

Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина, В.В. Садырин

# МОНИТОРИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА:

опыт теоретико-эмпирического анализа  
проблемы управления качеством  
профессиональной подготовки кадров



Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина, В.В. Садырин

# МОНИТОРИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА:

опыт теоретико-эмпирического анализа  
проблемы управления качеством  
профессиональной подготовки кадров



МОСКВА

ИКЦ «АКАДЕМКНИГА»

2011

УДК 378  
ББК 74.58  
Г37

Рецензенты:

А.Ф. Аменд, доктор педагогических наук, профессор (ЧГПУ)  
Е.В. Грунт, доктор философских наук, профессор (УрГУ)

**Герцог Г.А.**

Г37 Мониторинг в образовательном процессе вуза: опыт теоретико-эмпирического анализа проблемы управления качеством профессиональной подготовки кадров. Монография / Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина, В.В. Садырин. — М.: ИКЦ «Академкнига», 2011. — 296 с.

ISBN 978-5-94628-357-1

В данном издании изложен опыт теоретико-эмпирического анализа проблемы управления качеством профессиональной подготовки кадров на основе мониторинга образовательной деятельности вуза. Авторами разработана и предложена содержательно-процессуальная модель организации мониторинговых исследований ключевых проблем, решение которых обеспечивает качество подготовки профессионально-педагогических кадров для региона.

Монография содержит три раздела. В первом разделе актуализируется проблема подготовки отраслевых кадров в условиях модернизации российского образования. Во втором — представлены теоретические аспекты исследования концепта «мониторинг», интерпретировано понятие «образовательный мониторинг», охарактеризована содержательно-процессуальная модель мониторинга образовательного процесса вуза. В третьем разделе представлены результаты мониторинговых исследований ключевых проблем и направлений деятельности профессионально-педагогического института, предложены адресные рекомендации для субъектов образовательного пространства вуза, включая его социальных партнеров.

Представленный авторами теоретико-аналитический материал, эмпирические данные, а также инструментарий для осуществления мониторинговых исследований позволят экстраполировать опыт мониторинга образовательного процесса данного вуза на другие образовательные учреждения.

УДК 378  
ББК 74.58

ISBN 978-5-94628-357-1

© Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина, В.В. Садырин, 2011  
© Оформление. ООО «ИКЦ «Академкнига», 2011

## Содержание

Введение.....	4
Раздел 1. <i>Садырин В.В.</i> Оптимизация подготовки отраслевых кадров в контексте приоритетов национального проекта «Образование».....	8
Раздел 2. <i>Гнатышина Е.А.</i> Мониторинг как инструмент инновационного управления образовательным учреждением.....	20
Раздел 3. <i>Герцог Г.А., Гнатышина Е.А., Садырин В.В.</i> Опыт исследования актуальных проблем образовательной деятельности вуза.....	40
3.1. Мониторинг регионального рынка профессионально-педагогического труда.....	40
3.2. Мониторинг адаптационных процессов студентов профессионально-педагогического вуза.....	92
3.3. Исследование межличностных отношений как фактора оптимизации образовательного процесса вуза.....	160
Заключение.....	276
Приложения.....	278

## Введение

Управление любыми социальными процессами, особенно в современных условиях общественного развития, требует постоянной аналитической работы. Анализ социальной ситуации — достаточно сложная процедура, как, впрочем, и сама социальная ситуация с множеством структур, связей и взаимосвязей между ними. Вышесказанное относится и к образованию как социальной системе, социальной ситуации, социальному институту.

До недавнего времени в образовательных учреждениях аналитическая деятельность, обеспечивающая их функционирование и развитие, в основном строилась на процедуре сбора и анализа статистических данных. Качественный анализ как научный метод исследования использовался достаточно редко. Этому есть свои объяснения. Во-первых, образовательные учреждения любого уровня были относительно автономны. Их деятельность оценивалась вышестоящими органами управления на основе стандартизированных критериев и показателей. Оценка, как правило, замыкалась на систему образования и не учитывала реальных общественных потребностей.

Переход российского общества на иные, чем прежде, социально-экономические, политические и культурологические основы и социальные отношения повлек за собой кардинальные изменения в структуре взаимодействия различных субъектов, включенных в эти отношения, в том числе в отношении в образовательной сфере.

Социальными партнерами для образовательных учреждений и системы управления ими сегодня являются множество экономических, производственных, культурологических, политических, научных и иных общественных структур, связь с которыми позволяет более эффективно вести образовательную деятельность. Однако

наличие связей и взаимосвязей между различными социальными субъектами может и не содействовать эффективному развитию и инновационности данных субъектов. Для этого нужны скоординированные цели, действия и взаимно значимые критерии и показатели в оценке результатов деятельности данных субъектов. При этом результаты деятельности, как правило, принято маркировать лексемой «качество». Ранее принятое представление о качестве как соответствии норме, стандарту сегодня подвергается критической переоценке. Относительно качества образования, и в частности профессионального образования, ведется полемика о выборе критериев и показателей его оценки, ориентированных на гармонизацию и соотносимость образовательных и профессиональных стандартов. Сегодня становится понятным то, что качество профессионального образования должно оцениваться не только и не столько самой системой образования (внутренняя оценка), но и работодателями, для которых готовятся профессиональные кадры, а также другими субъектами, включенными в сферу профессиональной подготовки кадров (внешняя оценка). Решение проблемы качества образования зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ, насколько эффективные и педагогически оправданные методы и технологии будут избраны, насколько объективной, независимой и систематической будет экспертиза деятельности образовательного учреждения. При этом надо указать, что система оценки качества образования, ориентированная на международные и гармонизированные с ними национальные требования, — один из путей вхождения России в общеевропейское и общемировое образовательное пространство.

В современных условиях изменяющейся образовательной среды деятельность образовательных учреждений становится все более гибкой и исследовательской по своей сути. Активное наблюдение за педагогическими процессами обучения и воспитания, контроль и диагностика, оперативный анализ ситуации и принятие согласованных эффективных управленческих решений являются неотъемлемой частью организации внутри институционального управления. Результативность инноваций, организационная и педагогическая

успешность в целом обеспечиваются включенностью всех участников образовательного процесса, а также их деловых и социальных партнеров в продуктивное взаимодействие. Отсюда возникает необходимость организации управленческого мониторинга, целью которого является оценка качества образования и прогнозирование перспектив развития каждого образовательного учреждения и образовательной системы в целом.

Опыт управленческой и исследовательской работы показывает, что организация мониторинга — это сложный и трудоемкий полиаспектный процесс. Появление понятия мониторинга связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждается в объективных сведениях о стоянии тех или иных объектов и структур. XXI век характеризуется небывалым ростом информации, требующей анализа, оценки, переработки и использования. Именно поэтому инструментальные исследования, обработка и систематизация данных стали применяться в различных жизненных сферах, в том числе в управлении, где мониторинг начал развиваться как система.

В образовательном менеджменте это понятие стали рассматривать с двух позиций: как систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе и как средство получения информации в процессе проведения научного исследования с целью организации управленческого контроля и инновационной деятельности. Отсюда следует, что о повышении качества образования можно говорить только тогда, когда мониторинг будет инструментом исследования образовательной среды, а его результаты станут основой для инновационной деятельности всех участников (субъектов) образовательного процесса. Без этого невозможно выдержать конкуренции на рынке образовательных услуг, особенно в условиях демографического спада.

Актуализация проблемы мониторинга образовательной среды предопределяется еще и тем обстоятельством, что многие образовательные учреждения, в том числе вузы, присоединились к международной системе менеджмента качества, учитывающей множество факторов при оценке качества образования. Поэтому объектами управленческого мониторинга могут являться образовательный процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников

образовательного процесса, их притязания и потребности, а также притязания и потребности социальных партнеров образовательных учреждений и их отношение к образовательному учреждению. Отсюда, цель мониторинга — оперативно и своевременно выявлять все изменения, происходящие в сфере образования. Полученные объективные данные должны являться основанием для принятия управленческих решений. Мониторинг как технология позволяет не только систематизировать информацию, но и может стать действенным механизмом стимулирования субъектов образовательного процесса, работающих эффективно в режиме развития. Высокие показатели их деятельности могут также служить основанием для повышения квалификации работников и профессионального развития и саморазвития студентов.

При реализации системы мониторинга нередко возникают как объективные, так и субъективные трудности, препятствия. Например, при создании системы необходимо учитывать: качество используемых методик, подготовленность специалистов, возможность совершенствования их профессиональных умений. Об этих факторах нельзя забывать, более того, необходимо минимизировать негативные воздействия, учесть возможные проблемы.

Кроме того, для организации системы мониторинга в каждом образовательном учреждении архиважное значение имеет определение ключевых проблем, требующих постоянного мониторингования. Среди них можно обозначить такие как: проблемы адаптации студенчества к учебной и творческой деятельности; проблемы безопасной коммуникации; проблемы взаимодействия образовательных учреждений и их социальных партнеров; проблемы профессионального самоопределения и трудоустройства выпускников вузов; проблемы удовлетворенности социальных партнеров качеством профессионального образования выпускников и т.д.

В данном издании авторами предложены теоретические и практические аспекты мониторинга качества образования студентов профессионально-педагогических специальностей, а также результаты ряда ключевых мониторинговых исследований, специально планируемых в рамках реализации системы менеджмента качества образования в конкретном вузе.



---

**В.В. Садырин**  
**Оптимизация подготовки отраслевых кадров в контексте приоритетов национального проекта «Образование»**

---

Данная тема не случайно «вызрела» в жизнедеятельности педагогического вуза. Уже более десяти лет Челябинский государственный педагогический университет (на базе входящего в его состав Профессионально-педагогического института) осуществляет воспитание педагогов профессионального обучения по актуальным отраслевым разновидностям подготовки рабочих кадров на территории Южного Урала. Весь управленческий аппарат университета в той или иной мере связан с кругом проблем оптимизации данной подготовки и благоприятного трудоустройства профильных выпускников.

Полагаю, что указанный круг проблем может и должен рассматриваться в трех взаимосвязанных аспектах: в аспекте пользы государственной, в аспекте пользы общественной и в аспекте пользы персональной (личностной), гарантирующей молодежи успешное построение трудовой биографии. Полагаю также, что предметное рассмотрение названных аспектов принципиально важно, ибо каждый из них включает в себя совокупность рядоположающих проблем, неразрывно связанных друг с другом.

