

Раздел 1

ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕНИЯ

Единственная настоящая роскошь –
это роскошь человеческого общения.

А. де Сент – Экзюпери

Понятие общения, общая характеристика общения, функции общения, критерии удовлетворённости общением, общение и деятельность, роль общения в профессионально – педагогической деятельности, уровни общения, структура общения.

1.1. Понятие общения. Общая характеристика общения.

Психологический словарь трактует термин «общение» как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» (Психологический словарь, 1997, с. 232). Гуманистическая психология относит потребность в общении к основным, базовым потребностям человека. Только при помощи общения люди могут делиться друг с другом радостью, горем, передавать информацию.

Общение — это сложный процесс установления и развития контактов между людьми. Потребность в общении, потребность человека в человеке,

В. А. Сухомлинский называл самой неискоренимой и самой человеческой. Он считал, что там, где нет культивирования этой потребности, никакими хитроумными организационными зависимостями, никаким подчинением и руководством невозможно возместить убогость воспитания

Известно, что одними из первых специалистов, почувствовавших необходимость в обучении навыкам общения, стали бизнесмены. Так, например, Джон Рокфеллер, подчеркивая, что умение взаимодействовать с партнером — первое из важнейших условий эффективности продаж, говорил, что он готов платить за обучение искусству общения гораздо больше, чем за любой другой товар.

В широком смысле общение представляет собой совокупность совершенно разных связей между людьми. Этим обусловлена актуальность изучения процессов общения. Психология общения исследует такие процессы, как восприятие и понимание людьми друг друга; передача и получение информации, взаимовлияние; сплоченность и конфликтность. При всем разнообразии этих психологических феноменов основным источником их возникновения выступает сфера общения между людьми.

Проблема общения традиционно находится в центре внимания отечественных и зарубежных социальных психологов в связи с ее значимостью для всех сфер жизнедеятельности человека и социальных групп. Человек не может жить среди людей, развиваться и творить, не общаясь. Можно сказать, что человек существует и развивается в обществе, в окружающей его группе людей, изменяет свои мысли и поведение в соответствии с ее требованиями, переживает какие-либо чувства под влиянием взаимодействия с другими участниками группы.

1.2.1. Функции общения

О. Г. Филатова (2000) выделяет следующие функции общения:

- 1) **инструментальная** — передача информации для совершения определенных действий;
- 2) **трансляционная** — передача конкретных способов деятельности, оценок и т. д.;
- 3) **экспрессивная** — взаимопонимание переживаний и эмоциональных состояний;
- 4) **самовыражения**;
- 5) **социального контроля** — регламентация поведения и деятельности;
- 6) **социализации** и др.

Е. И. Рогов (2002) выделяет пять основных функций общения:

- 1) **прагматическая** — реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности;
- 2) **формирующая** — проявляется в процессе развития человека и становления его как личности;
- 3) **подтверждения** — проявляется в том, что только в ходе общения с другими людьми мы можем познать, понять и утвердить себя в собственных глазах;
- 4) **организации и поддержания межличностных отношений**;
- 5) **внутриличностная** — одна из самых важных. Благодаря диалогу с самим собой мы принимаем определенные решения, совершаем поступки.

1.2.2. Критерии удовлетворенности общением

Е. В. Андриенко выделяет общие **критерии удовлетворенности** общением (Андриенко Е. В., 2000):

- 1) общение инициирует активность субъектов, их стремление к действиям, поднимает общий тонус деятельности, подталкивает человека к тем или иным

действиям. Можно с уверенностью сказать, что в данном случае удовлетворяется **потребность в стимуляции**;

2) человек получает многообразные стимулы из окружающего его мира. Самыми значимыми являются стимулы, получаемые от других людей. Наряду с потребностью в стимуляции при общении должна удовлетворяться **потребность в событиях**;

3) людям недостаточно иметь только хорошие и устойчивые отношения друг с другом. Необходимы социальный интерес, определенная динамика жизни, которая приносит новые впечатления.

