

УДК 378.178:316.472.4:159.9.072

## Психологическое исследование межличностных отношений в студенческой группе в процессе учебно-профессиональной деятельности

Кияшко М.А.

*Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»*

Коллективное взаимодействие, являясь средой, в которой студенты ежедневно пребывают и реализуют свою ведущую деятельность, определяет качество развития каждого участника коллектива.

Цель статьи – представить результаты исследования межличностных отношений в студенческой группе в процессе учебно-профессиональной деятельности.

**Материал и методы.** В исследовании приняло участие 29 студентов второго курса, обучающихся на факультете социальной педагогики и психологии. Типы межличностных отношений измерялись с применением методики «Исследование коммуникативно-характерологических тенденций (Т. Лири)». Для математической обработки данных был использован метод факторного анализа (расчет факторных коэффициентов, моделирование иерархии системообразующих факторов).

**Результаты и их обсуждение.** С помощью факторного анализа путем расчета факторных весов построена иерархия системообразующих факторов – типов межличностных отношений – по их системообразующей значимости, что позволило выявить скрытые коммуникативные тенденции в межличностном взаимодействии на примере двух академических групп. Определенные таким образом особенности отношений помогают спрогнозировать возможности решения важной задачи в работе со студенческим коллективом – ориентации группы на заботливый тип взаимодействия. Проведен дальнейший сравнительный анализ межличностных отношений и учебной деятельности студентов двух групп с использованием метода систематического наблюдения. Результаты наблюдения показали отличия в учебном процессе двух групп, чем подтвердили построенные ранее с помощью факторного анализа модели межличностных отношений в этих коллективах. Группа, в которой заботливый тип является более значимым в межличностных отношениях всего коллектива, значительно отличается более комфортными условиями коллективного взаимодействия, высокими показателями самостоятельной творческой учебно-познавательной деятельности.

**Заключение.** Полученные данные способствуют выявлению скрытых причин и закономерностей сложных внутригрупповых процессов, сопровождающих взаимодействие преподавателя с изучаемыми группами в ходе учебно-воспитательного процесса.

**Ключевые слова:** студенческая группа, коллектив, межличностные отношения, заботливость, учебная деятельность, иерархия системообразующих факторов, наблюдение.

## Psychological Study of Interpersonal Relations in a Student Group in the Process of Academic and Professional Activity

Kiyashko M.A.

*Educational Establishment "Vitebsk State P.M. Masherov University"*

Collective interaction, being the environment of students' everyday stay and implementation of their leading activity, identifies the quality of the development of every participant of the collective. The psychological study of a student group, which was conducted by studying interpersonal relations and features of students' academic activity, makes it possible to explain hidden communicative tendencies, to forecast the specificity of the interaction of students' academic activity and, thus, to identify the preconditions for the provision of the developing academic environment in the studied collective.

The purpose of the article is to present findings of a study of interpersonal relations in a student group in the process of academic and professional activity and to demonstrate possibilities of their study with help of the methods of factor analysis and observation.

**Material and methods.** 29 second year Social Education and Psychology students participated in the research. The types of interpersonal relations were assessed using the methods of "Communicative and Character Tendencies Study by T. Lyri". For mathematical data processing the method of factor analysis (calculation of factor quotients, modeling the hierarchy of system building factors) was used. The calculation results are completed by the comparison of groups using the method of systematic observation of interpersonal relations and academic activity of students with the help of a questionnaire.

**Findings and their discussion.** With the help of the factor analysis by calculating factor weights the hierarchy of system building factors, types of interpersonal relations, according to their system building significance is elaborated, which makes it possible to identify hidden communicative tendencies in the interpersonal interaction on the example of two academic groups. Features of relations, which were identified, make it possible to forecast the possibilities of solving an important problem in the work with student collective – the problem of aiming the group at care taking type of interaction. Further comparative analysis of interpersonal relations and academic activity of students of two groups using the method of systematic observation, is conducted. The observation results show the presence of differences in the academic process of the two groups, thus confirming the earlier built on the basis of factor analysis models of interpersonal relations in the two groups. The group, in which the care taking type is more significant in interpersonal relations of the whole collective, is considerably different by comfortable conditions of collective interaction, by high indicators of independent creative academic cognitive activity.

**Conclusion.** The obtained data promote identifying hidden causes of complicated inner group processes which accompany the interaction of the teacher with the studied groups during the academic process.

**Key words:** student group, collective, interpersonal relations, care taking, academic activity, hierarchy of system building factors, observation.

Качество обучения в вузе не возможно рассматривать, оценивая только качество индивидуальной работы студента. Влияние коллектива на процесс становления профессионального, личностного и духовного развития человека в психологии и педагогике можно считать теоретически обоснованным и эмпирически подтвержденным фактом. Межличностное взаимодействие является средой, в которой ежедневно

пребывает и реализует свою ведущую – учебно-профессиональную – деятельность каждый студент. От того, какого качества эта среда, зависит и качество развития каждого студента.

При оценке межличностных отношений в студенческой группе важно учитывать главные принципы, на которых базируется наиболее благоприятное взаимодействие, способное создать необходимую для развития каждого студента среду. В традиции советской психологии группу

высокого уровня развития называют коллективом. Именно в коллективе складываются особые межличностные отношения, которые создают условия для всестороннего и гармоничного развития каждого члена коллектива. Эти отношения характеризуются высокой сплоченностью, личностно-коллективистским самоопределением, высокой референтностью членов коллектива по отношению друг к другу, объективным возложением и принятием ответственности за результаты совместной деятельности [1].

