

В статье представлены возможности педагогического воздействия на личность студента, изменения содержания внутригруппового пространства, усиления внутригруппового единства и общности на основе саморегуляции субъектов взаимодействия через разрешение их внутренних противоречий.

Современная система образования, ориентированная на развитие личности, ее творческих сил и самовыражение в деятельности, не всегда на практике отвечает данной цели. Долгое время отношения студентов определялись предметной деятельностью, тогда как социальный контекст этой деятельности, система личных отношений оказывались вне поля зрения научного анализа [4, 11].

Система межличностных отношений в студенческой группе в силу своей внутренней психологической обусловленности и сложности зачастую складывается стихийно. В большинстве случаев, будучи трудно различимой в педагогическом процессе, она организационно не оформлена, особенно в начальный период вузовского обучения.

Результаты исследований, педагогическая практика показывают, что в контексте образовательного процесса высшей школы не все студенческие группы имеют ярко выраженный статус сплоченного коллектива [6, 18, 21]. Некоторые из них отличает межличностная обособленность, яркая конфронтация одних группировок другим, подавленность, отстраненность отдельных членов группы.

Социометрическое исследование, проводимое в четырех студенческих группах 2-го и 4-го курсов Самарского государственного университета, обнаружило низкий уровень удовлетворенности принадлежностью группе (26%); высокое значение индекса изолированности (19-23%). Коэффициент взаимности представлен величиной 47%; аутосоциометрическая разновидность анализа позволила выявить достаточно высокий рейтинг негативного отношения студентов друг к другу, в процентном отношении эта величина составляет 45 – 50,9%. Иначе говоря, подозрительность в группах так высока, что половина студентов исследуемых групп озабочена своими межличностными отношениями, оценивая их негативно.

Педагогическая наука находится в поиске средств реализации

лично-ориентированного образования, однако в педагогической практике данная идея, в контексте формирования внутригрупповых отношений студентов, реализуется не всегда успешно, поскольку не всегда учитываются закономерности групповой динамики, факторы статусного положения студентов в группе.

В течение долгого времени педагогические исследования были посвящены, в основном, изучению проблемы деловых отношений, организационной структуры студенческого коллектива, воспитания актива. Исследования группы в школьной и вузовской педагогике почти не затрагивали вопросов личных взаимоотношений. При попытке диагностирования личностных характеристик учащихся социальная среда группы представлялась как неизменная, аморфная.

Представляется очевидной необходимость целостного педагогического анализа системы внутригрупповых отношений студентов, а также рассмотрение в качестве субъектов образовательного процесса не только педагога и учащихся, но и группы, составляющей, по мнению Г.А.Рокова – педагога XIX века, не просто сумму статистически независимых величин, а особую групповую индивидуальность, иначе – совокупный коллективный субъект, рассматриваемый в работах Б.Ф.Ломова, И.А.Зимней, В.П.Панюшкина.

Студенчество – это особая социальная категория. Специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования (Н.В.Кузьмина, А.А.Реан, П.А.Просецкий, В.А.Сластенин).

Обращаясь к возрастной периодизации (А.Валлон, Ж.Пиаже, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, Э.Эриксон) как основному фактору дифференциации субъектов учебной деятельности, определим характеристику студенчества в русле понимания отечественной наукой возрастного развития личности как внутренне противоречивого, связанного с возникновением психических и личностных новообразований процесса. Л.С.Выготский вслед за П.П.Блонским рассматривает определенные стадии развития в общей схеме переломов, личностных кризисов, пограничными критериями которых выступают качества, приобретшие актуальность. “Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые возникают на данной возрастной ступени и определяют ее отношения к среде, ее внутреннюю и внешнюю жизнь...” [5, 7].

Период обучения в вузе для молодых людей является сензитивным в восприятии нового, он является периодом личностного становления и самоопределения. Пластичность психики, ориентация на самопознание данного возраста определяют возможность появления новообразований в социальных контактах.

Отсутствие системы формирования межличностных отношений в студенческой среде с учетом индивидуально-психологических особенностей, принятой во всем мире, позволило нам обратиться к проблеме исследования личности и ее социального поведения. Говоря о возможности диагностики личностных особенностей студентов, нужно отметить важность этой процедуры для профессионального становления будущего выпускника. Ясное представление о своих потенциальных возможностях в сфере профессиональной саморегуляции позволит студенту определить оптимальное направление в профессиональной деятельности, ту сферу активности, которая соответствует его личностным особенностям.

