздаточное, почтовое, прессовое)<sup>62</sup>.

**Метод социометрии** используется для диагностики межличностных и внутригрупповых отношений. Социометрический метод позволяет изучать особенности социального поведения в группе, диагностировать уровень групповой сплоченности.

В социальной психологии образования социометрия активно применяется для диагностики социальной структуры ученических коллективов, спортивных команд и т. д. Метод разработан Дж. Морено как способ исследования эмоционально непосредственных отношений внутри малой группы (Дж. Морено, 1958). Процедура проведения социометрии заключается в опросе каждого члена малой группы с целью установления тех членов группы, с которыми он предпочел бы (выбрал) или, напротив, не захотел участвовать в определенном виде деятельности или ситуации. Процедура измерения включает следующие элементы:

- определение варианта (числа) выборов (отклонений);
- выбор критериев (вопросов) опроса;
- организация и проведение опроса;
- обработка и интерпретация результатов с использованием количественных (социометрические индексы) и графических (социограммы) методов анализа<sup>63</sup>.

Сделанные членами группы выборы заносятся в социометрическую матрицу (таблицу), затем оформляются в виде социограммы (графического изображения межличностных отношений). Вычисление социометрических индексов позволяет получить количественные оценки группы.

Социометрический метод позволяет выделить в структуре группы: лидеров (социометрические звезды), предпочитаемых, изолированных, отвергаемых, а также наличие и характер связей между группировками.

В качестве недостатков метода В. Н. Дружинин выделяет:

- невозможность выявления мотивов межличностных выборов;

---

<sup>62</sup> Социальная психология: учеб. пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. С. 47.

<sup>63</sup> Там же. С. 50.



- возможность искажения результатов измерения из-за неискренности испытуемых или вследствие влияния психологической защиты;

- социометрическое измерение приобретает значение лишь при исследовании малых групп, имеющих опыт группового взаимодействия<sup>64</sup>.

**Метод групповой оценки личности (ГОЛ)** – способ получения характеристики человека в конкретной группе на основе взаимного опроса ее членов друг о друге. Данный метод позволяет оценить наличие и степень выраженности (развития) психологических качеств человека, которые проявляются в поведении и деятельности, во взаимодействии с другими людьми<sup>65</sup>.

Метод групповой оценки личности применяется в социальной психологии, когда невозможно подобрать адекватные и надежные тестовые методики для диагностики качеств личности, проявляющихся во взаимодействии с другими людьми. Психологической основой ГОЛ, как отмечает В. А. Хашенко, «является социально-психологический феномен групповых представлений о каждом из членов группы как результат взаимного познания людей друг другом в процессе общения. На методическом уровне ГОЛ есть статистическая совокупность индивидуальных представлений (образов), фиксируемая в форме оценок»<sup>66</sup>.

Процедура ГОЛ заключается в оценке предложенного исследователем набора определенных характеристик человека. Могут использоваться приемы прямого балльного оценивания, ранжирования, попарного сравнения и др.

**Тест** – краткое, стандартизированное, обычно ограниченное во времени испытание. С помощью тестов в социальной психологии определяются межиндивидуальные, межгрупповые различия. В социальной психологии образования тесты применяются:

- для диагностики групп, изучения межличностных и межгрупповых отношений и социальной перцепции,

<sup>64</sup> Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. С. 347.

<sup>65</sup> Социальная психология: учеб. пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. С. 53.

<sup>66</sup> Там же.

- для исследования социально-психологических свойств личности (социальный интеллект, социальная компетентность, стиль лидерства и др.).

*Методики (шкалы) измерения социальных установок* разрабатываются для изучения и прогнозирования социального поведения личности, позволяют количественно измерять направленность и интенсивность психологической готовности личности к определенному поведению по отношению к различным социальным категориям стимулов (учебе, работе, социальным группам и т. д.)<sup>67</sup>. Шкалы установок используются в социальной психологии образования для различных целей, например изучения общественного мнения, измерения отношения к учебе, другим людям, образовательным проблемам и т. п.

**Эксперимент.** Эксперимент в социальной психологии предполагает организованное исследователем взаимодействие между испытуемым (или группой) и экспериментальной ситуацией с целью установления закономерностей этого взаимодействия. Среди специфических признаков эксперимента выделяют:

- моделирование явлений и условий исследования (экспериментальная ситуация);
- активное воздействие исследователя на явления (варьирование переменных);
- измерение реакций испытуемых на это воздействие;
- воспроизводимость результатов<sup>68</sup>.

К недостаткам эксперимента чаще всего относят низкую экологическую валидность, т. е. невозможность перенесения выводов, получаемых в экспериментальной ситуации в естественные условия.

**Методы социально-психологического воздействия.** Особенно важны для методологии социальной психологии выделение и классификация методов социально-психологического воздействия. Значение последних связано с усилением роли социальной психологии в решении социальных проблем. Обычно

---

<sup>67</sup> Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. С. 348.

<sup>68</sup> Социальная психология. С. 58.

данную группу методов делят по таким дихотомическим основаниям, как степень активности (активные, пассивные), уровень организованности (организованные, стихийные), направленность (прямые, косвенные). Выделяют и другие основания, например цель воздействия<sup>69</sup>.

Таблица 2

**Классификация  
методов социально-психологического воздействия**  
(по А. Л. Журавлеву, 1990)

<i>Цель воздействия</i>	<i>Название группы методов</i>	<i>Методы</i>
Оптимизация	Оптимизирующие	Формирование благоприятного психологического климата, тренинг общения, комплектование совместимых групп
Интенсификация (стимулирование, активизация)	Интенсифицирующие	Приемы рациональной организации труда, комплектование сработанных групп
Управление	Управляющие	Психологический отбор, расстановка кадров, планирование жизнедеятельности групп
Развитие, формирование	Развивающие	Групповая подготовка, обучение и воспитание
Предупреждение	Профилактические	Способы коррекции психологических свойств индивида и группы
Оценка	Диагностические	Аттестация, самоаттестация
Информирование	Информирующие	Психологическое консультирование

<sup>69</sup> Социальная психология. С. 40–41.

### **Вопросы и задания**

1. Предложите и обоснуйте выбор методов для решения следующих социально-психологических проблем:

А. Учащиеся 10-го класса обратились с письмом к директору школы с просьбой сменить учителя физики в их классе.

Б. Учитель жалуется, что в классе началась «война» между девочками и мальчиками.

В. Учителя испытывают трудности в установлении дисциплины в 5-м классе.

Г. Класс необходимо разделить на группы для выполнения творческих заданий.

Д. В классе есть два ученика, с которыми никто не хочет сидеть за одной партой.

2. Составьте рекомендации для учителя по применению социометрической методики в педагогической деятельности. Какие этические нормы необходимо соблюдать при проведении и использовании результатов социометрии?

## Раздел III. Социально-психологические общности в образовательном пространстве

### Глава 1. Образовательная среда и ее типологизация

Научное изучение взаимодействия человека как индивида и личности с окружающей его природной и социальной средой осуществляется в рамках таких наук, как экология человека и социальная экология. В 60–70-х гг. XX в. появилось самостоятельное направление научных исследований, получившее название психология среды (environmental psychology) или экологической психологии. Фокус внимания экологической психологии направлен на изучение личности в реальной жизни, на осознание того, что сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной. В частности, экологическую психологию рассматривают как новую ветвь психологического знания, родившуюся на интеграции знаний о человеке из области философии, психологии, экологии, педагогики, психотерапии, медицины в целях объяснения условий и принципов формирования экологически чистой образовательной среды<sup>70</sup>.

Широкое употребление понятия «среда» сопровождается неоднозначностью определения данного термина. В самом общем смысле понятие «среда» можно трактовать как окружение. Помимо термина «среда», в литературе активно используется целый ряд схожих терминов, таких как «среда человека», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда» и др., интерпретация которых будет зависеть от подхода, которого придерживается исследователь. Традиционным является подход, отраженный в следующем определении: «Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека»<sup>71</sup>. В соответствии

---

<sup>70</sup> Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. М., 2000. С. 867.

<sup>71</sup> Маркович Д. Ж. Социальная экология. М., 1991. С. 41.

с таким и аналогичными ему подходами человек представляет собой «пассивное» существо, подвергающееся воздействию «активной» среды. И даже если в ходе своей жизнедеятельности он и изменяет эти воздействия, то лишь затем, чтобы оказаться в условиях уже измененной среды.

Иного толкования роли среды в жизни человека придерживается Дж. Гибсон<sup>72</sup>. В соответствии с его «теорией возможностей» субъект, осваивая свою жизненную среду («экологический мир» по Гибсону), реализует свои возможности, и тем самым проявляет свое активное начало. Субъект связан со средой посредством возможностей, представляющих собой свойства как среды (*стимулы*), так и самого субъекта (*деятельность*). Например, если для умеющего читать человека наличие книги создает возможность прочесть ее, то для ребенка наличие книги создает возможность сделать горку для катания машинки, использовать ее как стол для рисования на коленках и т. п. Чем активнее используются субъектом возможности среды, тем успешнее происходит его саморазвитие: «Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» (Введение к Стокгольмской декларации, принятой на Конференции Объединенных Наций в 1972 г.)<sup>73</sup>.

Сам человек по отношению к другим людям также является элементом окружающей среды: он и оказывает соответствующее влияние на другого, и предоставляет ему определенные возможности для выбора действий. Таким образом, все человеческое общество оказывается вовлеченным в процессы взаимоотношений и взаимовлияний, тем самым представляя собой и причину, и следствие изменений социальной среды. Окружающая человека социальная среда создает условия и возможности для развития личности, что отражается в содержании понятия «образовательная среда»<sup>74</sup>. Итак, *образовательная среда* представляет

<sup>72</sup> Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.

<sup>73</sup> Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С. 10–11.

<sup>74</sup> Там же. С. 14.

собой комплекс взаимодействующих условий и факторов формирования личности по заданному образцу, а также совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

### **Основные характеристики образовательной среды:**

1. Образовательная среда возникает *во взаимодействии* различных субъектов и компонентов образовательного процесса (обучающего, обучаемого, учебной программы, социальных институтов, образовательных деятельности)<sup>75</sup>;

2. Образовательная среда формируется *осознанно и целенаправленно* (педагогически целесообразно)<sup>76</sup>. Она должна создавать условия для развития не только познавательной сферы учащегося (его когнитивных процессов и способностей), а также его эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и телесной (соматопсихической) сфер его сознания<sup>77</sup>;

3. Показатели образовательной среды: *насыщенность* (ресурсный потенциал) и *структурированность* (способ её организации)<sup>78</sup>;

4. Структурные компоненты образовательной среды<sup>79</sup>:

1) *деятельностный*, или технологический (совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. Предполагает овладение учебной деятельностью, социально-коммуникативными видами деятельности, освоение проектирования личностью своего жизненного пути и подготовку к профессиональной деятельности, а также становление осознанной саморегуляции);

<sup>75</sup> Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. М., 1997. Вып. 7. С. 183.

<sup>76</sup> Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003. 139 с.

<sup>77</sup> Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. С. 13–14.

<sup>78</sup> Осипова Т. А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды : дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2006. 188 с.

<sup>79</sup> Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. С. 80–84.

2) коммуникативный компонент (межличностное взаимодействие в непосредственной или предметно-опосредованной форме). В. И. Панов дифференцирует «педагогическое воздействие» (субъект-объектный тип взаимодействия с учеником), «педагогическое взаимодействие» (субъект-субъектный тип взаимодействия) и «педагогическое содействие», фасилитация (субъект-порождающий тип взаимодействия);

3) Пространственно-предметный компонент (пространственные условия, предметные средства, в условиях которых реализуются пространственные действия и поведение субъектов образовательной среды).

### **Модели образовательной среды (по В. И. Панову)<sup>80</sup>**

1. *Эколого-личностная модель* (В. А. Ясвин) – одно из наиболее разработанных направлений исследования «образовательной среды». Понятием «образовательная среда (или среда образования)» он обозначает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»<sup>81</sup>. Анализируя творчество Я. Корчака, П. Ф. Лесгафта, Я. А. Коменского и др., автор выделяет в качестве базовых четыре типа образовательной среды: догматический, карьерный, безмятежный и творческий. В соответствии с определением понятия «образовательная среда» В. А. Ясвин утверждает, что образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (то есть и учащихся, и педагогов), и только в этом случае она будет обладать развивающим эффектом. Под комплексом возможностей В. А. Ясвин понимает систему условий и факторов, образующих три структурных компонента образовательной среды: пространственно-предметный компонент (помещение для занятий, здание, прилегающая территория и т. д.), социальный компонент (обеспечивающий взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов межличностными взаи-

<sup>80</sup> Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. С. 71–84.

<sup>81</sup> Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. С. 14.



моотношениями), психодидактический компонент (содержание, методы обучения и т. д.).

2. *Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды*<sup>82</sup>. С точки зрения В. В. Рубцова, образовательная среда – это такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия) педагогов и обучающихся, которая объединяет их в особые виды общностей (между педагогами и обучающимися, а также между самими обучающимися). Существование таких общностей обеспечивает передачу обучающимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности (способов, знаний, умений, навыков учебной и коммуникативной деятельности). Именно участие ребенка в совместной деятельности (с педагогом или другими субъектами образовательного процесса) является необходимым условием развития ребенка. Поэтому в том случае, когда учебную работу начинают с реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды, начинают возникать проблемы с развитием детей.