Изучению коллектива посвящено достаточное количество исследований, вместе с тем в психолого-педагогических науках важной задачей является поиск экспресс-методов анализа внутригрупповых процессов, предпосылок образования коллектива. Несмотря на широкий спектр имеющихся инструментов и методов, педагогическая практика нуждается в первую очередь в таких средствах исследования, которые при оптимально небольших временных и ресурсных затратах предоставляли бы наиболее информативные данные. Для решения этой задачи необходимо, прежде всего, определить доступные для диагностики параметры, которые были бы легко фиксируемым интегральным проявлением разных признаков коллектива.

В проведенном исследовании в качестве такого параметра рассматриваются заботливые отношения в группе. Несмотря на наличие значительного эмпирического и экспериментального материала в изучении коллектива, заботливость как механизм организации коллектива, принцип, который лежит в основе создания наиболее благоприятной среды взаимодействия, изучена недостаточно широко.

Значимость заботливых отношений как для развития коллектива, так и для развития каждой отдельной личности как члена этого коллектива подчеркнута в трудах многих исследователей. Среди них, к примеру, выдающийся педагог и психолог В.А. Сухомлинский, который определял заботливость и ответственность в качестве основных характеристик коллектива. По его мнению, именно эти признаки делают социальную группу «духовной общностью людей», группой высокого уровня развития, способной на основе принципа гуманизма создавать наиболее благоприятную для развития среду [2].

Согласно проведенным психологическим исследованиям забота как особая форма отношений в коллективе подразумевает возможность человека устанавливать разумный баланс личного и коллективистского: высокая потребность, способность и желание отдавать социальному окружению, делиться своим духовным богат-

ством (коллективистское в человеке) находится в гармоничном единстве и не подавляет способности и желания получать от окружения (личностное в человеке). Только сбалансированное соотношение этих проявлений позволяет каждому человеку реализовывать свои потребности как отдавать коллективу, так и принимать от него необходимый ресурс, что и образует жизнеутверждающую среду. Склонность членов коллектива к выявлению заботливости в отношениях предоставляет возможность выхода за пределы прагматичных, ориентированных на сиюминутную выгоду отношений, обеспечивая группу необходимыми ценностными ориентирами в совместной деятельности [3].

В психолого-педагогической теории и практике понятие заботливости в отношениях было раскрыто также в концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, разработанной согласно положениям культурно-исторической концепции Л.С. Выготского: коллективная ответственность, реализованная в отношениях заботливой взаимоподдержки, помогает субъекту учебной деятельности преодолеть напряжение при выходе из актуальной в зону ближайшего развития, чем повышает качество его учебной деятельности и процесса саморазвития в целом [4].

В связи с этим в проведенном исследовании особое внимание уделяется способности студентов к реализации заботливого типа отношений, который создает благоприятный психологический климат, способствует повышению успешности учебно-профессиональной деятельности – является интегральным признаком группы высокого уровня развития. При этом важно учитывать роль заботливого типа отношений среди других типов межличностного взаимодействия. Для оценки этой роли может быть использован метод моделирования иерархии типов межличностных отношений в студенческом коллективе по их системообразующей значимости. Такое исследование позволяет реализовать не только экспресс-диагностику межличностных отношений, но и обнаружить скрытые закономерности внутригрупповых процессов. Дополнение подобного анализа систематичным наблюдением создает действенный метод психологического исследования и мониторинга учебной деятельности и межличностных отношений студентов в высшей школе.

Цель статьи – представить результаты исследования межличностных отношений в студенческой группе в процессе учебно-профессиональной деятельности и показать возможности их изучения с помощью методов факторного анализа и наблюдения.

**Материал и методы.** В исследовании приняло участие 29 студентов второго курса, обуча-

ющихся на факультете социальной педагогики и психологии. Типы межличностных отношений измерялись с помощью психологического тестирования с применением методики «Исследование коммуникативно-характерологических тенденций (Т. Лири)». Для математической обработки данных прибегали к методу факторного анализа (путем расчета факторных коэффициентов и моделирования иерархии системообразующих факторов с помощью программы Excel пакета Microsoft Office для персональных компьютеров). Результаты расчетов дополнены использованием метода систематического наблюдения с помощью разработанной анкеты.

Факторный анализ позволяет определить системообразующий, т.е. ведущий фактор, благодаря которому система является устойчивой; с помощью воздействия на системообразующий фактор можно наиболее эффективно управлять развитием системы в целом и проявлениями отдельных ее факторов в частности. Системообразующий фактор выявляется путем определения наибольшего факторного коэффициента (веса, нагрузки) [5].

При исследовании межличностных отношений в студенческой группе следует учитывать, что факторный коэффициент представляет собой меру проявления скрытых коммуникативных тенденций в коллективе, который определяется взаимодействием разных типов межличностных отношений между собой. Системообразующий тип отношений, обладающий самым большим факторным коэффициентом, имеет оптимальную связь с остальными типами отношений. Следовательно, через изменение коэффициента (веса) фактора системообразующего типа отношений возможно с минимальными затратами управлять всеми остальными межличностными отношениями. Другими словами, посредством актуализации определенного типа межличностных отношений происходит управление всей системой отношений в группе.