Вначале — об аспекте *пользы государственной*.

В своих многочисленных выступлениях по проблемам модернизации отечественной экономики Президент Российской Федерации Дмитрий Медведев постоянно подчеркивает, что главным условием ее инновационного развития является полноценное кадровое обеспечение [1, с. 9; 2, с. 2 и др.].

Вопросы прогрессивного реформирования системы воспроизводства кадров обсуждаются давно. В последнее время наблюдаются активные попытки их решения на всех уровнях образования

России — начиная от средних школ и заканчивая сферой послевузовского становления специалистов. Наиболее востребованной при этом на протяжении полутора десятков лет была и остается *идея непрерывного образования* (или «образования через всю жизнь»), которая в реальности воплощена и продолжает воплощаться в создании многоуровневых учебных заведений и программ, интегрирующих стадии начальной, средней и высшей профессионально-образовательной подготовки.

Идея, как и узаконившая ее Концепция, по сути своей оптимистична. В ней отражается гуманистическая направленность современной цивилизации, вера ее представителей в неограниченные возможности профессионального роста человека. Настораживает, однако, ее постепенный переход в статус незыблемого постулата. Между тем любой постулат, претендующий на универсальность, имеет «подводные рифы», препятствующие его гибкой реализации. Не случайно министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко в своем выступлении на коллегии подведомственного министерства в марте 2010 года констатировал факт неадекватности профессиональных устремлений юношества задачам социально-экономического развития страны [1, с. 9].

Наиболее удачно, на наш взгляд, этот факт прокомментировал Д.А. Парнов, специалист Западного окружного управления образованием Департамента образования Москвы, который писал в тот же период времени, что инициаторы модернизации профессиональной подготовки далеко не всегда учитывают объективные изменения в запросах рынков труда, новые требования к развитию человеческих трудовых ресурсов. По его мнению, в последние годы произошло сближение оценок деятельности довузовских образовательных учреждений с оценками, характерными для эпохи «развитого социализма»: основным критерием эффективности этой деятельности стало количество поступивших в вузы выпускников. То есть «мания» вузоцентризма, несмотря на глобальные социальные перемены, отнюдь не утратила своих позиций. «Концепция непрерывного образования, — указывает исследователь, — трактуется сегодня как вертикальная траектория, вершина которой — диплом о высшем образовании» [3, с. 19].

Разумеется, в такой установке нет ничего противоречащего законодательным актам в образовании. Однако предположим на минуту, что все юноши и девушки нашей страны, начавшие путь профессионального становления с уровня НПО, успешно выдержали квалификационные испытания и показали наличие потенциала для продолжения профессионального обучения.

Предположение наше парадоксально, но в нем, как и в любом парадоксе, обнажается «момент истины». Довольно точно этот момент сформулировал в 2008 году на страницах журнала «Профессиональное образование» один из руководителей профессионального училища № 6 г. Рязани. Цитирую: «Проблема подготовки рабочих близка на настоящий момент к национальной катастрофе... Перекося в подготовке на всех уровнях профессионального образования (и особенно в НПО) приведут к неизбежной необходимости использовать трудовые ресурсы из стран ближнего и дальнего зарубежья» [4, с. 3]. Подтверждением подобной тенденции может служить статья доктора педагогических наук С.И. Вершинина «Анализ потребности мигрантов в образовательных услугах колледжей Москвы» [5].

Суть названной катастрофы — в массовой ориентации российской молодежи на статус «белых воротничков» в профессионально-экономической иерархии общества, в подспудном формировании у нее пренебрежения к рабочей профессии. Очевидно, однако, что экономика страны насущно нуждается именно в квалифицированных рабочих, а их катастрофически не хватает. По утверждениям работодателей, неоднократно озвученным СМИ, они вынуждены принимать на рабочие места выпускников техникумов и колледжей, но, во-первых, их приходится переучивать, потому что квалификации рабочего и техника отличаются друг от друга, а во-вторых, они чаще всего не выдерживают рабочей нагрузки и покидают предприятия по окончании срока переподготовки.

Что это, как не халатное отношение к расходованию государственных средств?

Причина создавшегося положения — в утрате учреждениями НПО самостоятельного приоритетного статуса, в крайне малых объемах их финансирования, в неуклонном старении их материально-

технической базы и кадрового состава, а также (и это главное) в механической реконструкции их сети путем слияния с образовательными учреждениями более высокого ранга, где молодые люди, нередко вразрез с первоначальными установками, приобретают не рабочую, а технократическую ориентацию. Последнее выгодно с точки зрения самофинансирования учебных заведений, так как все уровни образования, следующие за НПО, являются у нас в основном платными. Но выгодно ли это для экономики страны?

Вопрос риторический. Тем не менее пути его решения стабильно вызревают в обществе. Чтобы обосновать это, проанализируем итоги реализации одной из стадий приоритетного национального проекта «Образование», подведенные в ходе Всероссийской конференции «Профессиональное образование в условиях инновационного развития экономики», состоявшейся в канун 2009 года в Академии народного хозяйства при Правительстве РФ [2, с. 2–6].

Профессиональные училища и лицеи подключились к работе над проектом в 2007 году, вслед за вузами. По мнению участников конференции, работа была успешной и позволила заключить, что система начального профессионального образования обязана жить и развиваться. Выявленные пути ее модернизации сопряжены:

- с возрождением традиционно присущего российским учреждениям НПО суверенного статуса;
- с расширением сети учебных заведений, способных осуществлять качественную подготовку нового поколения педагогов профессионального обучения (далее по тексту иногда — *отраслевых педагогов*);
- с усилением связей между системами НПО, СПО, ВПО, но не в плане «подминания» последними первой, а в плане развертывания широкомасштабных совместных исследований по проблемам интенсификации подготовки рабочих;
- с развитием частно-государственного партнерства, направленного на обновление учебно-программного и технико-технологического обеспечения НПО посредством объединения усилий его специалистов и их стратегических партнеров — работодателей (заказчиков кадров).

Можно было бы продолжить перечисление возможностей эффективного преобразования нашей славной системы, но мне кажется, что главные из них обозначены, и хочется сказать несколько слов о результатах их апробации на экспериментальных площадках проекта «Образование».

Опросы руководителей органов управления образованием, работодателей, ученых и педагогов-практиков в регионах страны, задействованных в проекте, показали следующее.

1. Из 1500 программ, разработанных в рамках проекта, более 500, в том числе предназначенных для учреждений НПО, интегрируют достижения техники и технологий, обеспечивая подготовку крайне необходимых сегодня кадров для технологических отраслей экономики страны [2, с. 2].

2. Участие работодателей в финансировании и экспертизе новых образовательных программ подготовки рабочих способствовало приведению в большее соответствие содержания начального профессионального образования квалификационным требованиям, которые они предъявляют к выпускникам учебных заведений данного уровня (94,9% опрошенных). В итоге работодатели стали допускать выпускников учреждений НПО к работе на сложном и дорогостоящем оборудовании, к управлению самыми современными агрегатами, механизмами. Об этом свидетельствуют опыт ПУ № 9 Липецкой области, АПЛ № 7 с. Мельниково Томской области, ПЛ № 21 г. Липецка [2, с. 5], а также оригинальный опыт училищ и лицеев Челябинской области: ПЛ № 69 г. Сатки, ПЛ № 99 г. Челябинска и многих других.

3. Сближение сфер частного-государственного и научного партнерства в системе начального профессионального образования способствовало тому, что работодатели и ученые возглавили наблюдательные советы образовательных учреждений. Теперь совместными усилиями составляются прогнозы развития этих учреждений, в том числе планы улучшения их учебно-материальной базы. Отдельные предприятия заранее закладывают в свои бюджеты необходимые спонсорские средства. На некоторых предприятиях приняты программы поддержки выпускников учреждений НПО (например, в ОАО «КАМАЗ» бюджет такой программы составил

в рассматриваемый период 7,5 млн руб. [там же]). Показательно, что ОАО «Челябинский тракторный завод (Уралтрак)», ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат», ОАО «Саткинский комбинат “Магнезит”» даже в кризисное время 2008–2010 гг. не сократили объемов финансирования таких программ.

4. Одним из важных итогов сотрудничества работодателей, органов управления образованием и учреждений НПО стало создание ресурсных центров в системе подготовки рабочих кадров. В Челябинской области в 2007–2010 годах такие центры были созданы на базе 29 профессиональных училищ и лицеев (из девяноста функционирующих). Работодатели и управляющие образованием структуры проявили при этом самое заинтересованное участие в выборе профилей подготовки кадров, в обеспечении образовательных учреждений учебно-программным оборудованием. Так, ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат» совместно с Правительством Челябинской области и Федеральным министерством образования и науки выделили 208 млн руб. на создание учебного центра по подготовке рабочих для комбината. Такие же центры были созданы при финансовом и организационном участии ОАО «Уралтрак» (ПЛ № 5 г. Челябинска); ОАО «Миасский машиностроительный завод» (ПЛ № 89 г. Миасса); ОАО «Златоустовский машиностроительный завод» (ПЛ № 49 г. Златоуста); ОАО «Комбинат “Магнезит”» (ПУ № 69 г. Сатки). Первоначальный опыт деятельности ресурсных центров требует освещения и анализа в отдельной статье.

5. Вовлечение работодателей в реализацию проекта «Образование» обеспечило усиление их мотивации к неформальному участию в работе аттестационных комиссий учреждений НПО, во внешней оценке качества подготовки выпускников [2, с. 5].

В результате предприятия и организации разных сфер собственности приобрели готового к самореализации специалиста рабочей профессии. А это — один из важнейших эффектов, полученных при внедрении национального образовательного проекта.

Раскрыв аспект государственной пользы от сохранения и обеспечения развития системы НПО, попытаюсь раскрыть сущность *пользы общественной*.

Легендарной фигурой в начальном профессиональном образовании Южного Урала второй половины XX века является Виталий Прокофьевич Омельченко, заслуженный учитель ПТО РСФСР, кавалер ордена Отечественной войны II степени. Трудно забыть его слова, ставшие лейтмотивом его выступлений на социально-педагогических форумах начала 90-х годов, когда идея реструктуризации профессионально-технических училищ еще только «носила в воздухе». Вот эти слова в том виде, в каком они отложились в памяти очевидцев: «Попробуйте уничтожить «профтех» — и вы получите прирост национальной преступности, равный не менее чем 50 процентам от существующего».