Д.Сьюпер полагает, что профессиональное развитие представляет собой длительный, состоящий из серии непрерывных выборов процесс, достигающий стабилизации лишь в зрелые годы. Исходя из этого, период обучения в вузе не может рассматриваться как окончательный и неизменный в отношении профессиональной ориентации [19]. Следовательно, как отмечает В.Н.Келасьев, в вопросе соответствия человека и профессии акцент должен делаться не столько на профессиональную модель студента – выпускника вуза, сколько на уровень его социального интеллекта [10].

Данные рассуждения позволяют обратиться к построению профессиональной базовой модели: “общее – особенное – единичное”. В основу такой модели может быть положен профессиографический подход, фиксирующий общие требования к целому классу социальных профессий, особенности отдельных направлений профессиональной подготовки кадров и более конкретные нормы, обусловленные специальностью.

Традиционно профессиограмма рассматривается из двух блоков:

1. Труд и профессия. Объект труда. Трудограмма.
2. Человек и профессия. Субъект труда. Психограмма.

Для более полного понимания места и роли социальной деятельности в обществе эту модель необходимо дополнить еще одним блоком – “общество и профессия. Социумграмма”, который отражает основные социально ориентированные требования, предъявляемые к той или иной профессии или классу профессий.

Триадический подход к построению системной модели (например, профессий, предусматривающих высшее гуманитарное образование) позволяет полнее отразить в ней как сами требования, предъявляемые обществом специалисту, так и основные потребности, интересы и запросы представителей данной социально-профессиональной группы.

Помимо отражения профессиональной направленности будущего специалиста прослеживается необходимость рассмотрения его личностных свойств. Важной характеристикой в личностной модели профессионала является Я-концепция как совокупность всех представлений индивида о себе, включающих, по мнению Р.Бернса, убеждения, оценки, тенденции поведения, а также набор установок, направленных на самого себя (Я-концепция, таким образом, является важнейшим фактором, обуславливающим поведение и психику человека, так как она опосредует интерпретацию опыта и является источником ожиданий индивида).

Положительное оценивание профессионала себя в целом, определение своих положительных качеств и перспектив, создание позитивной Я-концепции повышают уверенность в себе, в результате чего растет удовлетворенность своей деятельностью, повышается стремление к самореализации.

Я-концепция, позволяющая иметь представления о себе, о своем идеале, о том, как видят его другие (Р.Бернс, Ч. Кули, К. Роджерс), имеет составляющими Я-образа такие компоненты, которые определяют его развитие: когнитивный, ориентированный на самопознание, самонаблюдение, самоосмысление; аффективный, включающий самооценку, самопереживание, самоотношение и поведенческий – самоосуществление, самовыражение, самоутверждение, саморегуляция, самоактуализация (Л.М.Митина, В.М.Новиков, В.В.Столин).

Реализация такого подхода по формированию внутригрупповых отношений на практике

привела нас к рассмотрению ряда проблем. Мы имеем в виду глубоко укоренившуюся в традиционной педагогике позицию, когда личностно-деятельностный подход к обучению (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн), субъектно-ориентированная организация и управление учебной деятельностью ее субъекта (ученика) всегда исходили от преподавателя. Тогда как исследования А.К.Маркова, А.Б.Орлова, И.С.Якиманской показывают неоспоримость двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции ученика.

Наиболее успешной, весьма перспективной формой опосредованной субъективизации учебного процесса является организация групповых форм обучения. Вместо традиционной диады “субъект-объект” используется более продуктивная триада “субъект1-субъект2-субъект3”, где второй элемент триады – группа как совокупный субъект учебной деятельности (Я.С.Гольдштейн, Л.В.Путляева, Р.Т.Сверчкова, Т.К.Цветкова).

Педагог, работающий в группе, члены которой, взаимодействуя между собой, образуют совокупное внутригрупповое пространство, решает задачу взаимодействия не только с отдельными субъектами, не только с массой под названием “класс, группа”, он взаимодействует с сообществом, не похожим ни на какое другое.