3. *Антрополого-психологическая модель образовательной среды*<sup>83</sup>. По мнению В. И. Слободчикова, развивающее образование должно включать в себя все три возможных типа развития – естественного, спонтанного («по сущности природы»), искусственного, регулируемого («по сущности социума») и саморазвития («быть подлинным субъектом своей жизни»)<sup>84</sup>. *Образовательная среда* трактуется автором как динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия

---

<sup>82</sup> Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996; Его же. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // 2-я Российская конференция по экологической психологии: материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). М.; Самара, 2001. С. 77–81.

<sup>83</sup> Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). М., 2000. С. 172–176.

<sup>84</sup> Там же.

образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося. *Структура образовательной среды* выстраивается в зависимости от принципа ее организации:

- *единообразие* (доминирование административно-целевых связей и отношений, определяемых властью; в этом случае показатель структурированности стремится к максимуму);

- *разнообразие* (вследствие борьбы за ресурсы возникающие связи и отношения носят конкурирующий характер, вследствие чего происходит разрушение единого образовательного пространства; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к минимуму);

- *вариативность* (как единство многообразия) (связи и отношения имеют кооперирующий характер, в результате различные ресурсы объединяются в объемлющие образовательные программы, обеспечивающие свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к оптимуму).

4. *Экопсихологический подход и модель образовательной среды*<sup>85</sup>. В. И. Панов подчеркивает, что образовательная среда должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих возможность социализации учащихся, развития у них способности быть субъектом осваиваемых видов деятельности и субъектом своего физического, познавательного и личностного развития, давать учащимся возможность включения в различные виды совместной (между собой и со взрослыми) деятельности (игровой, учебной, коммуникативной, художественной, спортивной, допрофессиональной и др.), актуализировать зоны ближайшего развития учащихся, способствовать проявлению творческой природы развития психики, и при этом используемые образовательные технологии должны соответствовать (быть экологичными) физиологическим, психологическим, социальным особенностям и закономерностям развития учащихся. Соответственно, обра-

<sup>85</sup> Панов В. И. Психологические основы двух теорий обучения // Учителю о психологии (Пособие для учителя) / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. М., 1997. С. 55–89; Его же. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.

зовательная среда представляет собой систему педагогических и психологических условий и влияний, предоставляющих возможности для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащегося в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации<sup>86</sup>.

Образовательная среда, проектируемая в рамках гуманистической педагогики, должна обеспечивать комплекс условий и возможностей для осознания и реализации каждым ребенком своих личностных потребностей и интересов. Ребенку должно быть предоставлено право на ошибки, его творческий поиск в таких условиях стимулируется не системой поощрений и наказаний в виде оценок, а заинтересованностью учителя в его успехах, дружеской эмоциональной поддержкой. Развитие свободы и активности ребенка в творческой образовательной среде – в этом вся суть гуманистической педагогики<sup>87</sup>.

### **Вопросы и задания**

1. Вспомните период собственного обучения в школе. Воспользовавшись дополнительной литературой<sup>88</sup>, предположите, к какому типу образовательной среды по В. А. Ясвину Вы можете отнести организацию учебного процесса?

2. Сравните образовательную среду школьного и вузовского обучения. В чем заключаются преимущества и недостатки образовательной среды для каждого уровня обучения?

3. На основе критического анализа моделей образовательной среды, рассмотренных в тексте главы, спроектируйте идеальную модель образовательной среды.

4. Составьте синквейн к понятию «образовательная среда».

---

<sup>86</sup> Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. 2007. С. 80.

<sup>87</sup> Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. С. 49–109.

<sup>88</sup> Там же. С. 49–106.

5. Проведите комплексную методику диагностики психологических условий школьной образовательной среды на нескольких участниках образовательной среды (в рамках одного образовательного учреждения). Сравните полученные результаты. О чем они говорят? Какие проблемы организации образовательной среды Вы можете выделить? (Приложение 3).

## **Глава 2. Общая характеристика социально-психологических параметров малых групп**

### *2.1. Понятие «малая группа», классификации малых групп*

#### ***Понятие «малая группа» и ее границы***

Г. М. Андреева, анализируя множество определений малой группы, интегрирует их, понимая под малой группой немногочисленную по составу группу, «члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов»<sup>89</sup>.

*Численный состав* группы, образующий ее верхний и нижний пределы, в современной науке до сих пор остается дискутируемым вопросом. Говоря о наименьшей малой группе, называют либо группу из двух человек – диаду, либо из трех человек – триаду. Отсутствует единство мнений и относительно «верхнего» предела малой группы: 9, 10, 15, 20 и даже 30–40 (когда речь идет о школьных классах) человек. Г. М. Андреева предлагает следующее решение такого затруднения: если изучаемая малая группа реально существующая и если она рассматривается как субъект деятельности, то логично принимать за ее «верхний» предел тот размер группы, который продиктован потребностью совместной групповой деятельности. Тогда,

---

<sup>89</sup> Андреева Г. М. Социальная психология. С. 183.

к примеру, если группа выступает единицей предписанной ей деятельности, то малой группой можно назвать как бригаду из пяти человек, так и бригаду из сорока человек<sup>90</sup>.

*Классификация малых групп.* Малые группы классифицируются по множеству различных оснований. Приведем наиболее распространенные из них<sup>91</sup>:

1. По наличию контакта между членами группы выделяют группы *первичные* и *вторичные*. Первичные группы характеризуются непосредственностью контактов. Вторичными называют группы, в которых нет непосредственных контактов, а для общения между членами используются различные «посредники» (например, средства связи).

2. В зависимости от предписанности групповых норм, заданности позиций ее членов группы бывают *формальные* (организованные, официальные, со строгой распределенностью ролей) и *неформальные* (спонтанные, неофициальные).

3. В зависимости от того, принимают ли члены группы групповые нормы, выделяют *группы референтные* (группы, нормы и ценности которых разделяет индивид вне зависимости от участия в данной группе) и *группы членства* (группа как место пребывания личности, не связанное с ее установками и ценностными ориентациями).

## 2.2. Динамические процессы в малой группе

### 2.2.1. Общая характеристика динамических процессов в малой группе

Жизнь группы предполагает протекание в ней динамических процессов, влияющих на ее существование и развитие. В традиционном значении «групповая динамика» обозначает совокупность тех динамических процессов, которые одновременно происходят в группе (между ее членами и в условиях внешних влияний на группу) в отдельную единицу времени и означающих развитие группы (т. е. ее движение от стадии к стадии). К числу

<sup>90</sup> Андреева Г. М. Социальная психология. С. 186.

<sup>91</sup> Там же. С. 190–193.

важнейших из этих процессов Г. М. Андреева относит процесс образования малой группы, процессы групповой сплоченности, лидерства и принятия групповых решений, феномены, связанные с развитием совместной деятельности, образование коллектива<sup>92</sup>.

**Образование малой группы.** Образование малой группы обусловлено определенной потребностью общественного разделения труда и функционирования общества вообще. К примеру, очередное подростовое поколение, впервые пришедшее в школу, организуется в школьные классы, спортсмены объединяются в спортивные команды и т. д. Система предписаний к группе (к целям ее деятельности, ее структуре, ролевым и статусным отношениям в ней) задается более широким социальным контекстом. Однако такое формальное описание возникновения группы не объясняет механизмы превращения внешне заданной группы в действительно сплоченную группу с совершенно иной системой взаимоотношений между членами группы. Возникновение такой психологической общности в группе можно исследовать с двух позиций. *Первая* представляет собой процесс вступления в группу нового индивида и, соответственно, принятие им уже существующих норм групповой жизни. В этом случае можно наблюдать феномен давления группы на индивида, подчинения его группой, конформное поведение. *Вторая* позиция заключается в изучении процесса образования и принятия групповых норм, ценностей, целей во вновь созданной группе и, в конечном счете, формирования групповой сплоченности<sup>93</sup>.

**Феномен группового давления.** Данный феномен обнаруживает себя в конформном поведении индивида, которое представляет собой «чисто психологическую характеристику позиции индивида относительно позиции группы, принятие или отвержение им определенного стандарта, мнения, свойственного группе, меру подчинения индивида групповому давлению»<sup>94</sup>. Т. е. о *конформности* можно говорить тогда, когда появляется противоречие (конфликт) между мнением индивида и мнением группы, причем когда это противоречие преодолевается в пользу

<sup>92</sup> Андреева Г. М. Социальная психология. С. 199.

<sup>93</sup> Там же.

<sup>94</sup> Там же. С. 201.

группы. Конформность называют *внешней*, когда индивид внешне подчиняется мнению группы, но на самом деле внутренне сопротивляется ему. Если же индивид действительно усваивает мнение большинства, то такую конформность называют *внутренней* (т. е. конфликт с группой преодолевается в пользу группы). Выделяется еще один вариант реакции на групповое давление – *негативизм*. Он проявляется в сопротивлении давлению группы, демонстрации крайне независимой позиции, отрицании групповых стандартов. Несмотря на внешнюю противоположность конформности, негативизм принято рассматривать как частный случай конформности. Так как индивид старается всеми силами противостоять мнению группы, он, таким образом, вновь оказывается зависимым от группы, ибо ему приходится постоянно демонстрировать антигрупповое поведение, будучи тем самым привязанным к групповому мнению.

Позиция, действительно противоположная конформности, заключается в самостоятельности поведения, независимости мнения.

Любопытно, что дальнейшие исследования феномена конформности выявили тот факт, что давление на индивида может оказывать не только большинство группы, но и меньшинство. Так, с точки зрения *информационной теории конформности* (М. Дойч, Г. Джерард) групповое влияние на индивида может быть *нормативным*, когда давление оказывается большинством и член группы воспринимает мнение группы как норму, и *информационным*, когда давление оказывается меньшинством, мнение которого рассматривается индивидом как информация, на основе которой ему нужно самому принять решение. В этих двух случаях механизм влияния различен: в первом случае индивид демонстрирует *согласие* (внешний конформизм), а во втором (когда индивид доверяет информации) происходит *принятие* новой точки зрения (внутренний конформизм)<sup>95</sup>.

**Групповая сплоченность.** Существует несколько подходов к пониманию групповой сплоченности.

1. Сплоченность группы обусловлена мерой удовлетворения ею потребностей индивида в группе. Чем выше эта мера, тем выше

---

<sup>95</sup> Андреева Г. М. Социальная психология. С. 205–206.

мотивация членов группы быть включенным в нее. И. М. Марковская называет этот вид сплоченности мотивационной сплоченностью<sup>96</sup>. Среди потребностей, реализуемых в группе, называют потребности в общении, в принадлежности, во власти, в престиже, в самореализации, материальные потребности и т. д.

2. Если под группой понимать систему эмоционально окрашенных межличностных отношений, то под сплоченностью можно понимать такой уровень развития межличностных отношений, на котором группа обретает привлекательность для ее членов, а межличностные отношения основаны на взаимной симпатии.

3. Критика «эмоционального» подхода к пониманию групповой сплоченности привела к новым экспериментальным исследованиям данного феномена и выводу, согласно которому группу объединяет совместная деятельность ее членов. Сплоченность группы в этом случае означает, что члены группы принимают и разделяют *цели групповой деятельности и ее ценности*. Выделенные А. В. Петровским<sup>97</sup> три слоя групповых структур одновременно рассматриваются и как три уровня развития групповой сплоченности. На *первом уровне* (поверхностный слой внутригрупповых отношений) сплоченность действительно выражается развитием эмоциональных контактов. На *втором уровне* (второй слой – ценностно-ориентационное единство) группа еще больше сплавивается, начинает совпадать основная система ценностей, связанных с процессом совместной деятельности. На *третьем уровне* («ядерный» слой внутригрупповых отношений) все члены группы начинают разделять общие цели групповой деятельности.

Такое понимание сплоченности позволяет по-новому взглянуть на процесс формирования малой группы. В процессе своего становления как психологической общности малая группа проходит долгий путь, в результате которого и развивается групповая сплоченность. За это время групповые нормы и ценности не просто возникают и усваиваются индивидами сами по себе – этот процесс происходит в ходе включения членов группы в значимую для них совместную деятельность, которая является не толь-

<sup>96</sup> Марковская И. М. Основы социально-психологических знаний: учеб. пособие. Челябинск: 2004. С. 29.

<sup>97</sup> Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. М., 1982.



ко внешне заданным условием существования данной группы, но и внутренним основанием ее существования<sup>98</sup>.