Система начального профобразования в представлении ее бесценного руководителя в Челябинской области на протяжении полувека (1964–1988 годы) — это не просто система обучения квалифицированных рабочих. Это социальная пища, которая обеспечивает равновесие в обществе благодаря признанию и приобщению к созидательной деятельности десятков тысяч ребят из неблагополучных семей.

Неоднократно Виталий Прокофьевич ссылался на достойные подражания действия руководства Магнитогорского металлургического комбината, сумевшего организовать уникальную систему воспитания «трудных» подростков на опыте их включения в создание музеев боевой и трудовой славы, вовлечения в спортивные и творческие мероприятия, имевшие международный резонанс. Достаточно познакомиться с летописями профессионального лицея № 13, ставшего «кузницей» хоккеистов для всемирно известной команды «Металлург», с историей Дома учащейся молодежи «Магнит», чтобы понять, что декларации В.П. Омельченко относительно оберегающей и восстанавливающей роли учреждений НПО не были голословными.

Сегодня воспитательные традиции Челябинской областной системы начального профессионального образования стараниями энтузиастов поддерживаются и прумножаются.

Не следует забывать и о том, что профессиональные училища и лицеи России являются благоприятной средой для повышения общеобразовательного уровня будущих рабочих, без которого не-

возможен их переход в статус технологически грамотных специалистов рабочих профессий. Этим отечественная система НПО выгодно отличается от многих ее иноземных вариантов.

Наконец, о третьем аспекте важности сохранения рассматриваемой системы — о ее роли *в становлении личности*.

Ни для кого не секрет, что развитие личности многопланово и многогранно. Одним из неперемненных условий ее позитивного развития является приобщение ребенка (особенно подростка) к общественно значимому производительному труду. По точному замечанию В.А. Сухомлинского, труд этот на первых порах, независимо от уровня общественной техники и технологий, должен быть связан с процессом физически напряженной, но не «тупой», требующей смекалки, сообразительности полезной деятельности. «Ум ребенка на кончиках пальцев», — говорил выдающийся педагог [6, с. 19].

Разбудить моторные (кинетические) реакции детей, развить их в подростковом и юношеском возрасте через активный производительный труд — значит сделать самый существенный шаг к обеспечению устойчивости психики молодых людей, к формированию у них демократического мировоззрения, утверждают наши соотечественники, педагоги и психологи В.И. Загвязинский [7], В.В. Краевский [8], Б.Ф. Ломов [9] и др.

Следуя этому утверждению, первым уровнем интеграции в системе типологических стадий образования мы считаем интеграцию в паре *«средняя школа — учреждение НПО»*. Именно приобщаясь в определенных пределах к освоению рабочей профессии, подросток руками («кончиками пальцев») создает полезные продукты. Педагогическая установка на совершенствование этих продуктов уже на школьной скамье формирует основы технологического мышления.

В этом ракурсе нам представляется особенно важным опыт Владимирской, Рязанской и Челябинской областей по охвату учащихся школ программами освоения профессий НПО. Импульсом к формированию данного опыта послужила Концепция профильного обучения старшеклассников, утвержденная приказом Министерства образования России от 18 июля 2002 года № 2783.



Хорошо известно, что основы профильного обучения были заложены уже в начале XX века в трудах П.П. Блонского, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера, Н.К. Крупской, В.А. Лая, А.В. Луначарского и др. Такое обучение предполагает углубленное изучение основ наук в предметных образовательных областях, родственных склонностям учащихся (социально-исторической, экономической, естественно-научной и др.). Тем не менее в ряде экспериментальных площадок нацпроекта «Образование» профильное обучение было заменено начальным профессиональным (с пролонгированной подготовкой в рамках образовательной области «Технология» в 7–8-х классах). Причиной послужили результаты анкетного опроса школьников средней ступени, выразивших, в большинстве своем, желание освоить рабочую профессию и чувствовать себя социально защищенными по окончании школы [4, с. 5; 10, с. 8].

В начале 2010/2011 учебного года усилиями Профессионально-педагогического института ЧГПУ такие площадки были созданы и в Челябинской области. Уже сегодня можно говорить об эффективности деятельности тех из них, которые функционируют на базе МОУ СОШ № 147 г. Челябинска, реализуя профили подготовки операторов ЭВМ и автослесарей; на базах Мирненской и Ларинской средних школ Челябинской области, готовящих трактористов.

Опыт подобных площадок нашел отражение в предложении разработчиков Концепции развития образования до 2020 года. По словам И.М. Реморенко, директора Департамента стратегического развития Минобрнауки России, «к 2015 году ученики старшей школы получают возможность выбирать, как и чему учиться, чтобы «нащупать» будущую профессию. Обучение такое насытят информационными технологиями. В школе подростку будут даны *основы профессионального образования*. Дальше он сможет уже с большей определенностью решать, что делать: идти в вуз, техникум или сразу начинать работать по полученной в школе профессии» [4, с. 5].

Сказанное доказывает актуальность проблемы сохранения и преобразования учреждений НПО как ресурсных центров подготовки рабочих в многоуровневой системе «нашей новой шко-

лы». Подготовка эта может осуществляться опережающим образом (путем партнерства со школой) и традиционно (путем набора в профессиональные училища и лицеи). Однако в любом случае, чтобы поднять престиж рабочих профессий и обеспечить наполняемость учреждений НПО в ситуации демографического кризиса, необходимо:

1) перепрофилировать данные учреждения на подготовку реально востребованных в регионах кадров, добиться динамичности реализуемых ими профессионально-квалификационных структур на основе регионального прогноза необходимых трудовых ресурсов;

2) обеспечить сопряжение профилей подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе согласования текущих и стратегических потребностей региональных рынков труда;

3) поднять планку профессионально-образовательной подготовки будущих рабочих посредством повышения уровня профессионально-образовательной компетентности нового поколения отраслевых педагогов;

4) перейти на разработку для учреждений начального профессионального и высшего профессионально-педагогического образования инновационных образовательных программ, интегрирующих достижения науки, техники и технологий, обеспечивающих подготовку крайне необходимых сегодня кадров для технологических отраслей экономики;

5) четко сформулировать и неукоснительно выполнять гарантии профессионально-личностного развития обучающихся в учреждениях НПО и ВПО, в первую очередь такие, как: получение повышенного квалификационного разряда, освоение смежной профессии (профессий), участие в процессах демократизации общества, содействие становлению инновационных форм труда и т. д.;

6) повысить эффективность профориентационной работы по направлениям подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения.

Полагаю, что пятое из вышеназванных условий является центральным среди личностных факторов востребованности систем

НПО и ВППО. На начальном уровне профессионального и на уровне профессионально-педагогического образования должна стать нормой неограниченная магистраль развития будущего рабочего и отраслевого педагога — развития именно в социально-профессиональной, а не в специализированной технократической среде.

Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что все указанные условия могут быть реализованы только при поддержке систем НПО и ВППО силами стратегического научного и частно-государственного партнерства, основные характеристики которых уже даны нами.

Таким образом, следует отметить: рожденная на исходе первого десятилетия XXI века национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» тесно связана с активизацией деятельности образовательных учреждений разных уровней по вхождению в инновационное пространство приоритетного национального проекта «Образование». Она является средством расширения границ осуществления данного проекта и, без сомнения, внесет свежую струю в процессы его дальнейшей разработки, обоснования, апробации и внедрения. Следует также отметить, что процесс инновационной деятельности в новых для нас условиях потребует научного обеспечения и отслеживания результатов осуществления данного проекта.

## Список литературы

1. Доступность качественного образования для всех — достижима: материалы выступления министра А.А. Фурсенко на заседании итоговой коллегии Минобрнауки России 19.03.2010 г. // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 5.

2. *Перевертайло А.С.* Профессиональное образование в условиях инновационного развития // Профессионал: [мастер-класс]. — 2009. — № 1.

3. *Парнов Д.А.* Профессиональная подготовка в школе — эффективная профориентация // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 5.

4. *Апарц Б.С.* Школа — ресурсный центр НПО — профессия // Профессиональное образование. Столица: [научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика]. — 2008. — № 11.

5. *Вершинин С.И.* Анализ потребности мигрантов в образовательных услугах колледжей Москвы // Специалист. — 2008. — № 9.

6. *Сухомлинский В.А.* Природа, труд, мировоззрение // Биология в shk. — 1970. — № 5.

7. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2004.

8. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006.

9. *Ломов Б.Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М.: Наука, 1991.

10. *Болтунова С.А.* Модель довузовского профессионального образования // Профессиональное образование. Столица: научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. — 2008. — № 12.

---

**Е.А. Гнатышина**  
**Мониторинг как инструмент  
инновационного управления  
образовательным учреждением**

---

Уровень инновационной управленческой компетентности субъектов управляющей подсистемы вуза, обеспечивающей становление, функционирование и развитие процесса компетентно ориентированного управления подготовкой специалистов, в полной мере определяет степень результативности последнего и поэтому должен стать предметом специальных мониторинговых исследований. Подобные исследования продуцируют своевременную реализацию коррекционных влияний, связанных с совершенствованием педагогического мастерства каждого преподавателя в области управления инновационной образовательной деятельностью, и способствуют эффективному привлечению к этой деятельности студентов. Поэтому систематическое отслеживание управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза мы считаем важнейшим условием компетентно ориентированного управления и предлагаем для этого собственную систему педагогического мониторинга.

В последние десятилетия границы использования понятия «мониторинг» активно расширяются. Выйдя за пределы сферы природопользования, откуда он берет свое начало, мониторинг как научно-практический феномен проник во все сферы общественного жизнеобеспечения, в том числе в сферу управления образованием.

Развернувшаяся в 70-е — 80-е годы XX столетия широкая дискуссия о роли мониторинга в управлении самыми разнообразными (природно обусловленными, технико-технологическими, социальными) процессами является актуальной и сегодня, ибо в век

динамического изменения мира потребности практики управления в получении качественной информации весьма велики.

Понятие «мониторинг» представляет интерес с точки зрения его теоретического анализа, так как не имеет однозначного толкования. В рамках каждой научной сферы существуют свои методологические обоснования дефиниции мониторинга, что затрудняет поиск общего определения, устраивающего все области знания.

Сложность формулировки понятия «мониторинг» связана еще и с тем, что оно апеллирует как к научной сфере, так и к сфере практики.