По мнению С.А.Смирнова, В.А.Сластенина, В.А.Петровского, процесс общего развития личности приобретает оптимальный характер при наличии субъект-субъектных отношений, а также на основе диалогического подхода и сотрудничества, партнерства во взаимоотношениях педагога и учащихся (Г.Г.Кравцов, Х.Й.Лийметс, В.Я.Ляудис, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман).

Целью формирования межличностных отношений студентов в педагогическом процессе не может быть жесткий, заданный конечный результат. Поэтому основной целью разработанной нами теоретической модели формирования внутригрупповых отношений как фактора становления будущего профессионала мы считаем осуществление интегрирующей функции в формировании отношений студентов, которая должна повлечь за собой процесс саморазвития личности как основы взаимопонимания, взаимоотношений, взаимодействия. Данная модель направлена на раскрытие резервов, потенциала личности и, в конечном итоге, на создание оптимального совокупного группового пространства.

Высоким развивающим и коррекционным потенциалом обладают такие педагогические условия эффективного формирования внутригрупповых отношений студентов, как создание в процессе обучения атмосферы взаимной доброжелательности с использованием форм групповой работы, основанных на методах стимулирования и мотивации учения (Ю.К.Бабанский) – деловых, имитационных игр, учебных дискуссий, методов эмоционального воздействия, методов учебно-творческого выражения (Б.Т.Лихачев), направленных на моделирование и анализ реальных ситуаций взаимодействия и самостоятельный поиск их разрешения. Сюда можно отнести получение студентами информации о структуре группы, о личностных качествах членов группы с последующим анализом и коррекцией.

Системные знания и широта кругозора выпускника вуза порождают у него потребность в профессиональном и личностном саморазвитии, умение самостоятельно действовать и брать ответственность за последствия того или иного решения, что обеспечивает успешность его адаптации к условиям реальной профессиональной сферы и карьерный рост.

В целом систему “индивид – личность – социальная группа – организация – социальный институт – общество” во взаимосвязи ее составляющих изучают педагогика, психология, социология и другие дисциплины, реализующие свои возможности и расширяющие свою роль в профессиональной подготовке студентов. Очевидным является условность границ данных наук, поэтому продвижение к новому знанию наиболее плодотворно на их стыке, то есть в междисциплинарных исследованиях.

Как важный момент в профессиональной подготовке студентов следует отметить особенность построения психолого-педагогического учебного курса, ориентированного не только на трансляцию информации в процессе обучения. Семинарские и лабораторные занятия позволяют студентам заняться познанием собственных личностных особенностей, внести коррективы в поведение, отношение к другим, наконец, позволяют чувствовать по-другому.

В данном случае уместно говорить об одной из принципиальных теоретических основ всякой системы формирования и развития личности, ориентированной на взаимодействие и взаимоотношения внешних влияний и внутренних условий.

Переживание концентрированного, эмоционально насыщенного взаимодействия,

основанного на партнерских отношениях, становится действенным фактором позитивной динамики формирования внутригрупповых отношений.

Обучение студентов приемам коррекции и рефлексии возможно с помощью транзактно-адаптированных методов.

Транзактный анализ был создан Берном как метод групповой работы, в задачу которой входит последовательный теоретический анализ модели эго-состояний и сценарных скриптов. Главной целью групповой коррекции является ее ориентация на изменение личности. Понимание проблем личности не рассматривается как конечная цель. В данном случае можно говорить о том, что диагностирование какой-либо проблемы у субъекта, осознание ее, является в какой-то мере коррекцией личности [2].

Коррекция не требует длительного времени. Эту мысль особенно подчеркивал Берн: “Сначала почувствуйте себя лучше, а уж потом посмотрим, хотите ли вы по-прежнему измениться или нет”.

Классическая школа ТА предоставляет широкий диапазон аналитических моделей с целью усилить понимание Взрослого и в то же время возбудить интерес Ребенка. Нами использовались следующие техники: вычерчивание эгограмм, составление профиля контактов, выявление уровня потребности в общении, основанном на уважении и интересе к себе и другим и т.д. Таким образом, в классическом подходе первый шаг делается в направлении развития своей способности понимать, как человек создает сам себе проблемы, затем требуется желание изменить свое поведение для избавления от старых сценарных паттернов и достижения автономии. Особое внимание уделяется групповому процессу, он рассматривается как главный метод. При участии студента в группе рассматривается личностная проблема, связанная, в свою очередь, с проигрыванием неразрешенных в детстве ситуаций. Роль преподавателя заключается в том, что он способствует развитию группового процесса, а затем знакомит членов группы с приемами, которые помогают им осознать свои игры, рэкет и сценарные паттерны.