**Лидерство и руководство в малых группах.** Нередко понятия «лидер» и «руководитель» в литературе используются как синонимичные, однако это не так. Б. Д. Парыгин называет следующие различия лидера и руководителя<sup>99</sup>:

1) по направленности действий: лидер в основном регулирует межличностные отношения в группе, а руководитель – официальные отношения группы как социальной организации;

2) по уровню включенности в систему общественных отношений: лидерство функционирует в условиях микросреды (малая группа), а руководство – элемент макросреды, т. е. оно связано со всей системой общественных отношений;

3) по условиям возникновения: лидерство возникает стихийно, а руководитель либо назначается, либо избирается, причем этот процесс целенаправлен и подконтролен различным элементам социальной структуры;

4) по степени стабильности: явление лидерства менее стабильно (т. к. зависимо от настроения группы), руководство – явление более стабильное;

5) по возможностям применения санкций: руководитель обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых у лидера нет;

6) по особенностям процесса принятия решения: принятие решения руководителем опосредовано множеством различных обстоятельств, возможно, выходящих за пределы группы, тогда как лидер принимает более непосредственные решения, касающиеся групповой деятельности;

7) по сфере деятельности: деятельность лидера, как правило, осуществляется в рамках собственной малой группы, сфера действия руководителя шире, поскольку он представляет малую группу в более широкой социальной системе.

Таким образом, лидерство характеризует поведение отдельных членов группы с психологической стороны, а руководство

---

<sup>98</sup> Андреева Г. М. Социальная психология.

<sup>99</sup> Парыгин Б. Д. Руководство и лидерство. Л., 1973. С. 310–311.

– с социальной, касающейся распределения ролей управления и подчинения в группе<sup>100</sup>.

**Стиль лидерства.** Первоначально К. Левиным были выделены «авторитарный», «демократический» и «попустительский» стили лидерства. Эти названия сохранились, хотя и были предприняты попытки ввести более точные названия (например, «директивный», «коллегиальный» и «разрешительный» (либеральный) стиль<sup>101</sup>). Однако необходимо отметить, что сам феномен лидерства еще не описан достаточно полно, а также отсутствует четкая дифференцировка понятий стиль лидерства и стиль руководства, которые могут тесно переплетаться между собой (к примеру, в деятельности руководителя могут сочетаться его собственные черты руководителя и лидера). Так, в модели Ф. Фидлера различаются руководитель, «ориентированный на задачу», и руководитель, «ориентированный на межличностные отношения», и описана характеристика групповой деятельности, при которой тот или другой тип руководителя оказывается наиболее эффективным<sup>102</sup>.

**Процесс принятия группового решения.** К настоящему времени хорошо изучена роль групповой дискуссии, предшествующей принятию группового решения. В ходе экспериментальных исследований было показано, что, например, изменение индивидуального мнения испытуемых в ходе групповой дискуссии происходило практически в 10 раз чаще, чем после прослушивания лекции на аналогичную тему (эксперименты К. Левина). К. Левин объясняет такие результаты ослаблением сопротивления нововведению, обусловленным участием членов группы в групповой дискуссии и чувством собственной включенности в принятие решения. Более поздние исследования позволили установить две важные закономерности: 1) с помощью групповой дискуссии можно столкнуть противоположные позиции и тем самым помочь участникам обнаружить

<sup>100</sup> Андреева Г. М. Социальная психология.

<sup>101</sup> Журавлев А. Л. Стиль руководства и организация соревнования // Социально-психологические аспекты социалистического соревнования. М., 1977. С. 116.

<sup>102</sup> Андреева Г. М. Социальная психология.

разные стороны проблемы, а также уменьшить их сопротивление новой информации; 2) решение, принятое группой в ходе дискуссии, становится групповой нормой и разделяется участниками дискуссии.

Далее стали разрабатываться новые формы групповых дискуссий: различного рода совещания, «брейнсторминг» («мозговая атака») (А. Осборн), метод синектики (У. Гордон). Однако оставалось неясно, как соотносится эффективность принятия групповых и индивидуальных решений. В ходе исследований, направленных на поиск ответа на этот вопрос, был обнаружен феномен, который был назван «*сдвиг риска*». Заключался он в том, что в тех случаях, когда принимаемое решение включало в себя момент риска, не происходило типичного для принятия групповых решений процесса нормализации группы (усреднения групповых решений). Напротив, Дж. Стоунером было установлено, что групповое решение включает в себя в большей мере момент риска, чем индивидуальные решения. Исследования качества группового решения показали, что его преимущество перед индивидуальным решением зависит от стадии принятия решения: на фазе нахождения решения более продуктивно индивидуальное решение, а на фазе разработки (доказательства правильности) – групповое<sup>103</sup>. Также были выделены феномены огуленного мышления, «абиллинского парадокса» (неудачного коллективного решения, не одобряемого каждым отдельным членом коллектива, но принятого всеми в силу убежденности, что такое решение устраивает остальных) и др.

**Эффективность групповой деятельности.** Среди показателей эффективности выделяют *производительность* труда группы (или продуктивность) и *удовлетворенность* членов группы трудом в группе (эмоциональная удовлетворенность индивида группой и удовлетворенность индивида трудом). Находясь на разных стадиях развития, группы обладают различными возможностями решения задач с разной степенью трудности и, соответственно, будут характеризоваться различной эффективностью деятель-

---

<sup>103</sup> Тихомиров О. К. Психологические механизмы целеобразования. М., 1977. Цит. по: Андреева Г. М. Социальная психология.

ности. На раннем этапе своего развития группа еще неспособна успешно решать задачи, требующие сложных навыков совместной деятельности, однако она в состоянии справиться с легкими задачами (которые можно разложить на отдельные составляющие и которые не требуют участия группы как целого). Группы, находящиеся на более поздних стадиях развития, способны более успешно справляться с задачами, требующими совместной деятельности всей группы, однако лишь тогда, когда эти задачи лично значимы для каждого члена группы. Если же группа сплочена, т. е. все члены группы разделяют ценности и социально значимые цели деятельности, то деятельность такой группы будет эффективна даже тогда, когда члены группы не извлекают никакой личной пользы от выполняемой деятельности. И в этом случае к вышеперечисленным показателям эффективности групповой деятельности (производительности и удовлетворенности) добавляется еще один критерий – критерий общественной значимости задачи. Р. С. Немов добавляет еще один критерий групповой эффективности – «сверхнормативную активность» (стремление членов группы добиваться высоких показателей сверх необходимого задания)<sup>104</sup>.

## **2.2.2. Подходы к развитию группы**

### ***Механизмы групповой динамики***

В литературе описан ряд *механизмов* групповой динамики:

1. Разрешение внутригрупповых противоречий. Существует несколько типов внутригрупповых противоречий: а) между актуальной деятельностью группы и ее возрастающими потенциальными возможностями; б) между усиливающейся тенденцией включения личности в групповую структуру и интеграции ее с группой и растущим стремлением членов группы к самореализации и самоутверждению; в) между поведением лидера и ожиданиями группы относительно его поведения. Конструктивное разрешение противоречий способствует развитию группы.

---

<sup>104</sup> Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. М., 1984.

2. **«Идиосинкразический кредит».** Согласно модели Е. Холландера, член группы может отклоняться от групповых норм пропорционально своему прошлому вкладу в достижение групповых целей. Таким образом создаются предпосылки перехода группы на более высокую ступень ее жизнедеятельности. Однако следует отметить дискуссионность данной модели, так как далеко не все эксперименты, осуществленные другими авторами, согласуются с результатами Е. Холландера<sup>105</sup>.

3. Психологический обмен. Одна из его разновидностей – ценностный обмен. *Ценности* в данном случае понимаются как значимый для человека материальный или нематериальный феномен, удовлетворяющий его потребности и интересы. Ценности могут выступать в виде каких-либо значимых характеристик членов группы, относящихся к свойствам их личности, умениям, опыту и т. п. и реализуемых ими в ходе решения стоящих перед группой задач с пользой для отдельных партнеров и группы в целом. О ценностном обмене можно говорить тогда, когда в группе происходит удовлетворение определенных социальных потребностей членов группы путем взаимного предоставления участниками соответствующих ценностей. К примеру, староста студенческой группы заблаговременно договаривается с преподавателем о переносе занятия, за что группа испытывает благодарность к старосте, а тот, в свою очередь, зарабатывает авторитет, получает признание и тем самым повышает свой статус в группе. Р. Л. Кричевский разработал *модель ценностного обмена* в групповом межличностном взаимодействии, выделяя два уровня ценностного обмена: диадный уровень и собственно групповой уровень<sup>106</sup>. *Диадный уровень* наиболее типичен для начального этапа жизни группы. Члены группы образуют множество непостоянных диад, в которых и осуществляется обмен, результатом которого является приписывание индивидами друг другу определенного статуса. Для уже сложившейся группы характерен собственно групповой уровень ценностного обмена.

<sup>105</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: учеб. пособие для вузов. М., 2001. С. 90–92.

<sup>106</sup> Кричевский Р. Л. Динамика группового лидерства // Вопросы психологии. 1980. № 2.

В этом случае обмен выходит за узкодиадные рамки: сама группа начинает выступать как совокупный коллективный субъект, определяющий в итоге статус своих членов в зависимости от их ценностных вкладов в жизнедеятельность группы. Однако практически эти два уровня являются взаимопроникающими и тесно связаны между собой, возникая и реализуясь на любом этапе развития группы<sup>107</sup>.

4. Процессы интеграции и дезинтеграции. Эти процессы обеспечивают развитие группы, ее «живучесть» и адаптацию к изменяющимся условиям. Интеграция группы понимается двояко: 1) как состояние упорядоченности внутригрупповых структур, устойчивости функционирования субординационных отношений и т. д., что говорит о психологическом единстве социальной общности<sup>108</sup>; 2) как процесс, характеризующий отдельные параметры группы, их взаимосвязи и группу в целом<sup>109</sup>.

Дезинтеграция – необходимый и очень важный этап в развитии группы, обеспечивающий ее качественное преобразование. В литературе нередко отождествляются понятия «дифференциация» и «дезинтеграция», однако их следует различать. Дифференциация означает сегментирование группы, специализацию ее компонентов. «Например, само наличие неформальных подгрупп в группе можно отнести к явлению дифференциации (пример сегментирования), хотя связи между подгруппами следует характеризовать уже через процессы интеграции и дезинтеграции»<sup>110</sup>.

### ***Модели группообразования***

Выделяют несколько подходов к пониманию специфики развития малой группы. К их числу относятся модели коллективообразования (стратометрический и параметрический подходы), двухмерные модели развития группы, ряд частных мо-

<sup>107</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 89–100.

<sup>108</sup> Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

<sup>109</sup> Сидоренков А. В. Психологический механизм динамики малой группы: интеграция и дезинтеграция // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 63–72.

<sup>110</sup> Там же. С. 65.

делей группообразования, а также подход, в рамках которого исследуются социализационные аспекты группового развития (в данном учебном пособии этот подход будет рассмотрен в отдельном параграфе).

Изучая динамику группового развития, А. В. Петровский<sup>111</sup> разработал *стратометрическую концепцию* коллектива. В основе его типологии групп лежат два критерия:

1) насколько межличностные отношения в группе опосредованы содержанием совместной деятельности,

2) насколько совместная деятельность группы общественно значима.

В соответствии с этими критериями группа может располагаться на континууме, на положительном полюсе которого располагается *коллектив* (характеризуется высокими позитивными показателями по обоим критериям), а на отрицательном – соответственно *корпорация* (отличается высоким позитивным показателем по первому и высоким негативным показателем по второму критерию). В концепции А. В. Петровского корпорация понимается как гипертрофированно автономная группа, характеризующаяся «групповым эгоизмом», изоляцией и противостоянием другим группам более крупной социальной общности. В центре континуума – *диффузная группа* (общность, в которой практически отсутствует совместная деятельность), а промежуточное положение между диффузной группой и коллективом и корпорацией (крайними точками континуума) занимают соответственно *просоциальная* и *асоциальная ассоциации*, т. е. группы, в которых степень опосредствования межличностных отношений совместной деятельностью невысока<sup>112</sup>.

Концепция А. В. Петровского отражает деятельностный подход к малой группе. Однако слишком обобщенное описание дифференциации малых групп затрудняет анализ развития отдельной конкретной малой группы.

---

<sup>111</sup> Петровский А. В. Психологическая теория коллектива. М., 1979.

<sup>112</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: учеб. пособие для вузов. М., 2001.

В основе *параметрического подхода* к исследованию группы, разработанного Л. И. Уманским, лежат критерии ее развития как коллектива – социально-психологические параметры группы:

а) *нравственная направленность группы* (интеegrативное единство ее целей, мотивов, ценностных ориентаций);

б) *организационное единство группы*;

в) *групповая подготовленность* в сфере реализации совместной деятельности;

г) *психологическое единство* – интеллектуальная, эмоциональная, волевая коммуникативность. Психологическое единство характеризует процессы межличностного познания, взаимопонимания, эмоциональных межличностных контактов, стрессоустойчивость, надежность группы в экстремальных ситуациях<sup>113</sup>. Как и в стратометрической концепции, параметрическое описание группы также носит континуальный характер: в зависимости от выраженности каждого из названных параметров группа располагается на континууме. В центре континуума располагается *группа-конгломерат* (т. е. группа, состоящая из незнакомых между собой людей), позитивный полюс – *коллектив*, негативный – *антиколлектив*. Двигаясь к позитивному полюсу, группа последовательно проходит качественно новые стадии – *кооперации* (развитая, успешно функционирующая организационная структура, довольно высокий уровень групповой подготовленности и сотрудничества) и *автономизации* (характеризуется процессами групповой идентификации, эталонизации (монореферентности), группового обособления, внутренней слитности и спаянности, создающие основу для перехода на высший уровень), а также возможны и промежуточные уровни – *номинальная группа* и *группа-ассоциация*<sup>114</sup>. А. Н. Лутошкин наделил каждую стадию развития группы собственным художественным образом: номинальная группа – «*песчаная россыпь*», группа-кооперация – «*мерцающий маяк*», группа-автономия – «*алый парус*» и т. д.<sup>115</sup>

<sup>113</sup> Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности. М., 1980.