Мониторинг может рассматриваться как способ исследования реальности и одновременно как способ обеспечения сферы управления различными видами деятельности на основе своевременной и качественной информации. Следовательно, данный феномен представляет многофункциональное явление, не сводимое к сбору, анализу, хранению и передаче информации, что предельно упрощает его понимание.

Анализ различной литературы позволяет отметить, что большинство пользователей понятия «мониторинг» редуцируют его до упрощенного понимания как процесса «отслеживания», «наблюдения». Не являются исключением и современные терминологические словари, в которых опора сделана на буквальный перевод англоязычной лексемы «monitor» — отслеживание, наблюдение, предостережение. Между тем в структуру мониторинга включаются не только процессы отслеживания, наблюдения, но и такие сложные процедуры, как разработка его качественного инструментария, выделение показателей, индикаторов, критериев, шкал измерения, определение его объектов, предметов и др.

Понятие мониторинга близко к таким понятиям, как «исследование», «эксперимент», «рефлексия». Однако оно имеет и ряд отличительных черт. Для получения наиболее полного представления о его сущности возникает необходимость его рассмотрения с точки зрения различных сфер его использования.

В экологии понятие «мониторинг» изначально определялось как «непрерывное слежение за состоянием окружающей сферы

с целью предупреждения нежелательных отклонений по важным параметрам» [14].

В этом определении усматриваются две функции мониторинга: наблюдение (слежение) и предупреждение, то есть оно замыкается на фиксации отрицательных последствий хозяйственных действий человека и их вторичных эффектов, обладая при этом низким прогностическим потенциалом. Еще в 70-е годы минувшего столетия на данный недостаток обратили внимание ряд авторов (Ю.А. Израэль [6], И.П. Герасимов [4] и др.). Как следствие, были разработаны альтернативные концепции мониторинга.

Например, Ю.А. Израэль считал, что мониторинг должен сводиться к наблюдению, оценке и прогнозу состояния природной среды, но не должен включать в свой состав управление формированием качества окружающей среды и деятельности человека [6, с. 10—25]. Иными словами, мониторинг как научно-практический феномен не требует вмешательства (со стороны управления) в естественное протекание событий; он направлен на получение качественной информации о состоянии природных явлений и прогнозирование их будущих состояний.

На наш взгляд, концепция Ю.А. Израэля достаточно обоснована и имеет право на существование, если серьезное значение придавать функции прогнозирования. Процесс прогнозирования в экологии, как, впрочем, и в других средах (социальной, психической и т. д.), возможен при условии длительных наблюдений (измерений) естественного протекания событий (явлений) без всякого вмешательства. Такая сущность мониторинга учитывалась нами при построении общей его концепции в условиях инновационного управления.

Иной точки зрения придерживался И.П. Герасимов [4], рассматривая мониторинг как систему наблюдения, контроля, оценивания состояния окружающей среды и управления ее природосообразным развитием. Ученый считал, что эффективность не нацеленного на управление мониторинга низка и приводит к целому ряду недостатков, среди которых — избыточность или недостаточность информации, а также ее невостребованность. Такое понимание мониторинга является весьма убедительным, особенно если речь идет о социальных системах и управлении ими.

Этой же позиции придерживаются многие социологи (Т.И. Заславская, И.В. Бестужев-Лада, А.В. Толстых и др.), считая, что главная цель социологического мониторинга — обеспечение общества достоверной, своевременной, полной, социально значимой информацией, которая является основанием для принятия управленческих решений.

А.В. Толстых рассматривает социологический мониторинг как «системную совокупность регулярно повторяющихся исследований, цель которых состоит в научно-информационной помощи заинтересованным организациям по реализации социальных программ, соответствующих социокультурным характеристикам и особенностям массового сознания различных поколений населения» [цит. по: 9, с. 28]. В этом толковании для нас представляет интерес такой аспект мониторинга, как направленность на реализацию социальных проектов, программ. Это, в свою очередь, предполагает обязательную нацеленность мониторинга на сферу управления объектами жизнедеятельности.

Инструментом социологического мониторинга выступает социологическое исследование. Традиционно социологические исследования организуются с использованием разноплановых программ, проводятся в различное время, зачастую — в рамках различных социальных групп, при помощи разнообразных методов и инструментов, различными исследователями. Поэтому получаемая в результате информация нередко трудносопоставима, а также может поступать к пользователю, успев значительно устареть. Использование же мониторинга в определенной степени позволяет разрешить указанные проблемы.

Эффективность мониторинга зависит от соблюдения ряда условий:

- наличие четкой и отлаженной системы сбора, обработки, анализа, хранения, передачи информации;
- обеспеченность качественным инструментом и привязанность к общей системе индикаторов (это условие важно для всех видов мониторинга: экологического, медицинского, педагогического, управленческого и т. д.);



- наличие мощной технической базы обработки и анализа данных;
- наличие компетентных кадров, проводящих мониторинговые исследования;
- обеспеченность компетентным методическим, технологическим контролем и др.

Выделенные условия социологического мониторинга легли в основу созданной нами системы мониторинга управления компетентностно ориентированной подготовкой педагогов профессионального обучения.

Одной из сфер, широко использующих мониторинг, является медицина. В области медицины мониторинг проводится с целью выявления и предупреждения критических ситуаций, опасных для здоровья человека. Мониторинг здоровья человека и факторов, влияющих на него, является важным для государственного управления на всех его уровнях (социальном, институциональном, индивидуальном). Праксиологическая значимость результатов медицинского мониторинга в образовательных системах и управлении ими ныне приобретает особую важность, так как здоровье человека (педагога, студента) — это один из факторов, обеспечивающих успешность внедрения в образовательный процесс инновационных программ, проектов, технологий.

Мониторинг находит свое место и в психологии, хотя здесь его использование несравненно более редко, чем в других сферах. Психологический мониторинг, особенно в образовательном менеджменте, необходим, так как он позволяет выявить тенденции и закономерности психологического развития индивидов и отдельных малых групп.

Управленческое решение в системах образования не всегда оказывает целенаправленное воздействие на психику индивида. Это объясняется несколькими обстоятельствами: во-первых, изменение человека как саморазвивающейся нелинейной системы носит индивидуальный характер; во-вторых, в процессе образовательного мониторинга возникают определенные трудности экстраполяции индивидуальных результатов, полученных психодиагностикой в образовательном процессе, на социальную группу (всю

совокупность обучающихся); в-третьих, диагностика психических процессов индивида протекает достаточно медленно, для ее отслеживания требуется длительное время.

По определению А.А. Орлова, предметом психологического мониторинга могут быть психологическая готовность индивидов к обучению, динамика профессионального и личностного самоопределения и др. [12, с. 25—49].

Большое внимание к феномену мониторинга проявляется и в педагогике. Об огромном интересе к этой проблеме свидетельствуют многочисленные монографии и статьи собственно педагогической ориентации, опубликованные в последние десятилетия (В.М. Беспалько, В.А. Кальней, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, А.Н. Майоров, Т.Н. Третьякова, С.Е. Шишов и др.), а также исследования в области управления образовательными системами (учреждениями) на основе мониторинга (Б.З. Зельдович, Г.П. Зинченко, Э.Б. Кайнова, А.И. Кочетов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.).

Однако анализ педагогических изданий позволяет сделать вывод о том, что при наличии многочисленных определений мониторинга и многообразии точек зрения на его сущность в педагогике отсутствует определенность как на уровне построения его дефиниции, так и на уровне создания его концепта. Большинство исследователей действуют в режиме поиска и инноваций, и это не случайность, а, скорее, закономерность, ибо мониторинг образовательных систем — достаточно сложное явление, как и сама система образования.

Выделив сущностные характеристики родовых понятий мониторинга, разработанных в экологии и социологии, сделаем попытку сформулировать рабочее определение мониторинга: «*Мониторинг* — это универсальная система сбора, анализа, оценивания и преобразования информации об объекте в новые векторы его развития».

Отличительной особенностью данного определения является его ориентированность не только на отслеживание, предупреждение и контроль (как основные функции), но и главным образом на прогнозирование, без которого результаты отслеживания лишают-

ся перспективы. Управленческая функция мониторинга в данном определении отражена в такой его лексеме, как *«ориентированность на новые векторы развития»*.

Переходя к освещению вопроса о мониторинге инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза, необходимо в первую очередь определиться с пониманием сущности этой компетентности.

Учитывая идеи современных исследований в области повышения профессионализма вузовских кадров [1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 16 и др.], а также опираясь на собственный опыт проектирования условий реализации компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, мы будем понимать *под инновационной управленческой компетентностью профессорско-преподавательского состава вуза интегральную совокупность знаний, умений и опыта руководителей и педагогов высшего учебного заведения, обеспечивающую владение содержанием, технологиями формирования и развития, методиками диагностики и коррекции профессиональных компетенций подготавливаемых специалистов*.

Экстраполяция данного определения на вышесформулированное рабочее определение мониторинга позволяет охарактеризовать сущность *мониторинга инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза как динамического комплекса мер в вузовском образовательном процессе, направленного на сбор, анализ, оценивание информации о качестве владения педагогическим персоналом теоретико-практическими основами компетентностно ориентированной подготовки студентов и построение на этой основе целенаправленной системы повышения квалификации научно-педагогических кадров*.

Предлагаемая трактовка актуализирует построение инновационных моделей мониторинга в сфере управления образовательной подготовкой, что и явилось одной из задач нашего исследования.

Анализ различных источников, посвященных проблеме мониторинга, позволяет судить о том, что многочисленные его системы обладают определенными общими характеристиками (сходства-

ми). Это дает возможность говорить о мониторинге как о самостоятельном научно-практическом феномене. Различия в дефинициях мониторинга (в целеполагании, средствах осуществления и т. д.) отражают лишь специфику и уровень разработанности его проблем в каждой из областей его применения. При этом важно иметь в виду, что в социальной сфере мониторинг тогда имеет смысл, когда он связан с управлением.

Подытоживая сказанное, отметим множественность мониторинговых дефиниций и практик, а значит, и оснований для их классификации.

Наиболее полный, на наш взгляд, набор оснований для классификации видов мониторинга предложил А.Н. Майоров [9, с. 25—49]. Им выделены следующие основания: 1) сфера применения; 2) средства, используемые для сбора информации; 3) потенциальные пользователи; 4) средства измерений; 5) способы сбора и распространения информации; 6) время реализации; 7) широта охвата.