**Результаты и их обсуждение.** В данной статье представлены результаты факторного анализа (расчета факторных коэффициентов) особенностей проявления разных типов межличностных отношений, диагностированных в двух студенческих группах 2-го курса (первая группа – 17 студентов, вторая группа – 12 студентов) факультета ФСПиП ВГУ имени П.М. Машерова в 2014–2015 и 2015–2016 учебных годах соответственно.

Для дальнейшего обозначения типов межличностных отношений будут использоваться их порядковые римские номера, присвоенные автором методики, а названия шкал приведены в соответствии с анализом их разнообразия в рус-

скоязычных источниках (Д.Я. Райгородский [6], Л.Н. Собчик [7], Л.Д. Столяренко [8], Н.П. Фетишкин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов [9]): (I) – авторитарный, (II) – самоуверенный, (III) – требовательный, (IV) – подозрительный, (V) – подчиняемый, (VI) – зависимый, (VII) – конформный, (VIII) – заботливый.

Среднегрупповые показатели каждого из этих типов отношений в первой группе: (I) – 8, (II) – 7, (III) – 7, (IV) – 6, (V) – 6, (VI) – 8, (VII) – 7, (VIII) – 10. Индекс доминирования = 6,2. Индекс дружелюбия = 1,4.

Расчет факторных коэффициентов восьми типов межличностных отношений дал такие результаты: (I) – 0,478; (II) – 0,417; (III) – 0,448; (IV) – 0,511; (V) – 0,568; (VI) – 0,463; (VII) – 0,427; (VIII) – 0,491. Наибольший факторный коэффициент имеет тип межличностных отношений (V) – подчиняемый тип. Другими словами, ведущим типом отношений, через который происходит наиболее эффективное взаимодействие в исследованной группе, является тенденция к подчинению. Именно в данном типе отношений наиболее легко происходит самореализация студентов этого коллектива. Примечательно, что среднегрупповой уровень подчиняемого типа отношений сравнительно с другими типами невелик, т.е. значимость влияния вышеуказанного типа отношений в группе является скрытой.

Последовательное исключение системообразующих факторов из системы расчета факторных коэффициентов позволит установить иерархию типов отношений в межличностном взаимодействии.

После исключения основного системообразующего типа отношений расчет факторных коэффициентов семи оставшихся типов отношений показал следующие результаты: (I) – 0,443; (II) – 0,411; (III) – 0,471; (IV) – 0,503; (V) – 0,000; (VI) – 0,440; (VII) – 0,434; (VIII) – 0,482. То есть: на втором месте по значимости располагается подозрительный тип отношений (IV). Этот тип отношений по своему содержанию во многом противостоит подчиняемому типу, что может свидетельствовать о неявном неприятии группой положения подчинения и при снижении проявления подчиняемого типа отношений ведущим станет подозрительный – частично противоположный ему тип.

Исключение второго по значимости типа отношений дало такие результаты: (I) – 0,425; (II) – 0,462; (III) – 0,420; (IV) – 0,000; (V) – 0,000; (VI) – 0,441; (VII) – 0,431; (VIII) – 0,431. Расчеты показывают, что на третьем месте по значимости располагается тип отношений (II) – самоуверенный.

Четвертое место занимает тип отношений (VIII) – заботливый (факторные коэффициенты: (I) – 0,369; (II) – 0,000; (III) – 0,338; (IV) – 0,000; (V) – 0,000; (VI) – 0,452; (VII) – 0,429; (VIII) – 0,491). Этот тип отношений по своему содержанию является наиболее благоприятным для межличностного взаимодействия в студенческой группе из восьми исследуемых типов. Его местом в иерархии системообразующих факторов определяется способность группы к саморазвитию и созданию наиболее благоприятной для этого среды.

Пятым и шестым по значимости являются (VI) – зависимый тип отношений (факторные коэффициенты: (I) – 0,337; (II) – 0,000; (III) – 0,262; (IV) – 0,000; (V) – 0,000; (VI) – 0,443; (VII) – 0,395; (VIII) – 0,000) и (I) – авторитарный тип межличностных отношений (факторные коэффициенты: (I) – 0,438; (II) – 0,000; (III) – 0,172; (IV) – 0,000; (V) – 0,000; (VI) – 0,000; (VII) – 0,243; (VIII) – 0,000). Типы отношений (VII) – конформный и (III) – требовательный согласно расчетам играют наименьшую роль в межличностном взаимодействии студентов исследуемой группы.

Изученные типы межличностных отношений по системообразующей значимости располагаются в следующем порядке от более значимых к менее значимым: подчиняемый, подозрительный, самоуверенный, заботливый, зависимый, авторитарный, конформный, требовательный.

По результатам расчетов видно, что заботливый тип отношений стоит только на четвертом месте в иерархии системообразующих факторов, уступая место подчиняемому, подозрительному и самоуверенному типам межличностных отношений. При этом по среднегрупповым показателям именно этот тип имеет наибольшие показатели. Это означает, что, несмотря на высокую оценку заботливого типа отношений студентами, для его реализации как ведущего типа необходимо снижение не только показателей подчиняемого типа, но и следующих за ним – подозрительного и самоуверенного.