Восприятие человека все время нацелено на некоторые изменения, новые ситуации. **Потребность в узнавании** удовлетворяется всякий раз, когда человек встречает знакомых людей. Люди обычно не осознают эту потребность, так как каждый день общаются с близкими или хорошо знакомыми людьми. При смене места жительства или в случае временного пребывания в чужом городе данная потребность актуализируется, и индивид начинает ее осознавать;

4) важнейшими потребностями, которые должны быть реализованы в процессе общения, являются **потребности в достижениях и признании**. Обе эти потребности связаны с чувством собственного достоинства человека, уважением и самоуважением и относятся к так называемым высшим потребностям;

5) удовлетворение **потребности в структурировании времени**-обычно побочный эффект жизнедеятельности и общения человека. Нормальному человеку необходимы различные способы времяпрепровождения и их относительная динамика.

Полноценность общения определяется количеством потребностей, удовлетворяемых в его процессе. Если все перечисленные выше потребности будут удовлетворяться во время общения, то, скорее всего, оно будет долгим и продуктивным, если же нет, то, вероятнее всего, оно прервется или будет осуществляться время от времени с большими интервалами. Полноценность общения зависит также от отношения участников взаимодействия друг к другу. При этом позитивными факторами можно считать принадлежность к одному социальному слою, возрастной категории и наличие общих интересов. Чтобы состоялось продуктивное общение субъектов разных возрастных категорий и разного социального статуса, необходимо приложить определенные усилия.

1.2.3. Общение и деятельность

В рамках отечественных традиций существует принцип единства общения и деятельности. Однако связь между этими категориями понимается по-разному.

Общение можно рассматривать как **один из видов деятельности**.

В частности, Б. Г. Ананьев писал, что «человек является субъектом труда, общения, познания» (Б. Г. Ананьев, 2001. С. 269). Таким образом, общение — один из видов деятельности наравне с трудом и познанием.

А. Н. Леонтьев считал, что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности. В этом случае оно становится подчиненной структурой, процессом, который порожден потребностями в совместной деятельности. Стоит отметить, что тенденция выводить общение из деятельности появилась еще в советской психологии. Причем интересно, что здесь общение в любом случае рассматривается как «подчиненная» область или производная от деятельности.

Б. Ф. Ломов критиковал подобную точку зрения и полагал, что отношения между общением и деятельностью существенно сложнее. По его мнению, нельзя рассматривать человеческую жизнь как «поток сменяющих друг друга деятельностей». Общение — самоценная категория, оно не всегда совершается ради потребности в совместной деятельности. Процесс общения может отражать специфическую активность человека, связанную с потребностью в контакте с другими людьми (аффилиативная потребность). Общение может быть не только средством, но и целью. Этой точки зрения придерживается и А. А. Реан, который отмечает: «Общение может выступать и в качестве самомотивированного процесса» (Реан А. А., 2004. С. 254). Представлениям о самомотивированности процесса общения адекватно понятие фатического общения, под которым понимается бессодержательное в деятельностном плане общение, исключительная цель которого — поддержание самого процесса общения. Такое общение инициировано не совместной деятельностью, оно осуществляется «ради себя самого». Кроме того, важным теоретическим основанием к различению категорий «общение» и «деятельность» является их отнесенность к различным методологическим парадигмам. Деятельность традиционно связана с формулой «субъект—объект», в то время как общение есть взаимодействие, осуществляемое по формуле «субъект—субъект». Дело в том, что в общении никто из партнеров не может рассматриваться как объект, каждый из них — активный субъект этого процесса (Реан А. А., 2004). Таким образом, *общение является самостоятельной категорией психологического исследования. Однако есть области, где общение и деятельность пересекаются, и области, где они далеки друг от друга.*

1.2.4. Роль общения в профессионально – педагогической деятельности

«Учитель по определению — человек, понимающий проблемы детей».
А. Адлер

Общение между учителем и учеником — одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. В Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа с учениками. А дзэн-буддизм, религиозная философия, почти не знавшая трактатов, как мозаика, складывается из историй о монахах-учителях и их учениках.

Различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) с психологической точки зрения

связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа «субъект—объект» к системе «субъект—субъект». Первая схема, которая до последнего времени преобладала в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности. Вторая, становящаяся все более популярной сейчас, связана с работами по психологии педагогического общения. Конечно, категории «общение» и «деятельность» — совершенно самостоятельны и описывают различные реалии. Однако между ними существует и диалектическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Педагогическая деятельность — одна из них.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А. А. Леонтьев).