К преимуществам групповой формы работы следует отнести и тот факт, что возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих сходные проблемы и переживания с конкретным участником группы, обеспечивает субъекту пребывание в репрезентативной, комфортной группе как микрокосме, обществе в

миниатюре. В процессе группового взаимодействия происходит принятие ценностей и потребностей других. В группе человек чувствует себя принятым и принимающим, пользующимся доверием и доверяющим, получающим помощь и помогающим. В поддерживающей и контролируемой обстановке человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными системами отношений среди равных партнеров.

Влияние внутригрупповых отношений на развитие личности студентов как будущих профессионалов на основе транзактного анализа, как мы отмечали, имеет протяженность во времени и представляет собой несколько этапов: 1) подготовительный этап; 2) этап базовой теоретической подготовки.

Педагогически целесообразно, если подготовительный этап совпадает с первым годом обучения студентов в вузе, решить следующие задачи: познакомить студентов с теорией транзактного анализа; сформировать установку на профессиональную значимость коррекционно-управленческого аспекта взаимодействия в системе отношений в студенческой группе; определить уровень подготовленности студентов к коррекции межличностных отношений.

Данный этап позволяет заложить начальные представления о теории транзактного анализа. Он возможен в ходе изучения студентами курса "Введение в профессию".

Введение начальных представлений о транзактном анализе обеспечивает формирование адекватного представления о коммуникативном мастерстве и культуре специалиста в сфере "человек-человек" и является подготовительным для изучения базовых теоретических курсов педагогики:

1. Возможности транзактного анализа в оптимизации внутригрупповых отношений. 2. Структурная и функциональная модель транзактного анализа. 3. Виды и содержание транзакций. 4. Проблемы психологической сохранности личности средствами транзактного анализа. Саморегуляция – использование различных вариантов эго-состояний.

Этап базовой теоретической подготовки осуществляется со студентами в процессе

изучения основных педагогических курсов. Основные задачи данного этапа: заложить основы формирования позитивных отношений в студенческой группе, привить студентам культуру решения ситуаций взаимодействия, включить студентов в работу по самодиагностике личностных противоречий. Для реализации намеченных целей нами введены элементы теории и технологии трансактного анализа в темы базовых педагогических дисциплин: 1. Характеристика принципов гуманизации, демократизации образования. Использование понятий трансактного анализа: понимание, признание, принятие личности. 2. Трансактная модель в личностно-ориентированной дидактике. 3. Использование структурной и функциональной модели эго-состояний в реализации дифференцированного и индивидуального подхода в обучении. 4. Трансактный подход к процессу воспитания (воспитание и самовоспитание). 5. Приемы педагогического воздействия с позиций позитивного и негативного взаимодействия.

Обращение к трансактному анализу в образовательном процессе как средству формирования внутригрупповых отношений и развития личностного потенциала не случайно, т.к. этот метод позволяет вскрыть глубинные причины многих педагогических проблем, оптимизировать вузовский процесс обучения, обеспечить профессиональную подготовку студентов.

Литература:

1. Адлер А. О нервическом характере. – СПб.; М.: Университетская книга, 1997.
2. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. – Екатеринбург: Литур, 2000.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

5. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.В.Петровского. Т.1. – М.: Педагогика, 1979.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982.
8. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. – М.: Академия, 1997.
9. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями. – М.: Прогресс-Универс, 1995.
10. Диагностика профессиональных особенностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников / Сост. В.Н.Келасьев, И.В.Яковлева и др. – М.: Центр социальной педагогики РАО, 1994.
11. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. – М., 1988.
12. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М.: Наука, 1997.
13. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – СПб.: Речь, 2000.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.

15. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.1996.
16. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
17. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
18. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
19. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. (Основные положения, исследования, применение). – СПб.: Питер КОМ, 1998. – 608с.
20. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994.
21. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1993.

Источник:

[**Вестник СамГУ**](#)