Выявленные закономерности на практике могут быть представлены следующим образом: для исследуемой студенческой группы характерна склонность к подчинению, даже если при этом декларируются другие предпочтения в построении межличностных отношений (например, стремление к заботе); именно тенденция к подчинению объединяет участников взаимодействия в группу, что является скрытой предпочитаемой коммуникативной тенденцией; при предоставлении студентам большей свободы во взаимодействии (например, в реализации учебно-познавательной деятельности), а также при смене авторитарного стиля взаимодействия на

демократичный, переход к сотрудничающим отношениям как на уровне «студент–студент», так и на уровне «студент–преподаватель» предоставит группе возможность отказа от подчинения в пользу более свободных для самовыражения отношений. Но наиболее комфортное – заботливое – взаимодействие будет усложнено еще двумя коммуникативными тенденциями. После снижения склонности к подчинению проявятся такие свойства группового взаимодействия, как недоверчивость и стремление к самоуверенному доминированию. Продуктивное групповое взаимодействие на основе сотрудничества и заботы станет возможным только со снижением показателей по этим типам межличностных отношений.

По результатам расчета диагностики межличностных отношений во второй студенческой группе получены следующие среднегрупповые показатели каждого из этих типов отношений: (I) – 8, (II) – 7, (III) – 6, (IV) – 6, (V) – 8, (VI) – 6, (VII) – 7, (VIII) – 8. Индекс доминирования = 2,1. Индекс дружелюбия = 1,7.

Расчет факторных коэффициентов восьми типов межличностных отношений дал такие результаты: (I) – 0,544; (II) – 0,449; (III) – 0,467; (IV) – 0,491; (V) – 0,571; (VI) – 0,481; (VII) – 0,466; (VIII) – 0,553. Наибольший факторный коэффициент во второй группе также имеет (V) тип межличностных отношений – подчиняемый. По среднегрупповым показателям этот тип отношений имеет одни из самых низких показателей (6 баллов), что также свидетельствует о скрытом характере его проявления.

После исключения основного системообразующего типа отношений расчет факторных коэффициентов семи оставшихся типов отношений дал следующие результаты: (I) – 0,504; (II) – 0,424; (III) – 0,457; (IV) – 0,470; (V) – 0,000; (VI) – 0,466; (VII) – 0,483; (VIII) – 0,630. На втором месте по значимости располагается заботливый тип отношений (VIII).

В результате исключения второго по значимости типа отношений получены следующие данные расчета факторных коэффициентов: (I) – 0,512; (II) – 0,424; (III) – 0,436; (IV) – 0,461; (V) – 0,000; (VI) – 0,471; (VII) – 0,439; (VIII) – 0,000. Приведенные итоги расчетов показывают, что на третьем месте по значимости располагается тип отношений (I) – авторитарный. При снижении проявлений заботливых отношений ведущим типом взаимодействия станет авторитарный, для реализации которого в группе есть предпосылки, например, высокий среднегрупповой показатель (8 баллов). Проанализировав индивидуальные результаты методики, есть основания считать, что при снижении показателей заботливого типа отношений

лидирующие (формально или неформально) позиции в группе будут заняты студентами, склонными к подчинению других своей воле.

Четвертое место занимает тип отношений (III) – требовательный (факторные коэффициенты: (I) – 0,000; (II) – 0,386; (III) – 0,466; (IV) – 0,366; (V) – 0,000; (VI) – 0,397; (VII) – 0,415; (VIII) – 0,000).

Пятым и шестым по значимости являются (IV) – подозрительный тип отношений (факторные коэффициенты: (I) – 0,000; (II) – 0,382; (III) – 0,000; (IV) – 0,470; (V) – 0,000; (VI) – 0,380; (VII) – 0,329; (VIII) – 0,000) и (II) – самоуверенный тип межличностных отношений (факторные коэффициенты: (I) – 0,000; (II) – 0,382; (III) – 0,000; (IV) – 0,000; (V) – 0,000; (VI) – 0,236; (VII) – 0,227; (VIII) – 0,000). Типы отношений (VI) – зависимый и (VII) – конформный согласно расчетам играют наименьшую роль в межличностном взаимодействии студентов исследуемой группы.

Изученные типы межличностных отношений по системообразующей значимости располагаются в следующем порядке от более значимых к менее значимым: подчиняемый, заботливый, авторитарный, требовательный, подозрительный, самоуверенный, зависимый, конформный.

Расчеты факторных весов показывают, что как в первой, так и во второй группе системообразующим типом отношений является подчиняемый тип. Заметна разница в значимости заботливого типа отношений в группах: если в первой группе заботливый тип отношений занимает лишь четвертое место (несмотря на то, что среднегрупповой показатель у этого типа самый высокий – 10 баллов), то во второй группе – второе (среднегрупповой показатель – 8 баллов). Согласно проведенным расчетам, при снижении авторитарного стиля отношений (в первую очередь на уровне «преподаватель–студент», который способствует актуализации подчиняемого типа отношений), при предоставлении возможности реализовывать более инициативный стиль отношений в этих двух группах приведет к разным результатам. У второй группы на первый план сразу выйдет заботливый тип отношений, в отличие от первой группы, где решающим станет подозрительный тип (а после его снижения – самоуверенный тип). Обнаруженные коммуникативные тенденции могут вызывать трудности в межличностном взаимодействии, а также в осуществлении учебно-профессиональной деятельности и саморазвитии студента в целом.