Один из критериев продуктивного педагогического общения — это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных — высших — стадиях основным их источником становится *саморазвитие* коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу. Недаром поэты Древнего Востока говорили, что ученики подобны фруктовому саду, а учитель — садовнику. Поначалу деревца слабые и их жизнь полностью зависит от хлопот садовника, но потом, окрепнув, они растут сами и приносят сладкие плоды.

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов — А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Е. С. Кузьмина, В. В. Знакова, А. А. Леонтьева, А. А. Реана и др. Следует отметить, что в качестве самостоятельного направления выделяется проблема эффективного педагогического общения (И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся.

В исследовании С. В. Кондратьевой анализируется взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и характерной для него структурой педагогических воздействий. (Уровень понимания педагогом учащихся соотносится с уровнем педагогической деятельности.) Результаты исследования представлены в табл. 2.

Как видим, в структуре воздействий преподавателей высокого уровня деятельности на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня деятельности—дисциплинирующего. Если педагог не уделяет достаточного внимания организации деятельности учащихся, то впоследствии ему приходится тратить силы и время на поддержание дисциплины. Беспорядок возникает там, где нет организации. Можно сказать и по-другому. Беспорядок возникает не потому, что люди анархичны и хаотичны, а потому, что их деятельность бывает плохо организована.

В ходе описанного выше исследования было установлено, что среднее количество воздействий за одно занятие у преподавателя высокого уровня деятельности равно 17, а у преподавателя низкого уровня деятельности — 69. Таким образом, при высоком уровне деятельности воздействий производится меньше, но сами по себе они эффективнее.

Таблица 2. Связь структуры воздействия с уровнем понимания учителем учащихся

Виды воздействия	Уровень понимания учителем учащихся	
	высокий	низкий
Организирующие	48,0%	22,5%
Оценивающий	13,7%	31,0%
Дисциплинирующий	38,3%	46,5%

Система вербальных воздействий преподавателей высокого и низкого уровней деятельности отличается не только количественно, но и качественно. С. В. Кондратьева установила, что чаще всего *преподаватели высокого уровня используют следующие формы словесного воздействия (в порядке значимости): инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор*. Преподаватели низкого уровня деятельности *также часто повышают голос или обращаются к ученикам по фамилии, но к юмору и поощрению прибегают крайне редко*. Еще менее характерно для них инструктирование, поскольку такие педагоги больше дисциплинируют, чем организуют учеников.

Зарубежные исследования, посвященные анализу структуры вербального взаимодействия преподавателя с учащимися, показывают, что приблизительно 2/3 общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя (Э. Стоунс). Таким образом, преподаватель говорит на занятии в два раза больше, чем его учащиеся. Эта тенденция подтверждается также и

данными отечественных исследований (П. У. Крейтсберг, А. А. Реан). Отношение продолжительности речи преподавателя к продолжительности речи учащихся варьирует от 2,3 до 6,3, а среднее значение этого отношения больше 4, можно предполагать, что подобная диспропорция объясняется сложившимися в большинстве культур взглядами на деятельность преподавателя. По сложившейся традиции вербальная активность преподавателя должна занимать большую часть времени занятия. В противном случае поведение преподавателя рассматривается как уклонение от своих обязанностей. Конечно, такие воззрения вряд ли справедливы с педагогической точки зрения: известно, что эффективность обучения связана именно с уровнем собственной активности учащихся на занятии и, в более широком смысле, эффективность развития личности учащегося. Поэтому в случае, когда ориентация на информационно-перцептивное обучение является доминирующей, когда ставка делается лишь на активность педагога, необходимо изменение самой концепции преподавания.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Чтобы подтвердить, какой большой вклад могут внести учителя в развитие положительной самооценки и веры в себя у ребенка, приведем результаты одного эксперимента. Этот опыт, проведенный в американской школе психологом Р. Розенталем, стал классикой. Состоял он в следующем. Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, а затем наугад выбрал из списка каждого пятого независимо от результатов теста и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других. Результаты этого эксперимента свидетельствуют, что ***«Я-концепция» зависит от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения.*** Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Первое: учитель верил, что ребенок в самом деле способный, и начинал различать в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Открыв такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; а похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы. Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, и в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как наиболее способного. Это отразится в его общении с учеником уже не только на речевом уровне, но и в организации такого предметного взаимодействия, которое позволяет эффективно развивать эти способности.