Показательно, что только по первому основанию можно выделить такие виды мониторинга, как экологический, биологический, медицинский, экономический, бизнес-мониторинг, политический, социологический, промышленный, медиа-мониторинг, образовательный и др.

*По способам сбора информации* можно предложить четыре группы мониторинга. К *первой группе* относятся те виды мониторинга, в процессе которых описывается объект без проведения каких-либо его измерений. При этом используются технологии структуризации результатов, строятся схемы сбора информации. *Вторая группа* характеризуется непосредственными физическими измерениями мониторируемых процессов. *Третья группа* включает виды мониторинга, в ходе которых измерение параметров объектов проводится с использованием хорошо обработанных, общепринятых критериев, или индикаторов. *Четвертую группу* составляют такие виды мониторинга, которые предполагают измерение объекта опосредованно, с привлечением технологий научного исследования, эксперимента и т. д.

Именно к четвертой группе относится мониторинг образовательных систем, находящийся в центре нашего внимания.

Виды мониторинга, интересующие нас, можно условно подразделить на два типа: *первый* ориентирован на реализацию задач управления образовательной системой в режиме функционирования; *второй* — на реализацию задач управления в режиме развития.

Чаще всего второй тип мониторинга используется для апробации нововведений. Эта задача стоит и перед нами.

Продолжая анализ классификаций мониторинга применительно к социальным системам (образование является таковой), можно выделить три его вида в зависимости от целей:

— *информационный* — структуризация, накопление и распространение информации (не предусматривает специально организованных исследований);

— *базовый (фоновый)* — выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемы на уровне управления (за объектом организуется постоянное наблюдение с помощью периодического измерения показателей (индикаторов), достаточно полно определяющих его);

— *проблемный* — выяснение закономерностей процессов, опасностей в рамках тех проблем, которые известны и насущны с точки зрения управления.

Заметим, что в практике управления образовательными системами (учреждениями), указанные виды мониторинга чаще всего используются в их совокупности (интеграции).

Применительно к нашему исследованию продуктивной является классификация мониторинга в зависимости от оснований, которые могут быть использованы для сравнения его видов. В этом случае выделяются такие виды мониторинга, как динамичный, конкурентный, сравнительный, комплексный.

При *динамичном мониторинге* предметом экспертизы служат данные о динамике развития того или иного объекта (явления) или его показателей. Это самый простой способ. На первом месте здесь стоят цели предупреждения о вероятной опасности, а выявление причин носит вторичный характер.

В основе *конкурентного мониторинга* лежит экспертиза результатов идентичного обследования других образовательных систем.

Данный мониторинг является аналогом плана с множественными сериями испытаний. Изучение выбранных объектов проводится параллельно, средствами одного инструментария, в одно и то же время, что дает возможность сделать вывод о величине эффекта в той или иной системе.

При *сравнительном мониторинге* в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования одного или двух объектов более высокого уровня. Сравнительный мониторинг чаще всего не используется при планировании экспериментов. Он заключается в том, что данные об объекте изучения сравниваются с результатами, полученными для объекта более высокого уровня, что дает возможность рандомизировать или учесть большинство причин смещений оценок.

*Комплексный мониторинг* включает несколько оснований для экспертизы. Например, для организации мониторинга эффективности того или иного внедряемого проекта необходимо выделить особенности данного проекта, которые могут быть экранированы влиянием федеральных, региональных компонентов образования и особенностями образовательного учреждения, на базе которого организован мониторинг.

Следует отметить, что в чистом виде охарактеризованные выше виды социального (образовательного) мониторингования в практике, как правило, не используются. Чаще всего они сочетаются.

Применительно к изучению инновационных образовательных программ целесообразно упомянуть и такие виды мониторинговых исследований, как *синхронический* и *диахронический*.

*Синхронический мониторинг* заключается в изучении сосуществующих объектов той или иной системы (от греч. *synchronos* — одновременный) [18].

*Диахронический мониторинг* предполагает изучение изменения объектов за определенный промежуток времени (от греч. *dia* — через, сквозь и *chronos* — время) [18].

Экстраполяция методов данных видов мониторинговых исследований на инновационную деятельность в системе образования позволила обнаружить некоторые ограничения. В синхроническом мониторинге это связано, прежде всего, с тем, что альтернативная

деятельность разных образовательных учреждений может носить самый разнородный характер. Между тем системно организованный мониторинг должен опираться на определенные единые показатели, которые дают основание для заключения о продуктивности тех или иных инноваций.

Что же касается диахронического мониторинга, то здесь налицо противоречие в самом понимании инноваций, связанное с условностью периода инновационного развития (через некоторый промежуток времени данная инновация может восприниматься как естественный путь развития той или иной системы).

Исследования М.М. Поташника [13], А.М. Новикова [11], В.С. Черепанова [17] и др. позволяют установить, что синхронное экспертное оценивание новых, готовящихся к пилотному внедрению проектов целесообразно производить по следующим показателям:

— *актуальность идеи* (способствует ли последняя повышению качества образования; на решение каких практических проблем образовательной системы она направлена; соотносены ли данные проблемы с тенденциями развития образования в регионе);

— *степень проработанности проекта* (прослеживается ли четкость формулировок целей и задач; позволяют ли они разработать программу действий по их выполнению; определены ли показатели результативности; имеется ли представление о возможных ограничениях и трудностях при реализации проекта);

— *анализ условий реализации* (осведомленность членов коллектива о содержании проекта; четкость представлений участников процесса о своих действиях);

— *обновление содержания образования* (соответствие избранного инновационного направления деятельности учебным планам и программам; наличие и качество программ учебных предметов с инновационным содержанием; наличие и качество дидактических материалов с инновационным содержанием);

— *учет защиты здоровья субъектов инновационной деятельности* (валеологические характеристики предложенной программы применительно к учащимся и педагогам);

— *научно-методическое обеспечение* (наличие банка источников научно-методической информации по проблеме эксперимента; количество инициативных творческих предложений, поступивших в процессе разработки инновации; публикации участников инновационной деятельности по важнейшим аспектам внедрения инновации и т.п.);

— *стимулирующая база* (предусмотренные формы поощрения за творческие инициативы).

Для алгоритмизации мониторинговых процедур по каждому показателю может использоваться 12-балльная рейтинговая система оценки:

— 0 баллов — содержание показателя отсутствует;

— 1—3 балла — присутствуют отдельные разрозненные элементы содержания показателя;

— 4—6 баллов — в содержании показателя обоснованы отдельные направления инновационной деятельности;

— 7—9 баллов — обоснованы все составляющие содержания показателя;

— 10—12 баллов — обоснование показателя представлено на высоком качественном уровне.

Изучение мониторинга как научно-практического феномена предполагает не только анализ его дефиниций, определение областей его применения, видовой анализ, но и рассмотрение его как формы познавательной деятельности (то есть формы получения нового научного знания). В этом случае очевидным является то, что, рассуждая о мониторинге как о научном познании, необходимо провести его сравнение с другими видами научного познания (научного исследования), выделить те сходства и различия, которые феноменализируют его.

Согласно словарному определению, научное исследование — это специализированная форма познавательной деятельности, способ производства нового знания. Стандартным *набором компонентов исследования* являются: постановка задачи, предварительный анализ имеющейся информации, интерпретация понятий, гипотетический анализ объекта исследования, формулировка исходных гипотез, выбор и обоснование методов исследования, вы-



деление показателей, критериев, индикаторов для измерения объекта и факторов, влияющих на него, планирование и организация исследования, анализ и обобщение полученных данных, формулировка законов, описание тенденций, выделенных в результате исследования, получение объяснений и научных предсказаний (прогнозов).

Любое исследование предполагает наличие методологической основы и технологии реализации. Технологичность любого научного исследования, в том числе и в социальных системах, определяется: *тиражируемостью, воспроизводимостью результатов, устойчивостью, доказательностью и объективностью.*

Большинство из вышеозначенных характеристик свойственны и мониторингу. Как технология он должен отвечать тем же признакам, а также строиться на определенной методологической основе. Вместе с тем от различных видов научного исследования (эксперимента, наблюдения, конкретного социологического исследования и т. д.) мониторинг отличается своей спецификой.

Следует отметить, что если все научные исследования условно разделить на два вида: *теоретическое* и *эмпирическое*, то мониторинг окажется наиболее близок к эмпирическому исследованию. Если же предположить, что исходная причина любого научного исследования — осознание недостаточности имеющихся знаний для удовлетворительного описания того или иного изучаемого объекта, то причина появления мониторинга — неудовлетворенность качеством информации (в широком смысле этого слова) для реализации профессиональных функций и, в частности, для принятия управленческих решений.

Мониторинг, как и любое другое научное исследование, проводимое при изучении сложных систем, неправилен без качественной статистической обработки полученных эмпирических данных, без проработки вопроса об измерителях, о качестве проводимого измерения, ибо ошибки приводят к неверным прогнозам, выводам. Но, в отличие от эксперимента или других видов исследования, мониторинг в этом отношении имеет свои prerogatives. Например, если эмпирическое исследование предприни-

мается с целью подтверждения или опровержения теоретических представлений, гипотез, то целью мониторинга является как можно более точное описание исследуемого объекта на основе широкого набора показателей.

С другой стороны, реализация педагогического мониторинга, являющегося важнейшим условием компетентностно ориентированного управления, оказывает непосредственное влияние на результаты экспериментальной работы.