Полученные данные и сформулированные гипотезы подтвердились в ходе дальнейшего систематического наблюдения, проведенного с целью оптимизации межличностного взаимодействия со студентами, а также выявления условий и трудностей в создании наиболее благоприятной пси-

холого-педагогической образовательной среды в процессе работы преподавателя с группой.

С целью упорядочения результатов наблюдения была разработана анкета, которая включала в себя следующие девять параметров для оценки: приемлемый стиль взаимодействия с преподавателем; способность к самостоятельной работе; способность к сотрудничеству в группе; творческий индивидуальный подход к выполнению заданий; уровень базовой подготовки; уровень усвоения читаемой дисциплины к окончанию курса; активность на занятии; преобладающий тип обучения: репродуктивный/продуктивный; мотивация к учебно-профессиональной деятельности.

К наблюдаемым параметрам были отнесены не только характеристики межличностного взаимодействия, но и особенностей осуществления учебной деятельности студентами. Такой подход позволяет рассматривать взаимодействие студентов с учетом ведущей и совместной деятельности в этом возрасте – учебно-профессиональной, т.е. деятельности, являющейся системообразующей в коллективе учащихся, а также в целостном развитии личности в юношеском возрасте.

Параметры в анкете представлены в виде биполярной градуированной оценочной шкалы проявлений низкоэффективной деятельности и неблагоприятных характеристик параметра слева и высокоэффективной учебной деятельности, а также благоприятных характеристик межличностных отношений справа. Градуировка оценочной шкалы может быть разной, в представленной анкете использована пятибалльная шкала (от 1 до 5), которая указывает направление степени выраженности положительного проявления признака. Числовые данные позволяют производить временные и групповые сравнения.

В течение одного семестра со студентами двух академических групп ФСПиП в процессе изучения ими одной учебной дисциплины проводилась психолого-педагогическая работа, направленная на оптимизацию межличностных отношений и учебной деятельности студентов этих групп. С целью создания наиболее благоприятных условий для коллективного взаимодействия и эффективной учебной деятельности образовательная среда была организована как с помощью традиционного подхода, так и с использованием методов развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Материал лекций подавался не в готовом виде, а в форме интерактивного со студентами взаимодействия при определении основных понятий, ключевых положений. Постановка учебных задач способствовала активизации продуктивного мышления и снижала возмож-

ность их решения с помощью репродуктивного типа обучения (при котором студент мог получить оценку, только воспроизведя подготовленный материал).

Для совершенствования познавательной самостоятельности студента, развития навыков самоорганизации научной деятельности студентам регулярно предлагались индивидуальные творческие задания в соответствии с интересами и индивидуальным стилем деятельности каждого, поощрялось обсуждение перекрестных с другими дисциплинами вопросов, предоставлялись возможности для группового обсуждения и решения индивидуальных научно-исследовательских задач (например, при подготовке курсовых проектов).

На занятиях активно использовались интерактивные и групповые формы обучения, актуализирующие потребность в заботливых отношениях между участниками взаимодействия. На лекционных занятиях студенты имели возможность активно участвовать в анализе вопроса, исследовать предмет лекции вместе с преподавателем, делать собственные выводы, ставить следующую учебную задачу для решения. На практических, семинарских занятиях студенты работали в группах, распределяли и готовили совместные задания.

Учитывая результаты расчетов, согласно которым системообразующим типом межлич-

ностных отношений как в первой, так и во второй студенческой группе является зависимый тип, педагогическая позиция преподавателя предусматривала актуализацию самостоятельности студента, т.е. развитие его способности самостоятельно определять для себя цели как личностного, так и профессионального развития в учебной деятельности, нести ответственность за их реализацию, а также организацию получения студентами позитивного опыта в решении учебно-профессиональных задач в индивидуальной и групповой работе.

С помощью разработанной анкеты систематически проводились наблюдения за учебной деятельностью и межличностными отношениями студентов между собой и группой в целом на протяжении чтения курса дисциплины длительностью 1 семестр (форма контроля – экзамен). Результаты наблюдений за межличностным взаимодействием группы в целом подразумевают, что параметры, сформулированные для оценки одного студента, при оценке группы отмечались как характерные для большинства студентов (в начале (+) и конце (\*) курса).

В таблице 1 представлены результаты наблюдения за межличностным взаимодействием и учебной деятельностью в первой группе (17 студентов).

Таблица 1 – Анкета наблюдения за межличностным взаимодействием и учебной деятельностью студентов в первой группе

№	Параметры для наблюдения	1	2	3	4	5	Параметры для наблюдения
1.	Учебная деятельность успешнее и результативнее при императивном, авторитарном стиле педагогического общения преподавателя	+	*				Учебная деятельность успешнее и результативнее при сотрудничающем, демократическом стиле педагогического общения преподавателя
2.	Работу может выполнять только с помощью преподавателя или более успешного студента		+	*			Самостоятельно работу выполняет успешно и с удовольствием
3.	Работа в группе вызывает значительные затруднения: не проявляет желания к сотрудничеству, не принимает участия в распределении обязанностей и ответственности, не отвечает за свой сегмент работы		+	*			Умеет работать в группе: способен согласовывать совместные действия, распределять и нести свою часть ответственности
4.	Выполняет задания формально, без использования индивидуального подхода к задаче		+	*			Выполняет задания творчески, используя индивидуальный подход
5.	Базовая подготовка низкая – слабый студент / слабая группа			+			Базовая подготовка высокая – сильный студент / сильная группа
6.	Основные понятия по изучаемой дисциплине усвоены на низком уровне			*			Основные понятия по изучаемой дисциплине усвоены на высоком уровне
7.	На занятиях невнимателен, пассивен, может заниматься своими делами		+	*			На занятиях внимателен, активен, понимание материала является основной задачей