<sup>114</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Указ. соч.

<sup>115</sup> Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы первичного коллектива // Эмоциональные потенциалы коллектива. Ярославль, 1977.



В отличие от стратометрического подхода, в рамках параметрической модели группового развития внутриконтинуальное движение группы от ее неразвитого состояния до формирования коллектива исследовано и описано более детально. Однако динамика движения группы в сторону отрицательного полюса также не содержит достаточно полного описания.

Б. Такмен предложил *двухфакторную модель* развития группы. Динамика группового процесса, согласно Б. Такмену, зависит от внешних и внутренних условий функционирования группы: деловой (решение групповой задачи) и межличностной (развитие групповой структуры) *групповой активности*, а также *стадии развития группы*. В каждой из названных сфер группа последовательно проходит четыре этапа (стадии) своего развития.

Стадии, выделяемые в сфере межличностной активности:

– *стадия «проверки и зависимости»*: члены группы ориентируются в характере действий друг друга, ищут взаимоприемлемое межличностное поведение в группе;

– *стадия «внутреннего конфликта»*: возникают нарушения во взаимодействии между членами группы, отсутствует единство между ними;

– *стадия «развития групповой сплоченности»*: постепенно гармонизируются отношения, исчезают межличностные конфликты;

– *стадия «функционально-ролевой соотнесенности»*: образуется ролевая структура группы.

Стадии, выделяемые в сфере деловой активности:

– *стадия «ориентировки в задаче»*: члены группы ищут оптимальный способ решения задачи;

– *стадия «эмоционального ответа на требования задачи»*: члены группы противодействуют требованиям решаемой задачи, вследствие несовпадения личных намерений индивидов с предписаниями последней;

– *стадия «открытого обмена релевантными интерпретациями»*: члены группы осуществляют максимальный информационный обмен, позволяющий им яснее понять намерения друг друга и предложить альтернативную трактовку информации;

– стадия «принятия решений»: попытки решения задач конструктивны и успешны.

Б. Такмен отмечает взаимосвязь обеих сфер групповой активности, но не раскрывает содержание этой связи. Позже Б. Такмен и М. Йенсен дополнили эти стадии еще одной – стадией прекращения деятельности (свертывании отношений в обеих сферах групповой активности, расформировании самой группы)<sup>116</sup>.

Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская добавляют, что на развитие и соотношение сфер внутригрупповой активности будет влиять *способ организации* участников группы. Этот способ обусловливается характеристиками деятельности и требованиями, предъявляемыми ее содержанием. К примеру, «в одном случае деятельность может ставить участников ее осуществления в отношения взаимозависимости, когда действия одного из членов группы будут обуславливать действия другого ее члена и наоборот (типичный образец *взаимодействующей* группы). В другом случае реализация групповой деятельности осуществляется членами группы независимо друг от друга (типичный образец *содействующей* группы)»<sup>117</sup>.

Одна из частных моделей группообразования отражает собственно *эмоциональную динамику группообразования*<sup>118</sup>. Он выделяет ряд фаз группового развития, основываясь на феноменах социальной перцепции, коммуникации и интеракции:

1) *фаза первичного восприятия и опознания* (формирование первого впечатления о партнере);

2) *фаза сближения* (формируются оценка и самооценка, развиваются рефлексивные отношения, актуализируется установка на совместное действие);

3) *фаза совместного действия* (происходит принятие межличностных ролей и определение статуса в общении);

---

<sup>116</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 72–74.

<sup>117</sup> Там же. С. 76.

<sup>118</sup> Волков И. П. Межличностный контакт как психологическая основа группообразования // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Краснодар, 1978.

4) *фаза сцепления* (укрепляются чувства общности «МЫ», формируются нормы общения, включаются механизмы взаимовлияния).

Сравнительно с другими приводившимися схемами группообразования схема, предложенная И. П. Волковым, содержит наиболее подробный, детальный анализ развития эмоциональных отношений в малой группе<sup>119</sup>.

### **Вопросы и задания**

1. Составьте схему, отражающую общие характеристики социально-психологических параметров малых групп.

2. Какая из перечисленных моделей, на Ваш взгляд, наиболее полно раскрывает процессы группового развития?

3. Приведите несколько примеров педагогических проблемных ситуаций, для решения которых педагогу необходимо владеть знаниями механизмов групповой динамики.

4. Можно ли, по Вашему мнению, управлять процессом группового развития?

## **Глава 3. Социализация личности в малой группе**

### **3.1. Теория групповой социализации**

*Д. Ливайна и Р. Морленда*

При традиционном подходе к изучению группового развития (осуществлении структурного анализа, исследования динамики развития группы и т. д.) анализ индивидуальных форм поведения практически не осуществляется и психология поведения отдельного индивида (члена группы) остается практически неизученной. Д. Ливайну и Р. Морленду принадлежит *модель социализации личности в малой группе*, которая позже была переименована ими в *теорию групповой социализации*. В их теории соотносятся процесс социализации и динамика группового развития<sup>120</sup>.

---

<sup>119</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 81–82.

<sup>120</sup> Там же.

Понятие «*групповая социализация*» обозначает «аффективные, когнитивные и поведенческие изменения, являющиеся результатом обоюдного влияния индивида и группы на протяжении всего «временного пространства» взаимодействия»<sup>121</sup>. В ходе внутригруппового взаимодействия как для групповой активности, так и для каждого отдельного ее члена можно выделить три *психологических процесса*: *оценивание, принятие обязательств и ролевое перемещение*.

С помощью *оценивания* группа и индивид пытаются определить и в случае необходимости изменить уровень вознаграждений, которые стороны способны предоставить друг другу. Этот уровень Д. Ливайн и Р. Морленд называют *вознаграждаемостью отношений*. В основе вознаграждаемости отношений лежит степень удовлетворения группой и индивидом нормативных ожиданий друг друга (т. е. ожиданий относительно активности, соответствующей совместно выработанным групповым нормам). Оценивание происходит относительно всей линии существования группы (т. е. прошлого, настоящего и будущего внутригрупповых отношений). И, кроме того, группа и индивид могут оценивать вознаграждаемость (прошлую, настоящую и будущую) своих альтернативных отношений, т. е. отношений с другими группами и индивидами.

В зависимости от исхода процесса оценивания (и, в частности, от восприятия вознаграждаемости отношений) происходит *принятие обязательств* (взаимных обязательств, которые принимают на себя друг перед другом индивид и группа). Эти обязательства могут касаться достижения групповых и индивидуальных целей. В случае, когда вознаграждаемость *непосредственных* отношений (прошлых, текущих и будущих) воспринимается как возрастающая, индивид и группа в большей степени склонны связывать себя взаимными обязательствами. Если же прогнозируется возрастание вознаграждаемости *альтернативных* отношений (прошлых, текущих и будущих), то стороны в меньшей степени склонны связывать себя взаимными обязательствами.

---

<sup>121</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 83.

В случае, когда конкретный индивид помогает группе достигать поставленных целей, группа берет на себя бóльшие обязательства по отношению к нему. В свою очередь, индивиды чувствуют себя обязанными группе, способствующей удовлетворению ими своих личных нужд.

Время от времени обязательства групп и индивидов друг перед другом подвергаются изменениям. Вследствие этого возникает феномен *ролевого перемещения*. Д. Ливайн и Р. Морленд вводят гипотетический оценочный критерий – *критерий решения*, с помощью которого можно зафиксировать возникшие изменения в принятых. Как только обязательства группы перед индивидом достигают критерия решения, группа начинает менять свой взгляд на роль индивида, что побуждает его к ролевому перемещению. Аналогичным образом ведет себя и индивид: когда его уровень обязательств перед группой достигает данного критерия, у индивида возникает намерение изменить свою роль в группе, и он стремится к ролевому перемещению.

Ролевое перемещение представляет собой прохождение индивидом через *три ролевые области – нечленства* (нечлены группы – *предполагаемые члены группы*, т. е. индивиды, в нее еще не вступившие, но предположительно готовые это сделать в будущем, и *экс-члены* – индивиды, выбывшие из группы); *квази-членства* (индивиды, недавно в нее вступившие и еще не достигшие статуса полноправного члена, а также *маргинальные члены* – индивиды, утратившие этот статус); *полноправного членства* в группе (сопряженного с выполнением определенных ролей).

*Динамика групповой социализации*, согласно подходу Р. Морленда и Д. Ливайна, характеризуется серией последовательных фаз, которые отделяются друг от друга ролевыми перемещениями индивидов. В каждой из фаз присутствуют все три вышеописанных процесса – оценивание, принятие обязательств, ролевое перемещение. Оценивание ведет к изменениям в принятии обязательств, которое ведет к ролевому перемещению (в случае достижения критерия решения), завершение которого означает начало новой фазы. Авторы данного подхода, описывая

временную динамику группового членства, выделяют пять фаз: исследование, собственно социализацию, сохранение, ресоциализацию и воспоминание.

1. Групповая социализация начинается с фазы *исследования*. Индивид в этот период находится в роли предполагаемого члена группы. Внутри данной фазы авторы обособливают две «встречные» *субфазы*: *рекрутирование* (выяснение группой возможностей индивида в отношении достижения групповых целей) и *зондирование* (прояснение индивидом возможностей группы в отношении удовлетворения его личных потребностей). Если обоюдные требования группы и индивида удовлетворяют необходимому *критерию вхождения* в группу, *предполагаемый член* становится *новым членом группы*, т. е. происходит первое ролевое перемещение.

2. Фаза *собственно социализации* наступает после принятия индивидом роли нового члена. В этой фазе также выделяется две *субфазы*: *ассимиляция* (группа стремится оказать такое влияние на индивида, чтобы максимизировать его вклад в достижение групповых целей) и *аккомодация* (аналогичное стремление индивида повлиять на группу, чтобы максимизировать ее вклад в удовлетворение личных нужд). Как только будет достигнут *критерий признания* индивида членом группы (основывающийся на уровне взаимных обязательств группы и индивида), фаза социализации будет завершена, а индивид осуществляет очередное ролевое перемещение – в роль полноправного члена группы.

3. На фазе *сохранения* индивид и группа вступают в ролевые переговоры, направленные на выяснение ролевого поведения индивида с точки зрения (а) максимизации его вклада в достижение групповых целей и (б) удовлетворения им личных потребностей. Если ролевые переговоры заканчиваются неудачей, обе стороны начинают рассматривать свои взаимоотношения как неприносящие вознаграждений. Это, в свою очередь, ведет к снижению взаимных обязательств сторон. В случае снижения уровня взаимных обязательств ниже критерия дивергенции (расхождения) происходит новое ролевое перемещение: полноправный член группы превращается в маргинального.

4. Это перемещение означает начало фазы *ресоциализации*, в ходе которой группа и индивид сообща пытаются восстановить вознаграждаемость своих предыдущих отношений. В зависимости от успешности попыток, вновь возрастают *субфазные процессы ассимиляции и аккомодации*. Если взаимные обязательства индивида и группы вновь превысят критерий дивергенции, то произойдет *конвергенция* (т. е. обратное ролевое перемещение), и индивид возвратится в зону полноправного членства. Если же нет и взаимные обязательства будут снижены до уровня критерия ухода, то по достижении этого критерия индивид совершает новое ролевое перемещение – уход из группы.

5. Процесс групповой социализации заканчивается фазой *воспоминания*. Индивид становится экс-членом группы. Для этой фазы характерны *две субфазы: традиция* (групповое согласие о прошлых вкладах индивида в достижение групповых целей) и *реминисценция* (воспоминание индивида о сделанном для него группой). Постепенно обязательства между группой и индивидом стабилизируются на определенном уровне.

***Соотношение процессов групповой социализации и группового развития.*** По мнению Р. Морленда и Д. Ливайна, существует *две разновидности* взаимосвязи и взаимовлияния между групповым развитием и групповой социализацией:

- 1) группового развития на групповую социализацию;
- 2) влияние групповой социализации на групповое развитие.

Чтобы отследить и отчетливо выявить это влияние, авторы подхода соотносят процессы групповой социализации со стадиями группового развития, представленными двухмерной моделью группообразования Б. Такмена (стадии: формирование, возмущение, упорядочение, выполнение и прекращение деятельности).

***Анализ влияния группового развития на групповую социализацию.*** Авторы подхода предположили, что определенной стадии группового развития должна соответствовать определенная фаза групповой социализации, в ходе которой разворачиваются специфические виды активности членов группы, т. е. групповая социализация выступает в качестве некоторой функции группового развития. Правда, по мнению Р. Морленда и Д. Ливайна,

проявления социализационного процесса отчетливо фиксируются не на всех стадиях развития группы: наиболее рельефно групповая социализация проявляется на следующих стадиях группового развития: *формирование, возмущение и прекращение деятельности*. Так, *стадии формирования* (когда решается вопрос о вхождении в группу) соответствует *фаза исследования*. На этой стадии доминируют действия исследовательского характера: люди стремятся получить необходимую информацию о группе, друг о друге. На *стадии возмущения* (когда индивиды стремятся навязать свои представления о группе) преобладают действия, типичные для *собственно социализационной фазы* (и особенно для ее субфазы – аккомодации). Для *стадии прекращения деятельности* (когда члены группы готовятся покинуть ее) более характерны действия, свойственные *фазе воспоминания*.