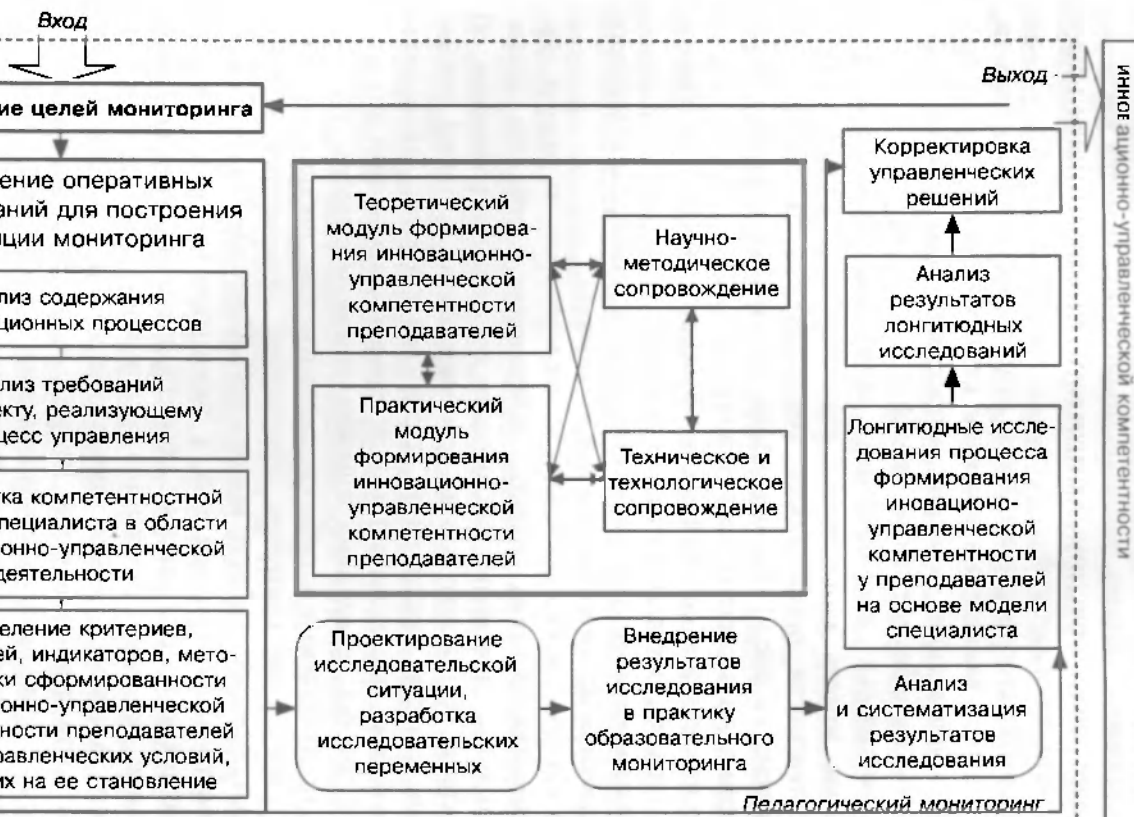
Схематически разработанная нами содержательно-процессуальная модель мониторинга инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза приведена на рис. 1. Одновременно на рисунке показано место эксперимента в системе мониторинга.

Охарактеризуем содержательно-процессуальную составляющую мониторинга, представленную на рисунке.

*Содержательная сторона* мониторинга в учреждении высшего образования просматривается в двух аспектах:

1) как содержание деятельности исследователя на разных этапах мониторинга объекта, включающее в себя все этапы, необходимые для получения наиболее полного представления об объекте и возможностях его преобразования. К таким этапам нужно отнести: определение целей мониторинга; проведение оперативных исследований для построения концепции мониторинга; анализ содержания инновационных процессов, требований, предъявляемых к субъекту, реализующему процесс управления; определение критериев, показателей, индикаторов, методов оценки сформированности инновационно-управленческой компетентности преподавателей вуза, а также управленческих условий, влияющих на их становление; проектирование исследовательской ситуации; внедрение результатов исследования в практику; параллельное диагностирование инновационно-управленческой компетентности преподавателей; анализ результатов исследований; корректировка управленческих решений и постановка целей, направленных на новые векторы развития;

2) как содержание исследуемых управленческих условий, реализуемых в экспериментальной ситуации (эти условия были



1. Содержательно-процессуальная модель мониторинга инновационной управленческой деятельности

выделены нами в процессе верификации разработанной концепции в качестве экспериментальных переменных: а) теоретический модуль формирования инновационно-управленческой компетентности преподавателей; б) практический модуль; в) технико-технологическое сопровождение образовательной деятельности; г) научно-методическое сопровождение образовательной деятельности).

Отметим, что фактическая реализация теоретического и практического модулей инновационно-управленческой подготовки преподавательского состава вуза осуществляется в ходе специально организованных курсов повышения квалификации, в процессе работы научно-исследовательской лаборатории, при обмене опытом на методических объединениях, научно-практических конференциях, круглых столах и т. д.

*Процессуальная сторона* приведенной модели мониторинга отражена:

- 1) в действиях на каждом этапе мониторинга;
- 2) в действиях, связанных с построением модулей, инструментария, технологий реализации управленческих условий.

Более детально технологический процесс мониторинга инновационно-управленческой компетентности может быть представлен в виде последовательных процедур, соответствующих стадиям внедрения инновации: *подготовительной, проектно-стратегической, проектно-тактической, исходно-информационной и итогово-информационной.*

*Подготовительный этап* мониторинга включает определение компонентов мониторируемой деятельности, выбор критериев и показателей для их оценивания, разработку методик и диагностик снятия данных; установление объема и вида получаемой информации, описание траектории движения информационных потоков. Предметом исследования здесь выступают общие концептуальные подходы к осуществлению инноваций, оцениваются их актуальность и новизна, а также соответствие текущим и перспективным целям образования.

*Проектно-стратегический этап* связан с разработкой общей модели слежения за процессом формирования инновационно-

управленческой компетентности преподавателей, поэтому оценке здесь подлежит общая концепция ее формирования, которая сопоставляется с задачами образовательного учреждения на данном отрезке времени, в ближайшей и долгосрочной перспективе.

**Проектно-тактический этап** направлен на разработку мониторинговых процедур, соответствующих этапам формирования инновационно-управленческой компетентности преподавателей. Предметом мониторинга становятся условия реализации, последовательность и системность совершенствования инновационно-управленческой компетентности.

**Исходно-информационный этап** предполагает получение первичной информации о пилотном внедрении процедур формирования инновационно-управленческой компетентности преподавателей. Изучаются в этом случае сама процедура сбора данных в соответствии с заданными критериями и показателями, а также отношение участников инновационного процесса к вводимым изменениям.

**Системно-информационный этап** — самый объемный по длительности наблюдения. Он обеспечивает непрерывное сличение получаемых данных с прогнозами проектно-тактического этапа ввиду того, что в реальной практике неизбежно возникают отклонения от прогностической модели деятельности.

**Итогово-информационный этап** продуцирует окончательное оформление процесса формирования инновационно-управленческой компетентности преподавателей в виде целостной скорректированной модели. Он направлен на сличение полученных данных с прогнозами проектно-стратегического этапа. Осуществляется путем широкого обсуждения и обобщения накопленного опыта и завершается формулировкой общего вывода об эффективности апробированной инновационной методики.

Представленная модель мониторинга предполагает возможность отказа от реализации той или иной идеи уже на первом его этапе, так как его процедура позволяет с высокой степенью вероятности отличить истинную инновацию от квазиинновации.

Ценность рассмотренной модели мониторинга состоит, кроме прочего, в том, что она апробировалась в региональных вузах и

позволила внести коррективы в действия руководителей базовых вузов, участвовавших в эксперименте, по проектированию управленческих условий подготовки профессионально-педагогических кадров на основе стандартов нового поколения и учета мегатенденций образования.

Итак, произведя теоретический анализ проблемы мониторинга инновационно-управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза как инструмента управления компетентностно ориентированной подготовкой педагогов профессионального обучения и определив место эксперимента в системе мониторинга, мы можем заключить, что нами создан прецедент не только для разработки содержательно-процессуальной модели мониторинга образовательного процесса в вузе, но и обеспечения системы менеджмента качества на основе научных исследований.

## Список литературы

1. *Белкин А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. — Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. — 367 с.
2. *Белич В.В.* Атрибутивный анализ педагогической деятельности / В.В. Белич. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1991. — 144 с.
3. *Бухвалов В.А.* Алгоритмы педагогического творчества / В.А. Бухвалов. — М., 1993. — 432 с.
4. *Герасимов И.П.* Структура научного исследования / И.П. Герасимов. — М.: Мысль, 1985. — 279 с.
5. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1987. — 283 с.
6. *Израэль Ю.А.* Концепция мониторинга состояния биосферы / Ю.А. Израэль // Мониторинг состояния окружающей природной среды. — Л., 1977. — С. 10—25.
7. *Кан-Калик В.А.* Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик. — М.: Педагогика, 1990. — 301 с.
8. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М.: Просвещение, 1990. — 134 с.
9. *Майоров А.Н.* Мониторинг как научно-практический феномен / А.Н. Майоров // Школьные технологии. — 1998. — № 5. — С. 25—49.
10. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. — М.: Дело, 1994. — 216 с.
11. *Новиков А.М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: деловые советы / А.М. Новиков. — М.: Изд-во АПО РАО, 1996. — 302 с.
12. *Орлов А.А.* Мониторинг инновационных процессов в образовании / А.А. Орлов // Педагогика. — 1996. — № 3. — С. 45—51.
13. *Поташник М.М.* Управление развитием образовательного процесса / М.М. Поташник // Педагогика. — 1995. — № 2. — С. 20—26.

14. Природопользование: словарь-справочник / авт.-сост. Н.Ф. Реймерс. — М.: Мысль, 1990. — 637 с.
15. Решетова Т.Я. Перспективы развития высшей школы / Т.Я. Решетова // Педагогика. — 2006. — № 10. — С. 113—115.
16. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. — М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. — 222 с.
17. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. — М.: Педагогика, 1989. — 481 с.
18. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. — М.: Изд-во АПО, 1999. — Т. 2: М—П. — 442 с.



**Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина,  
В.В. Садырин**

**Опыт исследования актуальных проблем  
образовательной деятельности вуза**

**3.1. Мониторинг регионального рынка  
профессионально-педагогического труда**

Современная социально-экономическая ситуация в стране в значительной степени актуализирует проблему подготовки специалистов различных отраслей труда, отвечающих веяниям времени. XXI век замаркирован как время трех «И» — Инициатива, Интеллект, Инновация. Исходя из этих категорий и оценивается качество профессионального образования кадров.

Подготовку профессиональных кадров в Челябинской области осуществляют образовательные учреждения различного уровня и статуса. Сложившаяся система профессионального образования представляет собой сеть различных учреждений довузовского уровня (профессиональные училища, лицеи, колледжи, техникумы, ресурсные центры, учебно-курсовые комбинаты и т.д.), вузов и учреждений послевузовского и дополнительного образования. В данных учреждениях работает большое число специалистов, выполняющих педагогическую деятельность (функции), имеющих специальное педагогическое образование и не имеющих оно. При этом в учреждениях довузовского уровня, да и во многих вузах работает значительное число преподавателей, которые не только не имеют базового педагогического образования, но и на протяжении преподавательской работы не проходили курсовую переподготовку и повышение квалификации по педагогическому направлению. Это обстоятельство не дает права судить о том, что уровень профессиональной подготов-

ки в регионе соответствует современным императивам, а также актуализирует необходимость интенсификации процесса подготовки требуемых для региона профессионально-педагогических кадров и регулярного мониторинга рынка профессионально-педагогического труда.