Этот феномен получил название ***«эффект Пигмалиона»***, которое восходит к известному античному мифу о скульпторе, изваявшем статую прекрасной

Галатеи и оживившем ее силой своей любви. Отношение к статуе как к живой женщине сделало чудо. **«Эффект Пигмалиона» формулируется следующим образом: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит.** Спроецируем эту закономерность на нашу тему «Я-концепции». Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять — мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таким становился. В противном случае отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания («эффект Пигмалиона»), но в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а педагог тем самым заложит основу его будущего комплекса неполноценности.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения — важная часть педагогического общения. Однако само поощрение может

Таблица 3. Эффективное и неэффективное поощрение (по П. Массену, Дж. Конджеру и др.)

<i>Эффективное поощрение</i>	<i>Неэффективное поощрение</i>
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6. Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8. Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным	8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся

9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное, или хочет развить соответствующее умение, то есть получает удовлетворение от самого процесса учения	10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т. д.
11. Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	11. Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

быть как эффективным, так и неэффективным. Критерии и признаки эффективного и неэффективного поощрения в педагогическом общении представлены в табл.3.

Плодотворное педагогическое общение одной из своих целей ставит также задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе учащихся. Очень трудно решать эту задачу, не зная действительных ценностных ориентаций коллектива в целом и конкретных личностей в нем. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличностные отношения и взаимные симпатии учащихся, — отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности.

Педагогу следует замечать и поощрять проявление этих качеств в межличностных отношениях учащихся между собой, акцентировать на них внимание, рассматривать их как ценность в процессе собственного педагогического общения, не забывая о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности и т.д. В ряде учебных коллективов (не во всех, но, к сожалению, во многих) такие ценности, как достижения в учении, уровень и разносторонность знаний, развитость интеллекта ценятся очень мало. Еще меньшим весом в таких коллективах, как показывают исследования (А. А. Реан, 1990, 1994), обладают качества, связанные с трудолюбием, с уровнем профессионализма. Эти данные отражают отрицательные моменты в структуре ценностных ориентаций учащихся. Конечно,

педагог может радоваться, если учащиеся ценят в своих сверстниках прежде всего такие человеческие качества, как доброжелательность, отзывчивость, воля, верность слову и т. п. Но тревогу вызывает то, что в тех же коллективах ученики совсем не ценят качества, которые определяют уровень интеллектуального развития, компетентности и профессионализма человека. Именно этой расстановкой сил в системе ценностей учащихся, конечно, объясняется падение престижа «отличника» с социально-психологической точки зрения. Многие преподаватели, работающие в подобных коллективах, вполне адекватно понимают ситуацию. Из интервью с преподавателем Р. А. (педагогический стаж 18 лет):

«Высокие достижения в учебе являются даже негативным фактором в социально-психологическом аспекте. Обычно в литературе рекомендуют: "Нельзя при всех ругать ученика". Я же для себя сделал вывод: нельзя при всех и хвалить учащегося за учебные достижения. Этим ему можешь даже навредить. В смысле установления контактов в группе».

Понятно, что призывы педагогов к равнению на лучших учащихся не произведут эффекта до тех пор, пока педагогический коллектив не направит свои усилия (не только вербально, но и организационно) на исправление описанной выше системы ценностей. Вместе с тем ясно, что эту проблему невозможно решить лишь методами педагогического и психологического порядка. Повышение мотивации учения учащихся, превращение учебной успешности в значимую ценность межличностных отношений, конечно, невозможно до тех пор, пока в целом в обществе не будет установлено правильное соотношение между социальным успехом человека и его уровнем образования.

1.2.5. Возрастные особенности общения

Одной из первых социальных потребностей, развивающихся у человека, является потребность в общении. По мнению многих отечественных психологов (Л. С. Выготского, М. И. Лисиной), именно потребность в общении становится ведущим фактором психического развития человека.

Выделяют три основные группы мотивов, связанных с потребностью в общении:

познавательные мотивы (потребность во впечатлениях);

деловые мотивы (потребность в активной деятельности);

личностные мотивы (потребность в признании и поддержке).