8.	Преобладание репродуктивного типа обучения: запоминание – воспроизведение готовых знаний	+	*				Преобладание продуктивного типа обучения: понимание – творческое решение
9.	Учится без интереса, главные интересы и увлечения сосредоточены вне учебного процесса или вуза, учебно-профессиональная деятельность не стала ведущей		+ *				Учится с интересом, умеет связывать разные интересы и увлечения с учебой, учебно-профессиональная деятельность стала ведущей

С помощью анкеты наблюдений зафиксированы определенные трудности во взаимодействии и налаживании учебной деятельности, которыми отличалась первая группа.

Одной из главных задач было выведение заботливого типа отношений на ведущие позиции межличностного взаимодействия в коллективе. Для этого согласно построенной модели необходимо снижение подчиняемого, подозрительного и самоуверенного типов отношений.

Снижение подчиняемого типа отношений в группе было реализовано быстро и легко при переходе от авторитарного и императивного стиля общения преподавателя к более демократичному. Несмотря на то, что группа изначально была настроена на авторитарный тип отношений с преподавателем, студенты с легкостью приняли новый стиль взаимодействия, но при этом начали реализовывать более расторможенное, самоуверенное и слабоуправляемое поведение. Подозрительность второго, ведущего, типа отношений проявлялась в трудностях налаживания сотрудничающих отношений студентов как друг с другом, так и с преподавателем – ко всем творческим заданиям относились с недоверием, не принимали участия в новых видах работы. В целом согласно результатам наблюдений новое поведение (при снижении потребности к подчинению) можно охарактеризовать как недоверчиво-самоуверенное, что подтверждает полученную ранее модель.

При этом на результативности учебной деятельности студентов переход к более свободному взаимодействию, предусматривавшему более высокий уровень самостоятельности и творчества, также отразился хуже. Как в начале, так и при окончании работы с группой учебная деятельность была успешнее и результативнее при директивном, авторитарном стиле общения преподавателя (пункт 1). Свою деятельность при демократичном и сотрудничающем типе взаимодействия улучшили лишь некоторые студенты. Остальная, подавляющая часть группы при предоставлении возможностей для реализации большей самостоятельности в решении учебно-познавательных задач (в выборе заданий, способов и сроков решения, в форме подачи результатов

и др.) показала неспособность действовать при отсутствии четких инструкций и указаний, беспрерывного контроля их действий, ощущала существенные трудности, связанные с ответственностью за собственные выборы (пункт 2).

Это отразилось также и на групповом взаимодействии (пункт 3): большинство студентов даже в небольших рабочих группах вели себя обособленно, проявляли трудности в организации взаимодействия, распределении ответственности, не оказывали взаимоподдержку в решении общих задач.

Неспособность студента самостоятельно выполнять задания, его острая потребность в конкретном инструктаже со стороны преподавателя и отсутствие естественной (а не специально организованной) поддержки одноклассников создавали необходимость компенсации дефицита самостоятельности и ответственности студента преподавателем для решения учебных задач в установленные рабочей учебной программой сроки. Зафиксировано, что при предоставлении студентам, которым это необходимо, большего времени для подготовки в выявлении самостоятельности, возможности нести ответственность за свою подготовку к занятиям, значительно увеличивается время для качественного усвоения тем в процессе учебной деятельности. Но результат при таком подходе качественно отличается от результата, которого студенты достигают посредством компенсации их ответственности преподавателем или при формальном и репродуктивном стиле обучения.

Результаты, полученные с помощью методики «Оценка уровня субъективного контроля (УСК)», проведенной дополнительно, подтверждают наблюдения касательно проявлений самостоятельности студентов и обнаруживают их причину. Уровень общей интернальности в группе равен 4 баллам (при норме – 5,5). Это свидетельствует о наличии тенденции к экстернальному локусу субъективного контроля. Причем самый низкий показатель в сфере производственных отношений (в том числе и отношения с преподавателем, администрацией) – 3 балла. Данные показывают, что тенденция возлагать ответственность за жиз-

ненные события на других людей, внешние силы, может быть причиной трудностей, вызванных как в индивидуальной, так и в групповой деятельности. В таком случае при авторитарно-подчиняемом поведении студенты видят возможность не обременять себя «излишней» ответственностью. Большинство студентов в таком случае предпочитают репродуктивный тип обучения и формальное выполнение заданий (пункты 4, 8), при котором зачастую демонстрируют хорошие результаты и в организованной ситуации выбора между продуктивным и репродуктивным типами останавливаются на воспроизводящем.