В этих условиях сам процесс подготовки педагогов для региональной системы профессионального образования должен перейти на иной качественный уровень. Ибо учреждениям, в частности, довузовского профессионального образования необходимы выпускники высших учебных заведений профессионально-педагогических специальностей, умеющие использовать в своей педагогической деятельности полученные теоретические знания, способные к их обновлению, применению инновационных подходов в обучении и воспитании учащихся, обладающие комплексом социально и профессионально значимых личностных качеств.

В современном мире роль высшего профессионального образования значительно возросла. Это связано не только с внедрением в различные сферы жизнедеятельности общества наукоемких технологий, с изменениями, происходящими в информационно-коммуникативном пространстве, с глобализационными процессами, но и главным образом с потребностями современного человека быть признанным в труде, в профессии, в личной жизни, в творчестве. На фоне ожиданий быть признанным человек понимает, что ему необходимо расширить свой кругозор, иметь глубокие познания и овладеть способами их получения, научиться адекватно реагировать на динамичные социальные изменения, научиться принимать конструктивные решения в условиях неопределенности.

Поэтому перед образовательным сообществом сегодня стоит множество сложных проблем, таких как трудоустройство выпускников, низкий уровень оплаты труда, повышенные требования к педагогам (специалистам) в современных образовательных учреждениях (колледжах, лицеях, гимназиях и т.д.). Требуется изменений научно-техническое, технологическое, материальное сопровождение образовательного процесса. В одиноч-

ку вузы с решением таких проблем не в состоянии справиться. Отсюда у учреждений профессионального образования появляется потребность расширения социальных связей, деловых партнерских отношений как внутри самой системы образования, так и вовне ее.

Постсоветские трансформации последних десятилетий повлекли за собой перемены в характере взаимоотношений между учебными заведениями и предприятиями, а также государственными и негосударственными организациями в вопросах подготовки специалистов высокой квалификации. Сегодня предприятия и организации самостоятельно определяют свою кадровую политику. Система государственного распределения выпускников вузов в 90-е годы XX в. прекратила свое существование. Здравый смысл подсказывает, что, только объединив усилия, скооперировавшись с учреждениями профессионального образования, предприятия и учреждения могут получить достойные кадры. При этом необходимо помнить, что кадровая политика любого учреждения должна вестись с ориентацией на изменения, происходящие в квалификационно-профессиональной структуре на рынке труда и в экономике в целом.

Решая комплекс проблем при воспроизводстве кадров, образовательные учреждения, осуществляющие подготовку специалистов и рабочих, и их партнеры в первую очередь должны провести серьезную ревизию (качественную и количественную оценку) имеющихся кадров, а также определить потребность в них на ближнюю и дальнюю перспективы с учетом изменений профессионально-квалификационной структуры общества. Для этого необходимо регулярно отслеживать динамику и профессиональную мобильность кадров. Это, по сути, способны решить мониторинговые исследования.

Основная цель данного исследования — выявить потребность региональных образовательных учреждений довузовского профессионального образования в молодых специалистах, выпускниках вузов и разработать рекомендации субъектам, включенным в процесс подготовки профессионально-педагогических кадров.

**Задачи исследования:**

- охарактеризовать особенности профессионально-педагогического образования на современном этапе общественного развития;
- определить потребности образовательных учреждений НПО и СПО Челябинска и Челябинской области в молодых специалистах на основе анализа результатов опроса руководителей этих учреждений;
- охарактеризовать основные требования, предъявляемые к будущим педагогам профессионального образования;
- выявить основные проблемы, с которыми сталкивается будущий педагог в начале своего профессионального пути.

Следуя логической последовательности задач исследования, охарактеризуем его результаты.

### **3.1.1. Особенности подготовки профессионально-педагогических кадров в условиях вуза**

Одной из важнейших черт современного профессионального образования является ориентированность его на новые требования в контексте глобальных тенденций, называемых «мега-тенденциями», к числу которых можно отнести:

- массовый характер образования и его непрерывность как новое качество;
- значимость образования как для индивида, так и для общественных норм и ожиданий;
- ориентации образования на активное освоение человеком способов познавательной деятельности, на саморазвитие и творчество;
- гармонизация индивидуальных притязаний, интересов, устремлений личности и потребностей общества в процессе обеспечения образования.

Подготовка специалистов для любой области жизнедеятельности человеческого общества должна отражать те общественные императивы, которые свойственны современному

этапу общественного развития. Основная стратегическая цель вузовского образования — подготовка квалифицированных и конкурентоспособных специалистов соответствующего уровня и профиля к предстоящей трудовой деятельности, готовых к постоянному профессиональному развитию, социальной и профессиональной мобильности, имеющих критическое мышление, высокую ответственность за результаты своего труда и социальных действий.

Особого внимания в этих условиях требует подготовка специалистов для самой системы профессионального образования. Ибо они, как и специалисты других областей, должны обладать вышеозначенными качествами и одновременно уметь формировать эти качества у обучающихся. Поэтому-то *профессионально-педагогическое образование ныне является особой сферой, требующей повышенного внимания к себе.*

В российском образовании сложился опыт подготовки профессионально-педагогических кадров для системы начального, среднего и высшего профессионального образования. Профессиональная подготовка педагогов для системы довузовского профессионального образования обеспечена законодательной и нормативной базой регионального и федерального уровней: имеются стандарты образования, определены уровни подготовки (специалист, бакалавр, магистр), разработана система оплаты труда и т. д. Что касается подготовки педагогов для работы в вузах — это особая проблема, требующая теоретического и практического анализа. Оставим ее за скобками нашего исследования.

Однако заметим, что в практике к преподаванию отраслевых дисциплин в вузах и нередко в учреждениях начального и среднего профессионального образования привлекаются специалисты, не имеющие специального профессионально-педагогического образования. Это влечет за собой проблему профессиональной *идентификации* (преподаватель отраслевой дисциплины, как правило, позиционирует себя как специалист отрасли, а не как педагог). Неразрешенность данной проблемы отрицательно сказывается на качестве обучения студентов.

Педагогическая профессия в широком ряду других имеет свои специфические особенности. Еще более специфична деятельность педагога профессионального обучения, преподающего отраслевые дисциплины или выполняющего функции мастера производственного обучения. Она имеет бипрофессиональную природу. Такой педагог должен иметь соответствующую подготовку как в предметной области знаний и умений, так и в области педагогики. Например, хороший инженер, преподавая специальные дисциплины, должен обладать знанием особенностей учебного процесса, методик преподавания, развивающих общеучебные и профессиональные способности обучающихся. Кроме того, у него как педагога должны быть развиты аналитические, эвристические, коммуникативные и другие профессионально важные качества, обеспечивающие продуктивность учебного процесса. Он должен уметь использовать эффективные методы управления учебным процессом. При этом обе стороны педагогической деятельности должны быть гармонизированы (сбалансированы). Ни одна из сторон не должна доминировать, а, проникая в другую, создавать новое качество педагогической деятельности, не сводимое к механическому объединению составляющих ее компонентов.

Согласно квалификационной характеристике выпускника вуза — бакалавра по направлению 051000 «Профессиональное обучение», данный педагог организует и проводит теоретическое обучение по общепрофессиональным и специальным предметам, а также практические занятия по специальности и группам родственных профессий, сочетая практическое обучение с производительным трудом. Отсюда у него должно быть сформировано четкое представление: о сфере и сущности образования, содержания и структуре образовательного (учебно-воспитательного) процесса; о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях и факторах его развития; о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой; об основных принципах творческой деятельности, ее психологических и методических особенностях; о специфике производства и труда в отрасли, для которой обучает

кадры; об организации производства как части общей теории и практики производственного менеджмента; об основных принципах, формах и методах производственной трудовой деятельности и т. д. Кроме того, педагог профессионального обучения **должен знать и уметь использовать:** закономерности психического развития личности (факторы, способствующие личностному росту); закономерности целостного образовательного процесса; современные психологические и педагогические технологии; основные требования к содержанию, методике и организации профессиональной подготовки рабочих (специалистов) обучаемого профиля; методы формирования профессиональных умений и навыков; теоретические основы проектирования дидактических средств; основы преподаваемых отраслевых дисциплин; продукцию отрасли; механизмы, оборудование, способы их использования; наиболее рациональные приемы деятельности и т. д.

Выполняя обучающую и воспитательную функции, педагог профессионального обучения **должен уметь:** характеризовать личность обучающегося, анализировать собственное психическое состояние, использовать приемы саморегуляции и регуляции психического состояния учащихся; управлять развитием и содействовать саморазвитию обучающихся; разрабатывать различные виды учебно-программной документации, обеспечивающей выполнение дидактических и воспитательных целей; диагностировать (исследовать) результаты деятельности учащихся и свои собственные; подбирать и разрабатывать адекватные исследовательским задачам методы и инструментарий для проведения исследований и т. д.

Для осуществления профессиональных обязанностей от педагога профессионального обучения **требуется владение:** системой методов анализа учебно-воспитательных ситуаций; приемами корректирования учебно-воспитательного процесса и деформации личностного развития учащихся, а также собственных профессиональных деформаций; методами проектирования педагогических технологий и их использования в образовательном процессе и т. д.

Важным и обязательным для педагога профессионального обучения в учреждениях НПО является владение рабочей профессией соответствующего профиля.

Особенности подготовки педагогов профессионального обучения отражаются в содержании и структуре профессиональной деятельности специалиста данного профиля. Поэтому в структуре содержания профессионально-педагогического образования необходимо:

— выделять базовые компоненты, инвариантные по отношению к подготовке педагогов для ступеней НПО, СПО и ВПО (они являются неизменными в реализации любого уровня профессионального образования), и компоненты вариативные, учитывающие специфику содержания профессионально-педагогической деятельности на разных уровнях преподавания;

— ориентироваться на современные достижения в области педагогических, гуманитарных, психологических, антропологических, культурологических и др. наук, составляющих знаниевую компоненту педагогической профессии;

— ориентироваться на современные требования полиуровневости, гибкости, высокотехнологичности образования, комплексного использования традиционных дидактических средств и информационных технологий;

— выполнять требования стандартов образования к организации практик студентов.