Ю. Б. Гиппенрейтер отмечает, что именно эти потребности можно проследить у новорожденного, что доказывается серией экспериментов (Гиппенрейтер Ю. Б., 1996).

Как известно, развитие общения ребенка тесно связано с развитием его речи. Разумеется, в первые два года жизни это развитие идет высокими темпами. К концу первого — началу второго месяца жизни у ребенка возникает специфическая реакция на человеческую речь — особое внимание к ней, называемое *слуховым сосредоточением*. На третьем месяце в ответ на речевые

обращения взрослого у ребенка появляются собственные речевые реакции, входящие в состав «*комплекса оживления*». Вместе с речью развивается и эмоциональная сфера ребенка. Примерно с четырех месяцев ребенок начинает различать высказывания взрослых по интонации, что свидетельствует о том, что он уже умеет пользоваться речью как средством *эмоционального общения*. Под **эмоциональным общением** понимают *общение посредством так называемых выразительных движений, т. е. движений, соответствующих определенному эмоциональному состоянию: поз, мимики, прикосновений, поглаживаний, прижимания к груди, отталкивания и т. д.* До шести месяцев общение ребенка со взрослыми имеет сугубо эмоциональный характер.

На шестом месяце жизни ребенок ориентируется не только на эмоциональный тон и характер высказывания, но и на ритмику взрослой речи. Во втором полугодии жизни ребенок начинает пользоваться «*псевдословами*», которые выполняют сигнальную функцию, но не имеют постоянных обобщенных значений. В качестве средства общения вместе с эмоциональными реакциями появляется действие с предметом, поэтому исследователи полагают, что в этот период — к концу первого полугодия — наряду с эмоциональным общением обособляется и *предметное общение*.

Предметное общение — это общение ребенка со взрослыми, основным средством которого является предмет. В процессе такого общения ребенок начинает усваивать *ощутвенно обусловленное значение предмета*. После 6–8 месяцев у ребенка формируется новый тип общения с взрослыми **ситуативно-деловой**, под которым понимается *такое общение ребенка со взрослыми в процессе совместных действий с предметами, целью которого является само по себе совместное действие*.

К концу первого года жизни ребенок может заражаться отрицательным эмоциональным состоянием близкого — плакать, огорчаться вместе с ним, а также жалеть расстроенного, обиженного человека.

Таким образом ребенок показывает свое сочувствие и сопереживание. Продолжает развиваться эмпатия, присущая довольно длительный период почти всем детям в так называемом чистом виде. Такое эмоциональное состояние прекрасно описывает удивительный знаток детской психологии шведская писательница А. Линдгрэн в повести «Эмиль из Ленненберги»: «Ой, мы совсем забыли про Эмиля! Бедняжка, засиделся он в этой столярке! — сказала мама... Маленькая Ида разревелась». В этот же период у детей появляется довольно устойчивое стремление к общению со сверстниками: они любят бывать среди других детей, хотя еще не играют с ними. Кроме того, к концу первого года жизни ребенок уже начинает произносить слова и усваивает семантику слова. В начале второго года жизни ребенка начинается период развития *собственно речевого общения*. В этот период *потребность в общении становится одной из ведущих потребностей ребенка*.

Общение ребенка 2–3-летнего возраста со взрослыми выполняет следующие важнейшие функции:

- осознание своего опыта;

- определение способа решения жизненных задач, выхода из различных ситуаций;
- систематизация и накопление жизненного опыта.

В этот период жизни в процессе общения со взрослыми у ребенка начинает формироваться *эмоциональная реакция на похвалу*. Потребность ребенка в общении существенно изменяется на третьем году его жизни. Как известно, это кризисный возраст. Именно в этом возрасте, по мнению Л. С. Выготского, поступки ребенка начинают мотивироваться не содержанием ситуации, а отношениями с другими людьми. Общение со взрослыми и сверстниками, круг которых к этому периоду уже значительно возрастает, превращается в истинно социальное взаимодействие. Ребенок впервые начинает осваивать правила, нормы взаимодействия в группе. К этому периоду четко проявляются индивидуальные различия коммуникативных способностей у детей. Приблизительно к трем годам у ребенка складывается уже довольно ясное представление о своих возможностях, которое становится основой формирующегося образа самого себя. Образ складывается и подтверждается в условиях взаимодействия индивидуального опыта ребенка и опыта общения с другими людьми.