Применительно к этой стадии (прекращения деятельности) авторы говорят о двух возможных разновидностях прекращения деятельности: оптимистической и пессимистической. При *оптимистическом* прекращении деятельности члены группы, даже осознавая возможный в будущем распад группы, тем не менее полагают, что у них хватит сил противостоять этому, и энергично борются за сохранение группы. В этот период полноправные, по терминологии авторов, члены группы, надеясь на ее сохранение, активно помогают *новым* членам полноценно адаптироваться к группе. Если попытки спасти группу оказались безуспешными, тогда наступает пессимистическое прекращение деятельности. Осознание того, что группу сохранить невозможно, влияет на членов группы разрушительно, вызывая у них депрессию, тревогу, враждебность по отношению друг к другу, желание покинуть группу. В этот период, по мнению авторов подхода, фактически перестают работать процессы социализации и ресоциализации<sup>122</sup>.

*Анализ влияния групповой социализации на групповое развитие* осуществляется в последовательном анализе ролей ассимиляции и аккомодации. Роль *ассимиляции в групповом развитии*

---

<sup>122</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 82–89.



будет зависеть как от возможностей группы (ее наличных ресурсов – времени, активности, денег, интеллектуальных данных), так и от умения ими распорядиться применительно к конкретным индивидам. Чем успешнее ассимилирует группа новых и маргинальных членов, тем продуктивнее протекает ее развитие.

Роль *аккомодации в групповом развитии* выделить и описать сложнее, т. к. влияние новых и маргинальных членов на групповой процесс может быть неоднозначным. Если это влияние носит позитивный характер, то существенно снижается время, затрачиваемое группой на переход от одной стадии к другой, а в конечном счете и на весь путь ее развития (от *стадии формирования* до *стадии выполнения*), при этом увеличиваются шансы на успешную реализацию стадии выполнения. Кроме того, группе в этом случае легче справиться с проблемами заключительной стадии прекращения деятельности. В случае негативного влияния новых и маргинальных членов на группу динамика и содержание группового развития носят противоположный характер.

### *3.2. Группа сверстников как институт социализации*

#### ***Возникновение и развитие группы сверстников***

«Ученический коллектив – это группа сверстников, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы и отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях»<sup>123</sup>.

Ученический коллектив можно рассматривать как систему: это органичная часть более сложного объединения – воспитательного коллектива, в который, помимо детского, входит еще и коллектив педагогов. Ученический коллектив относительно автономен, для него свойственны процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления. Кроме того, ученический коллектив характеризуется скоординированным единством двух структур – официальной и неофициальной: официальная склады-

---

<sup>123</sup> Подласый И. П. Педагогика. Кн. 2. М., 1999. С. 65.

вается под влиянием взрослых, которые определяют его организационное строение и деятельность, а неофициальная зарождается в процессе межличностного общения. Ученический коллектив представляет собой субъект деятельности по реализации единых общественно значимых целей. Он является носителем общего интегративного свойства – «его поля (атмосферы, психологического климата), характеризующего коллектив как целостное образование, отличное от суммы составляющих его индивидов и входящих в него микрогрупп, и проявляющегося в общественном мнении коллектива, в его эмоциональных реакциях и ценностных ориентациях, в нормах и традициях, определяющих поведение его членов»<sup>124</sup>. Еще одной важной особенностью, обусловленной психологией и динамикой развития группы, является воспитывающая функция коллектива по отношению к личности каждого из входящих в него членов.

Естественно, что ученический коллектив, как и любая другая система, подвержен динамическим изменениям, которые детерминированы изменениями во внутреннем мире воспитанников, в жизни общества в целом, в непосредственно окружающей коллектив среде, в характере педагогического руководства деятельностью коллектива<sup>125</sup>.

Одно из существенных отличий детского коллектива от взрослого заключается в роли взрослого в процессе возникновения группы. С точки зрения *формальной* (организованной, официальной) группы взрослые создают те структуры, которые потенциально могли бы стать группой членства для ребенка. Также взрослые задают цели и задачи этих групп. В случае *неформальных* сообществ (спонтанных, неофициальных) взрослые, как правило, не принимают непосредственного участия в процессе формирования неформальной группы. И несмотря на это, они оказывают определенное влияние на ее формирование: «Через влияние тех образцов социального поведения, тех форм отношений, которые могут складываться между людьми, на которые ориентируются дети в процессе социализации, или же через *от-*

---

<sup>124</sup> Подласый И. П. Указ. соч. С. 66.

<sup>125</sup> Там же.

*рицание тех формальных структур, которые специально создаются взрослым сообществом»<sup>126</sup>.*

Еще одна особенность детской группы заключается в том, что, помимо предметных, актуальных для ее членов целей, существование этой группы подчинено социальной сверхзадаче – формированию личности каждого ребенка, входящего в эту группу. Решается эта задача посредством реализации групповых функций, имеющих социализирующее значение: группа является для ребенка источником социального опыта и местом для реализации этого опыта ребенком.

### ***Социально-психологическая структура детской группы***

В силу того что детская группа создается взрослыми, *формальная* структура очень далека от интересов детей и потому намного менее значима. Кроме отношений «ответственной зависимости», которые устанавливаются между детьми как членами коллектива, существуют отношения другого типа, лежащие в основе *неформальной* структуры, которая занимает более важное место в жизни детской группы. Это может быть большая или меньшая симпатия, а также большая или меньшая близость, привязанность. В целом следует отметить, что, в отличие от взрослых групп, детские группы характеризуются высокой эмоциональностью, «психологизмом». Редко когда предметная деятельность действительно выступает в качестве детерминанты социально-психологического развития группы, потому что трудно найти такую значимую для всей группы деятельность на длительное время. Обе этих структуры – формальная и неформальная – тесно связаны между собой, взаимодействуют друг с другом. Так, на формирование ученической группы существенное влияние оказывает система личных взаимоотношений. На почве симпатии, личного доверия легче и эффективнее строятся деловые отношения. И одновременно со всем этим хорошая организация совместной деятельности членов коллектива способствует укреплению

---

<sup>126</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 291.

и углублению личных симпатий между детьми, делает их более устойчивыми<sup>127</sup>, способствует росту уровня развития группы.

Еще один из частных аспектов анализа структуры детской группы – однородность (или разнородность) состава по *полу*. В целом можно сказать, что от однородных по полу групп детские группы постепенно двигаются к смешанным. Так, Д. Данфи<sup>128</sup> называет пять стадий перехода от гомогенных по полу групп к гетерогенным. На первой стадии (*период изолированного существования*) существуют отдельные сообщества мальчиков и девочек. Для второй стадии характерны *отдельные контакты* представителей групп противоположного пола. Эти контакты случайны, нередко эмоционально негативны (конфликты, соперничество и т. д.). На третьей стадии впервые начинают возникать *устойчивые межличностные контакты* с представителями другого пола. Это взаимодействие осуществляется, как правило, высоко статусными представителями однородных по полу групп. Затем наступает *распад гомогенных по полу групп* (четвертая стадия) и создание *смешанных сообществ* (пятая стадия), которые зачастую включают в себя устойчивые пары мальчиков и девочек.

Другим аспектом проблемы анализа структуры детской группы является наличие более или менее устойчивых, «общеческих», ролей. В данном случае речь идет о позициях ребят в структуре общения, которые могут воспроизводиться в различных группах, но чаще всего (и легче всего) их обнаружить при социально-психологическом анализе ситуации в школьном классе. К числу таких ролей относят роли «шута», «козла отпущения» и т. д. Содержание этих ролей различно: они могут воплощать в себе довольно высокую позицию носителя (например, всеобщий любимец), могут выражать негативное отношение коллектива (козел отпущения), а могут быть неопределенными и зависеть от нормативно-ценностной ситуации в классе (например, позиция отличника может быть и высоко статусной, а может и оказаться на периферии межличностной структуры). Это бу-

<sup>127</sup> Реан А. А., Коломинский Я. Я. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

<sup>128</sup> Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

дет зависеть от общих ориентаций учеников класса, в частности от места учебы и школьных отметок в системе их приоритетов, от ценностных ориентаций. Позиция ученика в классе – исключительно групповой феномен, поэтому вполне очевидно, что позиция удовлетворяет некоторые потребности группы. К примеру, исполняющий роль шута может оказаться буфером во взаимодействии класса с учителем, может стать источником эмоциональной разрядки или выступить генератором позитивного эмоционального фона для группы.

Итак, анализ структуры детской группы позволяет сделать вывод, что «она довольно часто бывает диффузной, не слишком сильно иерархизирована, но дифференциация позиций ребят в системе межличностных отношений имеет место, играет большую роль во внутригрупповой ситуации, а позиция ребенка в этой структуре весьма серьезно опосредует роль данной группы в его социализации»<sup>129</sup>.

### **Структурно-ролевые отношения в группе сверстников**

В результате развития группы происходит выделение позиции *лидера*. Всеми специалистами на теоретическом уровне принимается разведение позиций лидера и социометрической звезды. Однако на уровне конкретного эмпирического исследования или практической работы эти феномены нередко смешиваются. Говорить о полноценном лидерстве в малой группе имеет смысл, анализируя группы подросткового и юношеского возраста, т. к. именно в это время и начинает активно формироваться ценностная структура личности. К примеру, одним из механизмов влияния лидера на последователей является идентификация с ним остальных членов группы (исследование проводилось на группах юношеского возраста)<sup>130</sup>. «Поскольку лидер является носителем ценностей группы, то идентификация с ним становится тем спо-

---

<sup>129</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 294.

<sup>130</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М., 1991.

собом, при помощи которого подросток строит собственную ценностную систему, социализируется»<sup>131</sup>.

До наступления подросткового возраста лидерство как феномен носит слабовыраженный характер в силу того, что оценка со стороны группы сверстников как института социализации зависит от значимости сверстника в жизни ребенка. В разные возрастные периоды значимость сверстника оказывается достаточно изменчивой.

В дошкольном возрасте более или менее полно потребность в общении с ровесниками складывается к 4–6 годам. Уже в раннем возрасте, кроме общения со взрослыми (родителями, близкими и т. д.), начинает проявляться потребность во взаимодействии с равными себе. Поначалу этот тип взаимодействия не играет значительной роли в жизни ребенка, однако в любом случае отсутствие такого типа взаимоотношений является неблагоприятным обстоятельством социализации ребенка. Отношения дошкольников характеризует ситуативность и большая подвижность, хорошие отношения более стабильны, плохие – очень подвижны, легко возникают и легко преодолеваются. Важно отметить, что отношения дошкольников определяются взрослыми и в организационном плане, и содержательно. Организационное воздействие взрослых проявляется в том, что дети в основном общаются с теми сверстниками, которых сознательно или случайно выбрали для них взрослые (дети друзей родителей, соседи и т. д.). Содержательное воздействие взрослых более сложно и состоит в том, что любая оценка – похвала или порицание – взрослого (мамы, воспитательницы в детском саду) задает отношение других детей к данному ребенку. В целом отношения между дошкольниками еще диффузные, имеют случайные причины, переменчивы, носят догрупповой характер, хотя и не следует исключать того, что дети в таком возрасте могут при определенных обстоятельствах тесно общаться между собой. Однако в целом это не характерно для них.

Дошкольный период является важным этапом в социализации личности, однако на последующих этапах становления

---

<sup>131</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 297.

личности роль группы сверстников возрастает. С наступлением этапа обучения в *начальной школе* в жизни ребенка происходят существенные изменения. «Во-первых, это период приобретения первой развернутой самостоятельной (не связанной с семьей) социальной роли – «школьника». Во-вторых, школьный класс является по сравнению с любыми группами дошкольников в значительной степени более институтизированным образованием: это в полном смысле группа, она хорошо структурирована, занимает важное место в жизни школьника и в то же время включена в более широкий социальный контекст. Роль школьника является для большинства первой полноценной социальной ролью в жизни. Школа как целое и школьный класс как единица этой системы являются моделью социальных отношений, так что переоценить место школьного класса в процессе социализации трудно»<sup>132</sup>. Однако на протяжении школьной жизни отношения внутри этой группы подвержены трансформации.

Первые три – четыре года существования коллектива класса характеризуются очень высокой зависимостью от взрослых, и в первую очередь от учителя (именно учитель распределяет те минимальные обязанности, «должности», которые существуют в младших классах). Важно, однако, что и неформальные отношения учащихся начальных классов задаются отношением к ним учителя. В отличие от дошкольников, социально-психологическая структура школьного класса является более устойчивой, больше связана и с взаимодействием самих ребят, но доминирующее влияние взрослого еще какое-то время сохраняется, и исчезнет оно лишь к подростковому периоду.

*Подростковый возраст* – период наибольшей значимости группы в жизни ребенка<sup>133</sup>. Соотношение позиции взрослого и сверстника впервые меняется в этом возрасте в пользу последнего. Теперь учителя и родители уже не могут оказывать влияние на содержание взаимоотношений подростков в той же мере, как это было в начальной школе. Если на предыдущем этапе статус

<sup>132</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 299.