Логика репродуктивного обучения заключается в том, что студенты, осваивая готовую систему знаний и умений, затем лишь воспроизводят ее в различных формах учебной деятельности. Таким образом, действия студентов ориентированы в основном на запоминание и последующее воспроизведение знаний. Продуктивный тип деятельности характеризуется попытками студентов выяснить суть изучаемого явления, более углубленной подготовкой, чем этого требует задание, наличием дополнительных вопросов, поиском индивидуального стиля деятельности. Процент обучающихся, которые выбирают продуктивный тип деятельности на занятиях, в исследуемой группе невысок – до 40% (около 5–7 человек из 17), причем это студенты, которые были среди отстающих при традиционном подходе (где доминирует воспроизводящий тип деятельности). Эти студенты стали заметно активнее на занятиях, проявляют большую заинтересованность, проводят более качественную подготовку при самостоятельной работе, в отличие от лидирующих при традиционном обучении студентов. Вместе с тем стоит отметить, что и среди студентов, обычно демонстрирующих воспроизводящий тип обучения, были такие, для которых переориентирование на продуктивную деятельность не вызвало трудностей. Таким образом, соотношение студентов, которые повысили свои показатели при развивающем – продуктивном – обучении, было следующим: 80% среди отстающих в традиционном подходе студентов и около 20% среди успевающих. Описанная тенденция проявилась и при анализе реализации группового взаимодействия на занятиях (пункт 3): ранее отстающие студенты быстрее сориентировались в новых условиях, поняли особенности групповой работы, чаще оказывали поддержку другим студентам, испытывали меньше трудностей в совершении самостоятельного выбора и принятии ответственности при их реализации.

Низкая способность к самостоятельной работе, преобладание репродуктивного типа мышления и обучения в группе не способствова-

ли поиску и реализации индивидуального стиля деятельности (пункт 4), который помог бы творчески решать учебные задачи и повысил бы мотивацию к учебно-профессиональной деятельности (пункт 9), познанию и интересу к занятиям (7). Такие условия сказались и на результативности подготовки студентов – итоги экзамена показали невысокий уровень усвоения основных понятий дисциплины, поверхностный уровень подготовки студентов (пункт 4). Повышения показателей этих параметров наблюдения, отмеченные в анкете, касаются небольшого количества студентов, многие из которых могут быть охарактеризованы как отстающие и неактивные в начале наблюдения.

Таким образом, основные препятствия к реализации успешной учебно-профессиональной деятельности в исследуемой группе – дефицит ответственности, трудности в реализации самостоятельности при подготовке к занятиям – могут быть преодолены именно в групповых формах работы сотрудничающего, заботливого типа взаимодействия, к которым студенты оказались еще более не готовы в силу таких ведущих типов межличностного взаимодействия, как подозрительный и самоуверенный. Вместе с повышением способности к сотрудничеству, важным условием развития является повышение ответственности и самостоятельности студентов. Это возможно при обязательном предоставлении возможности студентам (особенно демонстрирующим неадекватную самоуверенность) нести полную ответственность за свои выборы, результаты учебной деятельности, предпочитаемый ими стиль межличностного взаимодействия и т.п., что возможно при условии отсутствия компенсации безответственности студентов преподавателями и администрацией.

Эти пути решения трудностей учебной деятельности и межличностных отношений в исследуемой группе требуют значительно больше времени, чем 1 семестр, в течение которого было реализовано исследование, поэтому они сформулированы в качестве рекомендаций преподавателям, продолжающим работать с данным коллективом.

На примере наблюдения за межличностным взаимодействием и учебной деятельностью во второй студенческой группе, которая, согласно полученной ранее модели отношений, характеризуется более оптимальными для развития условиями (заботливый тип отношений занимает вторую ступень в иерархии), показано, как эти условия позволяют при меньших ресурсных и временных затратах достигать более высоких и устойчивых результатов.

В таблице 2 представлены результаты наблюдения за межличностным взаимодействием и учебной деятельностью во второй группе (12 человек).

Таблица 2 – Анкета наблюдения за межличностным взаимодействием и учебной деятельностью студентов во второй группе

№	Параметры для наблюдения	1	2	3	4	5	Параметры для наблюдения
1.	Деятельность успешнее и результативнее при императивном, авторитарном стиле педагогического общения преподавателя	+				*	Деятельность успешнее и результативнее при сотрудничающем, демократическом стиле педагогического общения преподавателя
2.	Работу может выполнять только с помощью преподавателя или более успешного студента		+			*	Самостоятельную работу выполняет успешно и с удовольствием
3.	Работа в группе вызывает значительные затруднения: не проявляет желания к сотрудничеству, не принимает участия в распределении обязанностей и ответственности, не отвечает за свой сегмент работы			+	*		Умеет работать в группе: способен согласовывать совместные действия, распределять и нести свою часть ответственности
4.	Выполняет задания формально, без использования индивидуального подхода к задаче/пользуя индивидуальный подход		+			*	Выполняет задания творчески, используя индивидуальный подход
5.	Базовая подготовка низкая – слабый студент / слабая группа			+			Базовая подготовка высокая – сильный студент / сильная группа
6.	Базовые понятия по дисциплине усвоены на низком уровне					*	Базовые понятия по дисциплине усвоены на высоком уровне
7.	На занятиях невнимателен, пассивен, может заниматься своими делами			+		*	На занятиях внимателен, активен, понимание материала является основной задачей
8.	Преобладание репродуктивного типа обучения: запоминание – воспроизведение готовых знаний		+			*	Преобладание продуктивного типа обучения: понимание – творческое решение
9.	Учится без интереса, главные интересы и увлечения сосредоточены вне учебного процесса или вуза, учебно-профессиональная деятельность не стала ведущей			+	*		Учится с интересом, умеет связывать разные интересы и увлечения с учебной, учебно-профессиональной деятельностью стала ведущей