В возрасте 4–6 лет наблюдается социально-психологический феномен **дружбы**, под которым понимаются *глубокие индивидуально-избирательные межличностные отношения, характеризующиеся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого*.

Дружба выполняет множество функций, среди которых особенно выделяются:

- развитие самопознания;
- формирование чувства причастности;
- связи с обществом себе подобных.

В возрасте 6–7 лет ребенок попадает в совершенно новую для него социальную ситуацию — школьную среду. Круг общения со сверстниками соответственно значительно расширяется. Ребенок приобретает новые навыки социального взаимодействия с ровесниками, учится заводить друзей.

А. А. Реан и Я. Л. Коломинский (1999) выделяют в школьном возрасте *первый* и *второй круги общения*. В первый круг входят те одноклассники, которые являются объектом устойчивого выбора. Ко второму относятся те, с кем ребенок иногда общается, и те, кого он избегает.

Развитие общения со сверстниками знаменует новую стадию эмоционального развития ребенка, характеризующуюся появлением у него способности к **эмоциональной децентрации**. Под **эмоциональной децентрацией** в данном случае понимается *способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию эмоций, эмоционального состояния другого человека*.

В период, когда ребенок заканчивает начальную школу, т. е. в возрасте 9–10 лет, он теряет интерес к общению со взрослыми и переключает его на одноклассников. По данным Г. Р. Пертенава (1988), в 9 лет интерес ко

взрослым типичен для 46,5 % детей, а к 10 годам он падает на 14,1 %, при этом активно снижается интерес к родителям (Реан А. А., 2004). Важно, что общение со сверстниками имеет гомосоциальный характер, предполагающий общение, в ходе которого ребенок предпочитает общество детей своего же пола. Вместе с тем общение с одноклассниками способствует усвоению таких типов отношений, как лидерство и дружба. В подростковом возрасте общение со взрослыми теряет свою актуальность в еще большей степени, особую значимость приобретают отношения со сверстниками. Наиболее ярко в пубертатный период проявляется **аффилиативная потребность** в принадлежности какой-нибудь группе. Появляется **референтная группа**, т. е. группа людей, пользующихся уважением и особенно значимых для подростка. Принадлежность к определенной группе имеет большое значение для молодого человека, потому что именно в ней он может поделиться возникающими в его возрасте проблемами, которые понятны таким же, как он, разделить общие интересы, увлечения, понять, что такое верность, честность, преданность, и т. д. Само общение становится более глубоким и содержательным в духовном и интеллектуальном плане, постепенно формируются такие эмоционально насыщенные формы, как любовь и дружба. В начале подросткового возраста общение имеет гомосоциальный характер, позже оно становится гетеросоциальным. Такое развитие общения помогает молодым людям освоить гендерные роли, соответствующее им поведение, принять социальные нормы и ценности. Однако, как показывают современные исследования (Я. Л. Коломинский, А. А. Реан, Т. В. Слотина), авторитет родителей у сегодняшних подростков возрастает по сравнению с данными исследований прошлых лет, повышается и ценность семьи. Возможно, это связано с тем, что современная семья очень нестабильна и утратила свои традиционные функции. Разлады между родителями всегда глубоко переживались детьми, особенно подросткового возраста.

В период ранней взрослости человек переживает новый комплекс эмоций. Среди них — эмоции близости как основы любви, родительских отношений, которые включают в себя радость от общения с ребенком, чувство привязанности и взаимного доверия, чувствительности к потребностям ребенка, чувство интереса к нему и восхищение им (Реан А. А., 2004).

В период средней взрослости специфика развития общения тесно связана с особенностями профессиональной деятельности и самосовершенствованием человека, с созданием собственной семьи, воспитанием детей, а также с проведением свободного времени.

В пожилом возрасте общение большинства людей ограничивается семейным общением и общением с ближайшим окружением. В этом возрасте люди нередко теряют своих близких, и с этим часто связано появляющееся чувство одиночества. Одиночество может рассматриваться как одна из форм дефицитного общения. По данным Ю. А. Потаниной, в одиночестве живут около 17 % мужчин и 31,3 % женщин, при этом почти все страдают от чувства одиночества (Реан А. А., 2004).