<sup>133</sup> Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989; Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

младшего школьника во многом задавался его успеваемостью, соответствием требованиям взрослых, то теперь этот статус определяется теми проявлениями, образцами поведения, которые ценятся самими подростками. Одной из ключевых особенностей подростковой группы является именно желанность членства именно в ней, что представляет для ребенка самостоятельную ценность. Для ребенка менее важны характеристики этой группы, и даже статус в ней не так значим, как сам факт членства. Именно поэтому в этот период очень велико групповое давление.

По сравнению с младшими школьниками коллективы подростков лучше структурированы, а сложившаяся психологическая структура более устойчива и постоянна. В подростковом возрасте довольно трудно изменить мнение одноклассников о себе (и позитивное, и негативное), даже если оно сложилось в результате влияния внешних обстоятельств, а не реального взаимодействия. Именно с подросткового периода суть функций группы сверстников как института социализации изменяется. Если прежде они являлись прямыми проводниками воздействия взрослого мира, трансформируя, адаптируя требования взрослых, включая их в собственные отношения, то теперь начинает расти роль их собственных оценок, позиций, предпочтений.

Можно отметить, что начиная с подросткового возраста усложняется реализация функций института социализации для группы сверстников. Эта особенность распространяется и на *юношеский возраст*. Юношеские группы, пока еще сохраняя все основные особенности подростковых групп, имеют и собственную специфичность, которая в основном касается отношений «группа – личность». Изменяется позиция индивида по отношению к группе, значительно возрастают требования к коллективу, который теперь должен соответствовать идеальному представлению юноши об отношениях между людьми в группе, о характеристиках этой группы, ее целях и способах их достижения. Складывается общая направленность в сторону формирования ценностного отношения к миру, которая отражается и на видении своих отношений к группе сверстников. С этим обстоятельством связывают падение значимости школьного кол-



лектива в старших классах средней школы. В силу того что класс был и остается формальной группой, жестко заданной взрослыми, он перестает соответствовать требованиям ребят. Как раз в это время и возрастает роль неформальных групп в их жизни, которые тоже очень неоднородны, различаются по основаниям возникновения и оставляют весьма разный след в процессе юношеской социализации.

Интересны результаты сопоставления *позитивных* характеристик отношений с родителями и со сверстниками (подчеркиваем, именно *позитивных*): родители *любят, заботятся, опекают*, а сверстники *уважают, доверяют, ценят*. В первом случае подчеркивается зависимость, подчиненность в отношениях, а в неформальной группе юноша чувствует себя равным и значимым, влияющим на то, что происходит<sup>134</sup>.

В качестве базового понятия для характеристики структуры личных взаимоотношений в школьном классе А. А. Реан и Я. Л. Коломинский принимают понятие *круга желаемого общения*. В каждом классе для каждого ученика существуют три круга общения. В *первый*, наиболее важный для ребенка, круг входят те одноклассники, которые являются для него объектом устойчивого выбора, – те, к кому он испытывает постоянную симпатию, эмоциональное тяготение. Если среди них есть те, кто, в свою очередь, также симпатизирует данному школьнику, тогда их объединяет взаимная связь. Бывает, однако, что у некоторых учеников вообще нет ни одного товарища, к которому он испытывал бы устойчивую симпатию, то есть первый круг желаемого общения отсутствует. А. А. Реан и Я. Л. Коломинский, анализируя результаты эмпирических исследований, обнаружили следующие тенденции: 1) чем старше дети, тем шире у них первый круг желаемого общения, тем с большим числом одноклассников они стремятся установить близкие отношения; 2) объем первого круга общения зависит не только от возраста, но и от воспитания: чем лучше организованы совместная деятельность детей, воспитательная работа, тем боль-

---

<sup>134</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы.

ше устойчивых связей завязывается между учениками и тем к большому числу одноклассников школьник испытывает постоянную симпатию.

Первый круг желаемого общения встраивается в более широкий *второй круг*, состоящий из одноклассников, в отношении которых ученик колеблется, испытывая к ним большую или меньшую симпатию.

Круги желаемого общения имеют подвижные границы: к примеру, одноклассник, ранее входивший во второй круг общения, может попасть в первый, и наоборот. Эти круги общения органично взаимодействуют и с наиболее широким – *третьим кругом* общения, идентичным понятию класса<sup>135</sup>.

### ***Структура личных взаимоотношений и организационная структура школьного класса***

Характеризуя структуру личных взаимоотношений между детьми в классе, А. А. Реан и Я. Л. Коломинский подчеркивали, что это реально сложившаяся, нигде официально не зафиксированная динамическая система. Однако, как отмечают эти авторы, наряду со структурой личных взаимоотношений в каждом коллективе есть и своя организационная структура: в классе это органы ученического самоуправления, староста и т. д.

Безусловно, наиболее благоприятной с психологической, а следовательно, и с педагогической, точки зрения можно считать такую ситуацию, при которой организационная структура коллектива и структура личных взаимоотношений совпадают. Однако нередко бывает так, что в деятельном классе, где хорошо налажено выполнение различных коллективных дел и ученики достаточно требовательны друг к другу, обнаруживается отсутствие благоприятных личных взаимоотношений. Эти отношения можно и даже необходимо специально воспитывать. Особое педагогическое значение имеет выбор стратегии и тактики действий в ситуациях, когда обнаруживается, что ученики, которых выбирают чаще всего, совсем не активисты, тогда как последние оказываются непринятыми или даже изолиро-

<sup>135</sup> Реан А. А., Коломинский Я. Я. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999. С. 206–212.

ванными. Такие расхождения психологически вполне объяснимы, ведь личные качества, обеспечивающие развитие хороших межличностных взаимоотношений, и качества, необходимые организатору-активисту, совпадают далеко не всегда. Так, ученик, которого дети очень любят и который получает больше всего симпатий, может не иметь организаторских способностей и развитых лидерских качеств.

«В деле сближения личного и общественного педагогу должно помочь знание структуры личных взаимоотношений, а также фактически существующих соотношений между этой структурой и организационной структурой класса»<sup>136</sup>.

### *3.3. Психологическое развитие детской группы*

В исследовании А. Г. Кирпичника было показано, что именно совместная деятельность группы определяет процесс развития данной группы как психологической общности<sup>137</sup>. А. Г. Кирпичником были выявлены некоторые особенности динамики детских групп. В их основе лежит, с одной стороны, отсутствие у детей разного возраста высоко значимой постоянной групповой деятельности, а с другой – большая роль эмоциональных отношений, характерная для групп детей и подростков.

По данным А. Г. Кирпичника, динамика подростковой группы носит не поступательный (спиралевидный или скачкообразный) характер, а имеет синусоидальную форму. Иными словами, детские группы сохраняют сплоченную психологическую общность лишь в течение определенного ограниченного времени. И дело здесь в том, что виды активности, которые выполняют для сообщества группобразующую функцию, редко бывают высоко значимыми для ребят длительный период времени, а следовательно, детские группы, достигая высокого уровня психологического развития, через какое-то время снова постепенно переходят к состоянию диффузной группы.

<sup>136</sup> Реан А. А., Коломинский Я. Я. Социальная педагогическая психология. С. 218.

<sup>137</sup> Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности. М., 1980.

Школьный класс как социальное образование характеризуется собственной спецификой группового развития. Он занимает особое место в жизни детей, так как является для абсолютного большинства одним из основных институтов социализации на протяжении более чем десяти лет. В литературе описаны исследования Г. Стенфорда и А. Роарка, которые, опираясь на концепцию Б. Такмена, изучали развитие школьного класса как психологической общности. Эти авторы рассматривали школьный класс как развивающуюся поступательно группу. Вслед за Б. Такменом они четко дифференцировали в жизни группы две сферы – эмоциональную и деловую, но, в отличие от него, рассматривали изменения в этих сферах как единый процесс психологического развития группы. Ими выделялись следующие семь стадий группообразования<sup>138</sup>.

*Первая, начальная, стадия* – в поведении учащихся проявляются ориентационные тенденции. В качестве основного авторитета в классе выступает учитель. На этом этапе групповой жизни формируются представления учащихся о классе и друг друге. Первые межличностные взаимодействия в это время еще очень осторожны и ведут к образованию диад.

*Вторая стадия* – формируются групповые нормы, начинает складываться групповое самосознание. Авторы полагают, что на данной стадии развитие группы в деловой и эмоциональной сферах может быть неравномерным.

*Третья стадия* – «стадия конфликта». Возникают столкновения между отдельными членами класса в силу переоценки ими своих возможностей и стремления решать все проблемы самостоятельно, не консультируясь с учителем.

*Четвертая стадия* – переходная – отношения между учащимися изменяются (от состояния конфликта к состоянию сбалансированности). Общение становится более конструктивным, открытым, появляются элементы сплоченности, групповой солидарности.

*Пятая стадия* – впервые возникает сложившаяся группа с отчетливо выраженным чувством «Мы», в котором проявляет-

---

<sup>138</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы.

ся забота всех учащихся о классе, интерес к нему и сплочение. На этой стадии намечается тенденция к интеграции групповой и индивидуальной целей, причем ведущими становятся учебные цели, отмечается значительное преобладание деловой сферы. Считается, что этот этап функционирования класса является наиболее удобным для учителя.

*На шестой стадии* начинает доминировать сфера эмоциональной активности, резко возрастает значение отношений типа «Я – Ты», личные взаимодействия становятся особенно тесными, происходит переоценка групповых норм. По мнению авторов, группа на этой стадии напоминает очень удачную семью.

*Седьмая стадия* представляет собой высший этап групповой зрелости: уровни развития обеих сфер выровнены и степень сплочения группы весьма высока. Группа открыта для проявления и разрешения конфликта. Признается и принимается разнообразие индивидуальных учебных стилей. Единодушие становится единственным признаваемым путем принятия решений, и, до тех пор пока не выработана общая точка зрения на проблему, допускается расхождение во взглядах. Следует подчеркнуть, что Г. Стенфорд и А. Роарк гораздо детальнее и содержательнее, нежели Б. Такмен, раскрывают динамику развития группы, показывая «неравномерность складывания основных» сфер ее активности и останавливаясь на поэтапных характеристиках отдельных групповых феноменов и процессов. Однако остается открытым вопрос о группообразующей функции учебной деятельности, так как общим местом представляется положение о ее индивидуальной организации и, следовательно, она вряд ли может понастоящему структурировать отношения ребят<sup>139</sup>.

### **Вопросы и задания**

1. Назовите отличительные признаки детских групп.
2. Проиллюстрируйте психологические процессы (оценивание, принятие обязательств и ролевое перемещение) модели со-

---

<sup>139</sup> Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. С. 296.

циализации личности в малой группе Д. Ливайна и Р. Морленда практически примерами.

3. Составьте динамическую схему социализации подростка в школьном классе.

## **Глава 4. Социально-психологические параметры педагогического коллектива**

### **4.1. Организационные характеристики педагогического коллектива**

Образовательные учреждения тесно связаны с внешней средой, и это взаимодействие может протекать в двух формах. В первом случае образовательное учреждение приспосабливается к внешней среде, перестраивая свои процессы, а во втором образовательное учреждение подчиняет среду для достижения своих целей. Функционирование педагогической системы, таким образом, направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время (9–11 лет – для школы, 4–6 лет – для вуза и т. д.). Цели деятельности учебного заведения определяют содержание педагогической системы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов ее реализации. Успешное функционирование педагогической системы возможно лишь при соответствующих социально-педагогических условиях.

Закономерности структурной организации педагогического коллектива являются производными общих социально-психологических закономерностей строения коллектива. В частности, при социально-психологическом анализе коллектива выделяют формальную (официальную) и неформальную (неофициальную) организационные структуры.

*Формальная* структура коллектива обусловлена правами и обязанностями его членов, а также официальным разделением труда. Так, учителя, работающие в одном и том же классе, руководствуются образовательными стандартами, программами,

расписанием уроков и внеклассных занятий, нормами профессиональной этики. Каждый учитель находится в официальных, деловых отношениях с коллегами и школьной администрацией. Отношения между учителями и школьным руководством – директором, завучами – регламентируются должностными инструкциями и распоряжениями.

*Неформальная* структура коллектива возникает на основе действительных, а не только предписанных функций, выполняемых членами конкретного профессионального сообщества. Неформальная структура коллектива представляет собой систему реально сложившихся отношений между его членами. Такие отношения выстраиваются на основе симпатий и антипатий, уважения, любви, доверия или недоверия, желания или нежелания сотрудничества и совместного поиска. Такая структура отражает внутреннее, порой скрытое, незримое состояние коллектива.