Данные, полученные в ходе наблюдения, показали заметные отличия этой изучаемой группы от первой не только в начальных параметрах, но и в выявленных результатах при реализации развивающего обучения в педагогическом процессе. Изначальная позиция группы в межличностных отношениях, как и предыдущей, заключалась в авторитарно-подчиняемом стиле взаимодействия с преподавателем. Студенты были ориентированы на послушание, выполнение инструкций преподавателя, которые ожидали получить четкими, однозначными, предполагающими отсутствие вариаций решения. Заметное отличие заключалось в переходе преподавателя к демократичному стилю, предоставлению студенту большей свободы в подготовке и ответах, поощрение самостоятельной, творческой и групповой работы. Это заметно улучшило результаты подготовки студентов к занятиям (пункты 1, 2), формальная подготовка к занятиям с использованием репродуктивного типа

мышления и обучения сменилась творческим, индивидуальным и продуктивным подходами по инициативе самого студента (пункты 4, 8). При более свободном и творческом режиме обучения студенты стали более открытыми к общению, внимательными и активными как на лекциях, так и на семинарах. Повышение комфорта во взаимодействии повысило мотивацию к учебной деятельности, что сказалось на качестве усвоенного и понятого материала дисциплины – основные понятия курса усвоены качественно даже у отстающих в процессе учебной деятельности студентов, что зафиксировано в экзаменационных отметках (при таком же – среднем – уровне базовой подготовки студентов, как и в первой исследуемой группе) (пункты 5, 6, 7). При этом сложно сказать, произошли ли изменения в жизненной позиции по отношению к ведущей функции учебно-профессиональной деятельности за 1-й семестр работы с этой группой (далее работать с данной груп-

пой с целью проверки гипотезы, не было возможности), поэтому отметка в пункте 9, который определяет стратегически значимые изменения, осталась на том же уровне, что и в начале работы.

Одной из самых важных задач при организации развивающего характера обучения была ориентация группы на заботливый тип взаимодействия. Во второй группе наблюдалась как начальная готовность к сотрудничеству и заботе в межличностных отношениях (которая при авторитарном стиле педагогического общения была скрыта), так и активная реализация заботы (которая лучше проявилась при демократичном стиле). При этом группе было комфортнее работать в индивидуальном, самостоятельном режиме подготовки и выступления на занятиях, забота оставалась в потенциальном состоянии и могла быть реализована при необходимости. Качество работы в группе повысилось, но организована такая работа могла быть в основном по инициативе преподавателя, а не студентов (пункт 3).

Результаты наблюдения во второй группе подтверждают предварительные расчеты факторных весов в построении иерархии ведущих типов межличностных отношений. Снижение зависимого типа отношений позволило заботливому типу отношений занять системообразующее место – т.е. стать механизмом образования студенческого коллектива. Это проявилось в повышении качества как индивидуальной, так и групповой работы.

Необходимо отметить, что поддержание в этой группе заботы друг о друге как ценности, а заботливого типа отношений как ведущего очень важно, так как при снижении этого типа механизмом группового взаимодействия становятся авторитарный и подозрительный типы. В качестве главной ценности группы выступает подчинение других своей воле, недоверие, т.е. начинает развиваться тенденция к доминированию. Такой тип взаимодействия нивелирует созданный при сотрудничестве и дружелюбии комфорт, что соответствующим образом отражается и на учебной деятельности, и на развитии студентов этой группы в целом.

**Заключение.** Разработанный подход к исследованию межличностных отношений и учебной деятельности студентов путем расчета ведущего типа межличностных отношений и иерархии типов по их системообразующей функции, а так-

же с помощью систематического наблюдения позволяет: обнаружить механизм образования студенческого коллектива; выявить трудности взаимодействия в данной группе на уровнях «преподаватель–студент» и «студент–студент»; обозначить тактику и стратегию психолого-педагогической работы с группой; определить пути преодоления трудностей во взаимодействии, которые оптимизируют учебную деятельность, повысят возможности всестороннего развития личности в процессе обучения в высшем учебном заведении, создадут предпосылки развития коллективного взаимодействия.

Таким образом, построенная с помощью использованных методов модель имеет широкое прикладное значение, выполняя, в частности, объяснительную и прогностическую функции. Полученные данные способствуют выявлению скрытых причин и закономерностей сложных внутригрупповых процессов, сопровождающих взаимодействие с изучаемыми группами в ходе учебно-воспитательного процесса. Результаты исследования также могут стать основой для формулирования гипотез дальнейшего анализа и мониторинга индивидуальных и групповых психолого-педагогических процессов в исследуемых академических группах и на факультете в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Психологический словарь / А.В. Петровский [и др.]; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1973. – 272 с.
3. Кияшко, М.А. Життєвий вибір як чинник духовного розвитку особистості в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.А. Кияшко. – К., 2012. – 20 с.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Давыдов. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 288 с.
5. Подшивайлова, А.М. Манипулятивное воздействие в политическом дискурсе: монография / А.М. Подшивайлова. – К., 2013. – 431 с.
6. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
7. Собчик, Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста / Л.Н. Собчик. – Боргес, 2010. – 52 с.
8. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: практикум / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 704 с.
9. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2009. – 544 с.

Поступила в редакцию 15.06.2016 г.