Таким образом, развитие общения в первые семь лет жизни идет очень высокими темпами, затем совершенствуется, углубляется в подростковом и зрелом возрасте. В пожилом возрасте общение также имеет огромное значение для человека, но приобретает новые оттенки и особенности. На всем протяжении своего развития общение тесно взаимосвязано с деятельностью человека, определяет ее и определяется ею.

1.3.1. Виды общения

Межличностное общение — это непосредственное, более или менее постоянное регулярное общение в малых группах. Главное условие межличностного общения — определенное знание участниками общения индивидуальных особенностей друг друга, что возможно только на основе совместного опыта, эмпатии, взаимопонимания.

Массовое общение — это множественные, обычно мимолетные, непосредственные контакты незнакомых друг с другом людей (в толпе, на работе и т. п.).

Массовая коммуникация — близкий к опосредованному общению процесс, когда сообщения адресуются не отдельным лицам, а большим социальным группам с помощью средств массовой информации.

Е. И. Рогов выделяет три основных типа общения: *императивное, манипулятивное и диалогическое* (Рогов Е. И., 2002).

Императивное общение еще называют авторитарным, или директивным. Оно характеризуется тем, что один из партнеров стремится подчинить себе другого, хочет контролировать его поведение и мысли, принуждает к определенным действиям. При этом партнер по общению рассматривается как машина, которой надо управлять, как бездушный объект действия. Особенность авторитарного воздействия заключается в том, что конечная цель общения — принуждение партнера к чему-либо — не скрывается.

Манипулятивное общение сходно с императивным. Цель его – оказать воздействие на партнера по общению, при этом достижение своих намерений осуществляется скрыто. Партнер воспринимается как носитель определенных, «нужных» нам свойств и качеств. Нередко человек, выбравший в качестве основного именно этот тип отношения с другими, в итоге сам становится его жертвой. Общаясь с самим собой, он начинает оценивать себя как одну из шахматных фигур на доске, руководствоваться ложными мотивами и целями, теряя смысл собственной жизни. Как показывают исследования (Шостром Э., 1992; Доценко Е. Л., 2003), манипулятора характеризуют лживость и примитивность чувств, апатия к жизни, состояние скуки, чрезмерный самоконтроль, цинизм, недоверие к себе и другим. Э. Шостром выделяет четыре основных типа манипулятивных систем.

1. Активный манипулятор пытается управлять другими с помощью активных методов. Как правило, он пользуется при этом своим социальным положением или рангом родителя, учителя либо начальника. **Жизненная философия — главенствовать и властвовать во что бы то ни стало.**

2. Пассивный манипулятор — противоположность активному. Он прикидывается беспомощным и глупым, позволяя окружающим думать и работать за него. **Жизненная философия** — *никогда не вызывать раздражения.*

3. Соревнующийся манипулятор воспринимает жизнь как постоянный турнир, бесконечную цепочку выигрышей и проигрышей. Себе он отводит роль бдительного бойца. Для него жизнь — это постоянная битва, а люди — соперники и даже враги, реальные или потенциальные. **Жизненная философия** — *выигрывать любой ценой.*

4. Безразличный манипулятор играет в безразличность, индифферентность. Старается уйти, отстраниться от контактов. Его методы то активны, то пассивны. **Жизненная философия** — *отвергать заботу.* Императивную и манипулятивную форму общения можно охарактеризовать как монологическое общение. Человек, рассматривающий другого как объект своего воздействия, по сути дела, общается сам с собой, не видя истинного собеседника, игнорируя его.

5. Диалогическое общение противостоит авторитарному и манипулятивному, так как основано на равноправии партнеров. Диалогическое, или так называемое гуманистическое, общение позволяет достичь более глубокого взаимопонимания, самораскрытия собеседников. Диалогическое общение возникает лишь в случае, когда соблюдается ряд правил взаимоотношений:

- психологической настройкой на эмоциональное состояние собеседника и собственное психологическое состояние (следование принципу «здесь и теперь»);
- полным доверием к намерениям партнера без оценки его личности (принцип доверительности);
- восприятием собеседника как равного, имеющего право на собственные мнения и решения (принцип паритетности);
- направленностью общения на общие проблемы и нерешенные вопросы (принцип «проблематизации»);
- обращением к собеседнику от своего имени (без ссылки на чужое мнение), выражением своих истинных чувств и желаний (принцип персонифицирования общения).