На развитие организационной структуры педагогического коллектива оказывает влияние ряд *факторов*:

1) характер профессионально-педагогических задач, решаемых членами педагогического коллектива. Деятельность учителей, классных руководителей, родителей, общественности интегрируется целостностью педагогического процесса, неразрывной связью обучения и воспитания. И хотя каждый педагог выполняет свои конкретные функции, он, тем не менее, должен согласовывать свои действия с другими участниками педагогического процесса – учителями, учениками, администрацией школы. В психологических исследованиях<sup>140</sup> доказано, что необходимым условием сплоченности коллектива выступает целевое единство, когда выполнение конкретных, частных задач подчиняется достижению общей цели деятельности;

2) социально-демографические и индивидуально-психологические особенности членов педагогического коллектива (возраст, образование, уровень квалификации, профессиональные ценности). Разнородность педагогического коллектива по своему

---

<sup>140</sup> Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. М.: Прогресс, 1985. 150 с.; Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педколлектив. М.: Просвещение, 1990. 206 с.

составу выступает реальной основой для возникновения неформальных групп различной направленности;

3) организационная структура коллектива зависит также и от того, насколько принадлежность к нему удовлетворяет потребности, интересы его членов (престиж коллектива, наличие друзей, осознание значимости своего труда в данном коллективе, морально-психологический климат, традиции коллектива);

4) величина коллектива. Чем больше коллектив, тем более официальный характер приобретают отношения между его членами. В педагогическом коллективе, насчитывающем более 30 человек, как правило, начинают возникать различные неформальные группы, объединенные по разным признакам: общности интересов, увлечений, совместному отдыху и др. Педагогические коллективы вузов характеризуются тем, что члены одного коллектива, работающие на разных факультетах, не знают друг друга<sup>141</sup>.

#### *4.2. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе*

Настроение, общественное мнение, эмоциональный тонус, уровень взаимоотношений, работоспособность в коллективе во многом определяются сложившимся в нем социально-психологическим климатом. Социально психологический климат – «преобладающая и относительно устойчивая духовная атмосфера, или психический настрой коллектива, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в их отношении к общему делу»<sup>142</sup>. Этот эмоционально-психологический настрой возникает при непосредственных личных контактах членов коллектива, при которых межличностные отношения приобретают эмоционально-психологическую окраску, обусловленную ценностными ориентирами, моральными нормами и интересами

<sup>141</sup> Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2002.

<sup>142</sup> Парыгин Б. Д. Социально психологический климат коллектива: пути и методы изучения / под ред. В. А. Ядова. Л.: Наука, 1999. С. 192.



членов коллектива. Педагогический коллектив с положительным социально-психологическим климатом отличается благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, чувством долга, ответственности, взаимной требовательностью, бодростью, защищенностью его членов.

В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов называют ряд основных функций социально-психологического климата, к числу которых относятся следующие:

1) *консолидирующая* (члены коллектива сплочены, коллективные усилия объединены и направлены на решение учебно-воспитательных задач);

2) *стимулирующая* (создаются «эмоциональные потенциалы» коллектива (А. Н. Лутошкин), активизируется и реализуется в педагогической деятельности жизненная энергия членов коллектива);

3) *стабилизирующая* (обеспечивается устойчивость внутриколлективных отношений, создаются необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов);

4) *регулирующая* (утверждаются нормы взаимоотношений, прогрессивно-этическая оценка поведения членов коллектива).

А. Н. Лутошкин определяет психологический климат как взаимодействие двух переменных – настроения и активности. Предложенная им модель «климата» включает в себя пять «климатических зон»: 1) радостного, мажорного настроения; 2) неудовлетворенности, тревожности; 3) спокойного, уравновешенного тона; 4) благодушия, умиротворения; 5) пессимистического настроения, уныния<sup>143</sup>.

Выделяют ряд показателей положительного социально-психологического климата (Е. С. Кузьмин, А. Г. Ковалев и др.): особенности межличностных, нравственных, эмоциональных, правовых взаимоотношений, общие характеристики эффективности коллективной деятельности (среди которых удовлетво-

<sup>143</sup> Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 128 с.; Кирпичник А. Г. О психологии и педагогике социального воспитания А. Н. Лутошкина // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16, № 2. С. 5–10.

ренность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда; признание авторитета руководителей; оптимистичное, жизнеутверждающее настроение в коллективе; высокая степень участия включенности членов коллектива в процесс управления и самоуправления коллективом; сплоченность и организованность членов коллектива; сознательная дисциплина; продуктивность работы; отсутствие текучести кадров)<sup>144</sup>.

Отношения личности и социально-психологического климата являются взаимонаправленными и взаимообусловленными. *Влияние социально-психологического климата на личность* опосредовано механизмом подражания – непосредственным заимствованием личностью мыслей, эмоций других людей. Процесс позитивного подражания (мотивированное подражание) может быть существенно ускорен длительной совместной деятельностью, симпатиями, общностью интересов. Наряду с мотивированным подражанием влияние социально-психологического климата коллектива на личность может осуществляться и на интуитивном уровне восприятия психических состояний других людей. Это будет зависеть от меры развитости эмпатической способности личности, которая определяется жизненным опытом человека, его настроенностью на эмоционально-психологическую волну своих коллег.

Другая сторона взаимного воздействия состоит во *влиянии личности на климат коллектива*. Это влияние определяется социально-психологическими свойствами личности, особенностями ее психических процессов, эмоционально-волевыми качествами. Так, сильное влияние на формирование позитивного климата в коллективе оказывают педагоги, обладающие чувством долга, принципиальностью, ответственным отношением к делу, дисциплинированностью, общительностью, добротой, тактичностью и другими положительными качествами. И наоборот, эгоистичные, бестактные, непоследовательные в поведении члены коллектива отрицательно влияют на утверждение положительного климата.

---

<sup>144</sup> Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Указ. соч.

Основными способами воздействия отдельного человека на коллектив и его социально-психологический климат являются убеждение, внушение, личный пример. *Убеждение* используют с целью добиться того, чтобы собеседник сознательно принял взгляды, отношения и следовал им в своей деятельности. При этом убеждающий использует силу фактов, логику и аргументацию, воздействуя не только на разум, опыт, но и на чувства своих собеседников. Убеждение достигает своей цели в том случае, если собеседник становится соучастником принятия задуманного решения и формулировки выводов, если он при этом испытывает удовлетворение от найденного пути решения, создавая, таким образом, общий благоприятный климат взаимодействия. В процессе *внушения* происходит произвольное или произвольное воздействие одного человека на другого (или коллектив в целом), которое отличается сниженной аргументацией, принимается при сниженной степени осознанности и критичности. При помощи внушения в педагогическом коллективе можно создавать настроение, утвердить идеи, ценности педагогической культуры. В. Н. Куликов рассматривает следующие виды внушения: преднамеренное и непреднамеренное, положительное и отрицательное, прямое и косвенное<sup>145</sup>. В случае *преднамеренного* внушения суггестор целенаправленно, сознательно внушает, точно зная, что он хочет внушить. При *непреднамеренном* внушении педагог не преследует цель внушить ту или иную мысль, действие, поступок, однако внушение все-таки происходит (например, обращение педагога к более молодому коллеге: «С таким подходом, как у Вас, они Вам на шею сядут»). Замечено, что результат непреднамеренного внушения тем сильнее, чем выше у собеседника предрасположенность к тому, что внушается. *Положительное* и *отрицательное* внушение разделяют в зависимости от того, какие психологические свойства по содержанию с точки зрения морали внушаются. Чаще всего отрицательные свойства внушаются непреднамеренно, тогда как установки положительного содержания вводятся преднамеренно. По способу воздействия выделяют

---

<sup>145</sup> Куликов В. Н. Психология внушения: учеб. пособие. Иваново, 1978.

ся прямое и косвенное внушение. *Прямое внушение* – внушение, при котором суггестор дает свои распоряжения прямо, открыто. Цель внушения, так же как при убеждении, не скрывается («Я думаю, Вы теперь всегда будете придерживаться учебного плана»). При *косвенном* внушении цель внушения закрыта от внушаемого (суггеренда). Оно считается более эффективным, чем прямое внушение. Разновидности косвенного внушения: внушение через запрет («Вы пока не отступайте от традиционной структуры урока»), внушение через противопоставление («Для Вас этот методический прием довольно сложен, потому что Вы менее опытны, чем N.») и внушение доверием («Коллектив кафедры доверяет Вам написание заявки по проекту»). Так же как и для детской группы, эффективным способом влияния личности на формирование положительного социально-психологического климата в коллективе является *пример*. Это может быть пример отношения к своему труду, коллегам, коллективному мнению, к самому себе. Пример всегда конкретен, дает образец деятельности и поведения, позволяет соотнести реальное и идеальное.

### **Вопросы и задания**

1. Перечислите организационные характеристики педагогического коллектива.
2. Сформулируйте ключевые различия детского и педагогического коллективов.
3. Охарактеризуйте социально-психологический климат в педагогическом коллективе.
4. Составьте синквейн к понятию «психологический климат».

## Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2012. – 363 с.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – М., 1988. – 400 с.
3. Берн, Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн. – СПб., 1992. – 224 с.
4. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы : учеб. пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М., 2001. – 318 с.
5. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2007. – 752 с.
6. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. 352 с.
7. Парыгин, Б. Д. Социально-психологический климат коллектива : пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1981. – 192 с.
8. Пиз, А., Новый язык телодвижений / А. Пиз, Б. Пиз. – М. : Эксмо, 2014. – 416 с.
9. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Я. Коломинский. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.
10. Соснин, В. А. Социальная психология / В. А. Соснин, Е. А. Красникова. – М. : ФОРУМ, 2013. – 336 с.
11. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### Схема синквейна

Ключевое слово  
Прилагательное 1 Прилагательное 2  
Глагол 1 Глагол 2 Глагол 3  
Обобщающая фраза

Синквейн в переводе с французского означает «пять строк».

Первая строка включает в себе ключевое слово – существительное, которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь в синквейне:

Во второй строке – два слова, чаще прилагательные или причастия, описывающие признаки и свойства выбранного объекта.

Третья строка образована тремя глаголами или иными глагольными формами, описывающими совершаемые данным объектом характерные действия.

Четвертая строка – фраза, выражающая личное отношение автора к описываемому объекту.

Пятая строка содержит одно слово, характеризующее суть предмета или объекта.

Например:

Учитель  
добрый, знающий  
учит, воспитывает, помогает  
Обучать ребенка – значит помочь ему познать суть свободы  
и полноты жизни.  
Мастер

**Тест «Три Я»**

(Е. Жариков, Е. Крушельницкий)

*Инструкция*

Оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители как более взрослые люди должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурачиться, как маленькому.
8. Думаю, что правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удается видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны безусловно следовать указаниям родителей.
16. Я – увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

*Обработка результатов*

I (состояние «ребенок»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19.

II (состояние «взрослый»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20.

III (состояние «родитель»): 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.

*Интерпретация, обработка результатов теста «Три Я»*

Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам.

Э. Берн выделяет следующие три составляющие личности человека, которые обуславливают характер общения между людьми: *родительское, взрослое, детское*.

*Родительское (Родитель – Р) состояние Я* подразделяется на заботливое родительское состояние Я, критическое родительское состояние Я. Родительское Я, состоящее из правил поведения, норм, позволяет индивиду успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, «запускает» полезные, проверенные стереотипы поведения, освобождая сознание от загруженности простыми, обыденными задачами. Кроме того, Родительское Я обеспечивает с большой вероятностью успеха поведение в ситуациях дефицита времени на размышления, анализ, поочередное рассмотрение возможностей поведения.

*Взрослое (Взрослый – В) состояние Я* воспринимает и перерабатывает логическую составляющую информации, принимает решения преимущественно обдуманно и без эмоций, проверяя их реальность. Взрослое Я, в отличие от Родительского, способствует адаптации в нестандартных, уникальных ситуациях, требующих размышлений, дающих свободу выбора и вместе с этим необходимость осознания последствий и ответственного принятия решений.

*Детское (Дитя – Д, или Ребенок) состояние Я* следует жизненному принципу чувств. На поведение в настоящем влияют чувства из детства. Детское Я также выполняет свои особые функции, не свойственные двум другим составляющим личности. Оно «отвечает» за творчество, оригинальность, разрядку напряжения, получение приятных, иногда «острых», необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений. Кроме того, Детское Я выступает на сцену, когда человек не чувствует достаточно сил для самостоятельного решения проблем: не способен преодолеть трудности или/и противостоять давлению другого человека. Это Я подразделяется на: естественное детское Я (спонтанные реакции типа радости, печали и т. д.),



приспосабливающееся детское Я (приспосабливающийся, при-служивающийся, боязливый, виноватый, колеблющийся и т. п.), возражающее детское Я.

*Сочетания Эго-состояний*

Расположив соответствующие символы в порядке убывания веса (в зависимости от количества набранных баллов), получаем формулу. Для оптимального функционирования личности, с точки зрения Э. Берна, необходимо, чтобы в личности были гармонично представлены все три состояния Я.

Если у Вас получится формула *ВДР*, то это значит, что Вы обладаете чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и поучениям.

Если у Вас получилась формула *РДВ*, то для Вас характерна категоричность в суждениях и действиях, возможно излишнее проявление самоуверенности при взаимодействии с людьми, чаще всего говорите без сомнения то, что думаете или знаете, не заботясь о последствиях Ваших слов и действий.

Если на первом месте в формуле *Д-состояние* («ребенок»), то Вы можете проявлять склонность к научной работе, хотя и не всегда умеете управлять своими эмоциями<sup>146</sup>.