1.3.2. Уровни общения

Общение может происходить на разных уровнях, которые определяются общей культурой взаимодействующих субъектов, их индивидуальными и личностными характеристиками, особенностями ситуации, социальным контролем и другими факторами. Особенно влиятельными оказываются ценностные ориентации общающихся и их отношение друг другу.

Е. В. Андриенко (2000) выделяет три уровня общения.

Самый примитивный уровень общения — **фатический** (от лат. *Fatuus* — глупый). Он предполагает *простой обмен репликами для поддержания разговора в условиях, когда общающиеся не особенно заинтересованы во*

взаимодействии, но вынуждены общаться. Такое общение несколько автоматически и ограничено. Следующий уровень общения — **информационный**. На этом уровне происходит *обмен интересной для собеседников новой информацией, являющейся источником каких-либо видов активности человека (мыслительной, эмоциональной, поведенческой).* Информационный уровень общения обычно носит стимулирующий характер и преобладает в условиях совместной деятельности или при встрече старых друзей.

Личностный уровень общения характеризует *такое взаимодействие, при котором субъекты способны к самому глубокому самораскрытию и постижению сущности другого человека, самого себя и окружающего мира,* такой уровень может быть еще определен как **духовный**. Данный уровень взаимодействия возникает в особых ситуациях и в особых условиях, когда у человека появляется вдохновение, озарение, чувство любви, ощущение единения с миром, счастья и т. п.

Н. В. Казаринова и В. Н. Куницына (2001) говорят о том, что характер цели и возникающая между партнерами психологическая

дистанция позволяют выделить различные **уровни общения**. Среди них:

ритуальный, или *социально-ролевой*, уровень; цель общения на этом уровне — выполнение ожидаемой от человека роли, демонстрация знания норм социальной среды. Общение при этом имеет, как правило, анонимный характер независимо от того, происходит оно между незнакомыми, знакомыми или близкими людьми;

деловой, или *манипулятивный*, уровень; целью такого общения является организация совместной деятельности, поиск средств повышения эффективности сотрудничества. Партнеры при этом оцениваются не с точки зрения уникальности, неповторимости личности, а с точки зрения того, насколько хорошо они могут выполнить поставленные перед ними задачи, т. е. оцениваются их функциональные качества;

интимно-личностный уровень; цель — удовлетворение потребности в понимании, сочувствии, сопереживании. Для этого уровня характерны психологическая близость, эмпатия, доверительность.

1.3.3. Структура общения

представляет собой единство трех его сторон:

— *перцептивной*, которая предполагает восприятие и понимание партнерами друг друга в процессе общения. Перцептивные навыки проявляются в умении управлять своим восприятием; «читать» настроение партнера по вербальным и невербальным характеристикам; понимать психологические эффекты восприятия и

учитывать их для снижения его искажения;

— *коммуникативной* (обмен информацией между общающимися индивидами); это эффективное использование как вербальных, так и невербальных средств общения;

– *интерактивной* (взаимодействие общающихся субъектов); сюда относятся позиции, стили, стратегии, которые используют партнеры по общению. Среди возможных позиций в общении можно выделить «пристройку» к партнеру «свысока», «на равных», «снизу» либо отстраненную позицию.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие виды общения вы знаете?
2. Назовите функции общения.
3. Какие уровни общения вы знаете?
4. Как соотносятся между собой категории «деятельность» и «общение»?
5. В чем специфика императивного, манипулятивного и диалогического общения?
6. Назовите основные структурные элементы общения.
7. Расскажите о развитии общения в младенческом возрасте.
8. Расскажите о развитии общения в раннем и среднем детстве.
9. Какие формы общения выделяются на возрастном этапе от рождения до 7 лет?
10. Что понимается под педагогическим общением?
11. Каковы особенности педагогического общения у преподавателей различного уровня профессионализма?
12. Какова роль педагогического общения в развитии позитивной «Я-концепции»?
13. Что такое «эффект Пигмалиона» и в чем его педагогический смысл?
14. Какова структура эффективного и неэффективного педагогического поощрения?