---

<sup>146</sup> Пономаренко Л. П., Белоусова Р. В. Основы психологии для старшеклассников: пособие для педагога: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2001. Ч. 2. С. 156–157.

**Методика диагностики психологических условий  
школьной образовательной среды<sup>147</sup>**

*(Н. П. Бадьина, В. Н. Афтенко)*

Цель методики – оценка выраженности в образовательной среде конкретного образовательного учреждения следующих психологических факторов:

- 1) интенсивность образовательной среды;
- 2) эмоционально-психологический климат;
- 3) удовлетворенность образовательной средой;
- 4) демократичность образовательной среды;
- 5) содействие формированию познавательной мотивации (учебной, профессиональной, творческой), развитию познавательных интересов;

б) удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением.

В отношении различных участников образовательного процесса указанные психологические факторы имеют разное значение.

**Проявление психологических условий образовательной среды  
в отношении учащихся, родителей, педагогов**

Факторы	Участники образовательного процесса		
	Учащиеся	Родители	Педагоги
Интенсивность (И)	Проявляется в объеме, сложности учебных заданий, предъявляемых учащимся на уроках и дома, а также в уровне требований к качеству выполнения этих заданий.		Проявляется в объеме учебной нагрузки учителей, а также в уровне требований к содержанию и качеству их работы.
Эмоционально-психологический климат (ЭПК)	Проявляется в степени психологического комфорта участников образовательного процесса, в особенностях их взаимоотношений, в преобладающем настроении в коллективе и т. п.		

<sup>147</sup> Бадьина Н. П., Афтенко В. Н. Диагностика психологических условий школьной образовательной среды. Курган, 2004.

Удовлетворенность (У)	проявляется в степени удовлетворенности учебным заведением, его значимости и месте в системе ценностей участников образовательного процесса.	
Демократичность (Д)	Проявляется в степени демократичности администрации, возможности участвовать в управлении школой, принимать решения, касающихся личных интересов участников образовательного процесса.	
Содействие формированию познавательной мотивации (ПМ)	Проявляется в степени педагогического содействия у детей мотивации обучения, познавательных интересов и познавательной активности.	Проявляется в степени поддержки и содействия администрации профессиональному росту и повышению квалификации учителей.
Удовлетворенность качеством образовательных услуг (КОУ)	Проявляется в оценке уровня преподавания в школе различных предметных дисциплин, в степени уверенности участников образовательного процесса в достаточности образовательных услуг для поступления выпускников в ВУЗы.	

### *Процедура диагностики*

Респонденты читают вопрос, выбирают из трех вариантов ответов тот, который наиболее соответствует их мнению, и вносят соответствующую букву в бланк ответов рядом с цифрой – номером вопроса.

### *Обработка результатов*

Ответы «а» оцениваются в 1 балл; «б» – 0,5 баллов; «в» – 0 баллов.

Каждый психологический фактор образовательной среды представлен тремя вопросами, номера которых в бланке ответов расположены в вертикальных столбцах. Степень выраженности определенного психологического фактора определяется путем расчета среднего значения по каждому столбцу.

Например, респондент ответил на вопросы анкеты следующим образом.

*Бланк ответов*

1. б	2. а	3. б	4. в	5. б	6. а
7. а	8. а	9. а	10. в	11. в	12. а
13. а	14. а	15. б	16. б	17. б.	18. а
И	ЭПК	У	Д	ПМ	КОУ

В этом случае показатель интенсивности учебной среды будет равен:

$$И = \frac{0,5 + 1 + 1}{3} \approx 0,83.$$

Показатель эмоционально-психологического климата:

$$ЭПК = \frac{1 + 1 + 1}{3} \approx 1.$$

Показатель удовлетворенности (У)  $\approx 0,67$ ; показатель демократичности (Д)  $\approx 0,17$ ; показатель содействия развитию познавательной мотивации (ПМ)  $\approx 0,33$ ; показатель удовлетворенности качеством образовательных услуг (КОУ) = 1.

*Оценка результатов*

Чем ближе полученный результат к 1, тем сильнее выражен в данной образовательной среде соответствующий психологический фактор:

0 – 0,40 – низкий уровень;

0,41 – 0,70 – средний уровень;

0,71 – 1 – высокий уровень.

Результаты ответов испытуемого в вышеприведенном примере можно обобщить следующим образом.

Данный респондент отмечает:

– высокую интенсивность нагрузки в образовательном учреждении;

– высокий уровень эмоционально-психологического комфорта участников образовательного процесса;

- достаточную (среднюю) степень удовлетворенности своей школой;
- низкую степень демократичности образовательной среды;
- низкий уровень содействия развитию познавательной мотивации.

### *Анкета для обучающихся*

1. Устаешь ли ты обычно на уроках?  
а) да                                      б) на некоторых                                      в) нет
2. Испытываешь ли ты в стенах школы чувство защищенности и психологический комфорт?  
а) да                                      б) не всегда                                      в) нет
3. Доволен ли ты, что являешься учеником именно этой школы?  
а) да                                      б) иногда                                      в) нет
4. Имеешь ли ты возможность участвовать в управлении школой, вносить предложения по улучшению образовательного процесса?  
а) да                                      б) в некоторых случаях                                      в) нет
5. Умеют ли педагоги в твоей школе заинтересовать учащихся на уроках?  
а) да                                      б) иногда                                      в) нет
6. Оцени уровень знаний, которые ты получаешь в школе.  
а) высокий                                      б) достаточный                                      в) низкий
7. Оцени объем домашних заданий.  
а) чрезмерный                                      б) оптимальный                                      в) недостаточный
8. Имеют ли место во взаимоотношениях педагогов и учеников твоей школы искренность, дружелюбие, взаимное уважение?  
а) да                                      б) не всегда                                      в) нет
9. Входят ли твои учителя в круг авторитетных для тебя людей?  
а) да                                      б) не все                                      в) нет
10. Проявляют ли педагоги демократичность в общении с учащимися?  
а) да                                      б) не всегда или не все                                      в) нет
11. Реализуются ли в процессе школьных занятий твои собственные учебные интересы?  
а) да                                      б) не всегда или не в полной мере                                      в) нет
12. Пользуешься ли ты услугами репетиторов?  
а) нет                                      б) редко                                      в) систематически

13. Считаешь ли ты, что к уровню знаний учащихся в твоей школе предъявляются слишком высокие требования?

- а) да      б) уровень требований оптимальный      в) уровень требований недостаточный

14. Достаточно ли часто, на твой взгляд, педагоги и учащиеся общаются на личные темы (не связанные с учебой) в неформальной обстановке?

- а) да      б) хотелось бы чаще      в) практически никогда

15. Имеют ли для тебя большое значение события, происходящие в «школьной жизни»?

- а) да      б) не все      в) нет

16. Имеешь ли ты право голоса при решении вопросов, затрагивающих твои личные интересы?

- а) да      б) не всегда      в) нет

17. Находит ли поддержку и содействие учителей твое желание углубленно изучать интересующие тебя предметы (организация факультативов, кружков, индивидуальных занятий и т. п.)?

- а) да      б) не всегда      в) нет

18. Насколько ты уверен, что после окончания школы сможешь поступить в ВУЗ?

- а) почти уверен, что поступлю      б) не уверен, что поступлю      в) почти уверен, что не поступлю

### *Анкета для родителей*

1. Оцените степень интенсивности учебной нагрузки в школе, где учится Ваш ребенок.

- а) высокая      б) оптимальная      в) низкая

2. Удовлетворяют ли Вас взаимоотношения педагогов и Вашего ребенка?

- а) да      б) не вполне      в) нет

3. Довольны ли Вы, что Ваш ребенок учится именно в этой школе?

- а) да      б) не всегда      в) нет

4. Имеете ли Вы возможность участвовать в управлении школой, вносить предложения по улучшению образовательного процесса?

- а) да      б) в некоторых случаях      в) нет

5. С интересом ли Ваш ребенок посещает учебные занятия?

- а) да      б) не всегда      в) нет

6. Оцените уровень знаний, которые получает Ваш ребенок в школе?  
а) высокий            б) достаточный            в) недостаточный
7. Оцените объем домашних заданий  
а) чрезмерный            б) оптимальный            в) недостаточный
8. Находите ли Вы понимание и поддержку педагогов при решении проблем, связанных с обучением и воспитанием Вашего ребенка?  
а) да                            б) не всегда            в) нет
9. Цените ли Вы мнение педагогов, стараетесь ли выполнять их рекомендации?  
а) да                            б) не всегда            в) нет
10. Оцените степень своего участия в деятельности школы.  
а) высокая            б) средняя            в) низкая
11. Оцените уровень мотивации обучения Вашего ребенка.  
а) высокий            б) средний            в) низкий
12. Приходится ли Вам прибегать к услугам репетиторов?  
а) нет                            б) иногда            в) систематически
13. Оцените требования учителей, предъявляемые Вашему ребенку.  
а) завышенные            б) оптимальные            в) заниженные
14. Общаетесь ли Вы с педагогами в неформальной (внеучебной, внешкольной) обстановке?  
а) да                            б) иногда            в) никогда
15. Является ли школа, в которой учится Ваш ребенок, авторитетным для Вас образовательным учреждением?  
а) да                            б) в некоторых случаях            в) нет
16. Имеете ли Вы право голоса при решении вопросов, затрагивающих интересы Вашего ребенка?  
а) да                            б) не всегда            в) нет
17. Удовлетворяет ли внеурочная работа в школе (кружки, факультативы и т. п.) интересы Вашего ребенка?  
а) да                            б) не вполне            в) нет
18. Готов ли Ваш ребенок к поступлению в ВУЗ?  
а) да                            б) не вполне            в) нет

### Анкета для учителей

1. Считаете ли Вы, что Ваша учебная нагрузка слишком велика?  
а) да                      б) иногда                      в) нет
2. Принято ли в педагогическом коллективе Вашей школы делиться не только профессиональными, но и личными проблемами?  
а) да                      б) не всегда                      в) нет
3. Довольны ли Вы тем, что работаете именно в этой школе?  
а) да                      б) в некоторых случаях                      в) нет
4. Имеете ли Вы возможность участвовать в управлении школой, вносить предложения по улучшению образовательного процесса?  
а) да                      б) в некоторых случаях                      в) нет
5. Ведется ли в учебном заведении активная методическая работа, направленная на повышение профессионального мастерства педагогов?  
а) да                      б) хотелось бы больше или не всегда устраивает                      в) нет
6. Оцените уровень, на котором ведется преподавание в Вашей школе.  
а) высокий                      б) достаточный                      в) недостаточный
7. Достаточно ли у Вас времени, чтобы подготовиться к занятиям, проверить тетради и т. п.?  
а) нет                      б) бывает, что времени не хватает                      в) да
8. Считаете ли Вы, что взаимоотношения педагогов, учеников и родителей в Вашей школе отличаются искренностью, дружелюбием, взаимным уважением?  
а) да                      б) не всегда                      в) нет
9. Считаете ли Вы, что в данном образовательном учреждении Вы реализовались как профессионал и как личность?  
а) да                      б) не всегда                      в) нет
10. Считаете ли Вы, что в Вашей школе администрация достаточно демократична по отношению к педагогам?  
а) да                      б) не всегда                      в) нет
11. Находит ли поддержку и содействие администрации Ваше стремление к повышению собственной квалификации (ат-



тестация на квалификационную категорию, разработка и внедрение новых технологий, авторских программ и т. п.)?

- а) да                      б) не всегда                      в) нет

12. Прибегают ли учащиеся Вашей школы к помощи репетиторов?

- а) нет, в этом нет необходимости                      б) редко                      в) систематически

13. Считаете ли Вы, что к объему, содержанию и качеству работы учителей в Вашей школе предъявляются слишком высокие требования?

- а) да                      б) уровень требований оптимальный                      в) уровень требований недостаточный

14. Встречаются ли педагоги Вашей школы в неформальной обстановке как в «стенах школы», так и за ее пределами (отмечают вместе дни рождения, ходят друг к другу в гости, посещают концерты и т. п.)?

- а) да                      б) такое иногда бывает;                      в) нет

15. Пользуется ли образовательное учреждение, в котором Вы работаете, благодаря Вам и Вашим коллегам авторитетом в городе?

- а) да                      б) не всегда                      в) нет

16. Имеете ли Вы право голоса при решении вопросов, затрагивающих интересы Вас и Ваших учеников?

- а) да                      б) не всегда                      в) нет

17. Имеете ли Вы возможность посещать курсы повышения квалификации?

- а) да, в том числе и за пределами области                      б) да, в пределах области                      в) нет

18. Достаточен ли уровень знаний, которые дает школа, для поступления в ВУЗ?

- а) да                      б) не всегда                      в) нет

Учебное издание

**Огородова Татьяна Вячеславовна**  
**Пошехонова Юлия Владимировна**

# **Социальная психология образования**

Учебное пособие

Редактор, корректор М. В. Никулина  
Правка, верстка Е. Б. Половкова

Подписано в печать 24.07.2014. Формат 60×84<sup>1/16</sup>.  
Усл. печ. л. 6,74. Уч.-изд. л. 5,0.  
Тираж 40 экз. Заказ .

Оригинал-макет подготовлен  
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Ярославский государственный университет  
им. П. Г. Демидова.  
150000, Ярославль, ул. Советская, 14.