Бипрофессиональный характер квалификации «педагог профессионального обучения» предполагает организацию четырех видов практик: педагогической, квалификационной, технологической, преддипломной.

Педагогическая практика содействует закреплению у студентов учебных знаний и умений в области педагогики и сопряженных с ней человековедческих дисциплин (психологии, философии, социологии, антропологии, культурологи и т. д.). Данный вид практики необходимо организовывать в учреждениях начального, среднего и дополнительного профессионального образования, в учебно-курсовой сети предприятий, организаций, а также в школьных учебно-курсовых комбинатах.



Что касается педагогов, готовящихся работать в профильных вузах, то педагогическая практика должна организовываться именно в профильных вузах под руководством квалифицированных специалистов.

Квалификационная практика по рабочей профессии (специальности СПО) должна обеспечивать условия для закрепления профессионально важных компетенций в области управления производством и социальным развитием предприятий и организаций, а также умений практической работы по профессии соответствующего профиля — для обретения необходимой квалификации.

Организация практик по рабочей профессии (специальности) должна осуществляться непосредственно на предприятиях и в профильных учреждениях.

Технологическая практика обеспечивает студентам изучение документации основных процессов управления предприятием с учетом отраслевой специфики, а также техники и технологических процессов.

Преддипломная практика способствует обретению первоначального опыта профессионально-педагогической деятельности.

Характеризуя особенности и сущность деятельности педагога профессионального обучения, следует отметить, что эта деятельность будет протекать в условиях изменений, происходящих в современной педагогике.

Педагогика наших дней входит в новое, ранее не освоенное пространство, которое, по мнению Л.М. Андрюхиной, называется «педагогической экологией» [1]. Педагогический процесс все более вбирает в себя параметры исторического культурного развития, преодолевает замкнутый функционализм традиционной школы. Поэтому реальность такова, что педагогу необходимо формировать педагогическое мышление, ориентированное на современное состояние общества на макроуровне (человечество в целом, общество на уровне государства) и микроуровне (общество на уровне региона, отдельного учреждения и т. д.).

Уникальность современного состояния общества с точки зрения глобализационных процессов заключается в том, что неизмеримо возрастает значение живой культуры и ориентации на культуротворчество. Поэтому важнейшей проблемой образования, в том числе профессионального, становится обучение человека способам самоопределения в живой культуре, способам культуротворчества. Возрастающая скорость обновления социальной жизни, социального опыта во всех сферах создает необходимость взаимного проникновения образования и социальной практики, максимального их сближения, поиска адекватных методов освоения нового опыта и тем самым предъявляет повышенные требования к обучению.

Эта сторона происходящих в образовании изменений связана с необходимостью проектирования его нового содержания, ориентированного как на глобальные (общечеловеческие) культурные универсалии (ценности, традиции, нормы, правила), так и на региональные раритеты, связанные с особенностями этносов, культур, традиций и т. д. Кроме того, культуросоцентрическая парадигма образования требует изменений в технологиях обучения и воспитания, т. е. включения обучаемого в «соучастие» в педагогическом процессе. Это «соучастие» возможно при условии использования методов активного обучения.

Таким образом, подготовка профессионально-педагогических кадров для системы довузовского профессионального образования сопряжена с общественной потребностью в педагогах новой генерации, а именно в педагогах, критически мыслящих, культурно образованных, владеющих технологиями активного развития обучающихся, ответственных за результаты деятельности, способных использовать в процессе обучения культурные ценности, накопленные в эволюционном процессе, а также ориентироваться на личный опыт и потенциал обучающихся.

Возвращаясь к задачам нашего исследования, следует заметить, что необходимость характеристики особенностей подготовки профессионально-педагогических кадров в условиях вузов продиктовано тем, что в практике существует рассогласование между требованиями к уровню подготовленности данных специалистов, заявленными в стандарте образования, требованиями, предъяв-

ляемыми со стороны потенциальных работодателей, и реальным уровнем подготовленности. Поэтому при исследовании потребностей регионального рынка профессионально-педагогического труда одной из задач стало изучение требований потенциальных работодателей к уровню подготовленности педагогов профессионального обучения. Анализ эмпирических данных при решении этой задачи предложен в нижеследующих разделах.

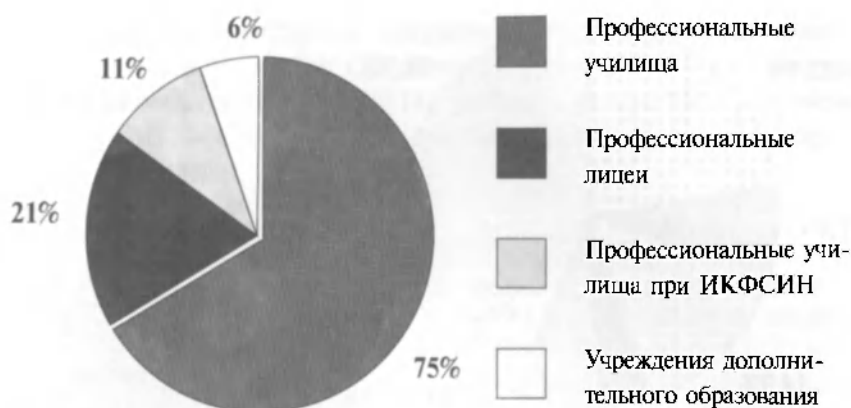
### **3.1.2. Характеристика учебных заведений довузовского профессионального образования Челябинской области как базы для профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения**

Уже упоминалось, что традиционно базой для профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения являются учреждения начального профессионального образования, однако в последнее время, в связи с интеграционными процессами, ситуация начала меняться: вариантом приложения трудовых сил выпускников профессионально-педагогических вузов стали учреждения среднего профессионального образования. *Что же представляет собой региональная система довузовских профессионально-образовательных учреждений?*

Подготовка специалистов со средним и начальным профессиональным образованием в Челябинской области осуществляется в последние годы в более 400 образовательных учреждениях, из них: в 96 государственных учреждениях НПО, 75 государственных учреждениях СПО, 16 межшкольных учебных комбинатах, 35 учебно-курсовых комбинатах и центрах, 189 негосударственных учреждениях профессионального образования.

Структура государственных учреждений начального профессионального образования Челябинской области представлена на рис. 1.

Профессиональная структура подготовки кадров в региональных учреждениях начального и среднего профессионального образования включает основные сферы, отражающие социально-экономические черты Челябинской области.



**Рис. 1.** Структура государственных учреждений начального профессионального образования Челябинской области (в %)

Статистические данные структуры подготовки кадров в НПО и СПО представлены в табл. 1, позволяющей сопоставить виды и объемы отраслевой направленности этих учебных заведений, и на рис. 2, 3, предметно характеризующих отраслевую специфику рассматриваемых уровней довузовского образования. Познакомимся с этими модификациями.

*Таблица 1*

**Профессиональная структура подготовки кадров в учреждениях НПО и СПО Челябинской области (%)**

Отрасли	СПО	НПО
Промышленность	61,0	38,3
Сельское хозяйство	2,0	5,3
Транспорт	4,0	7,4
Связь	0	4,3
Строительство	7,0	14,9
Экономика и право	13,0	0
Торговля и общественное питание	0	7,4
Бытовое обслуживание	0	22,4
Педагогика	6,0	0
Здравоохранение, физкультура и спорт	6,0	0
Культура и искусство	1,0	0

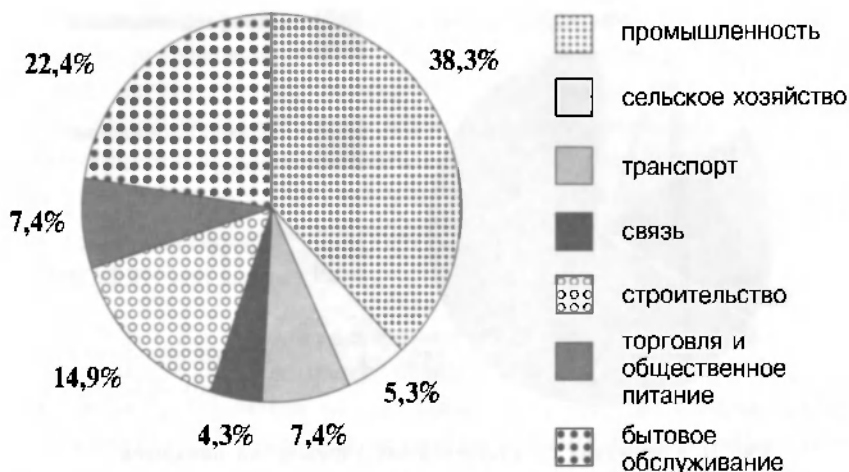


Рис. 2. Профессиональная структура подготовки кадров в учреждениях НПО Челябинской области

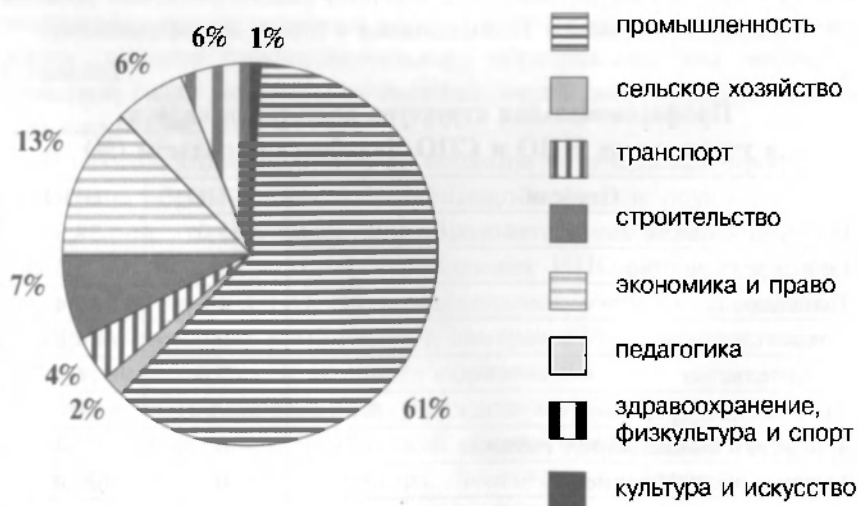
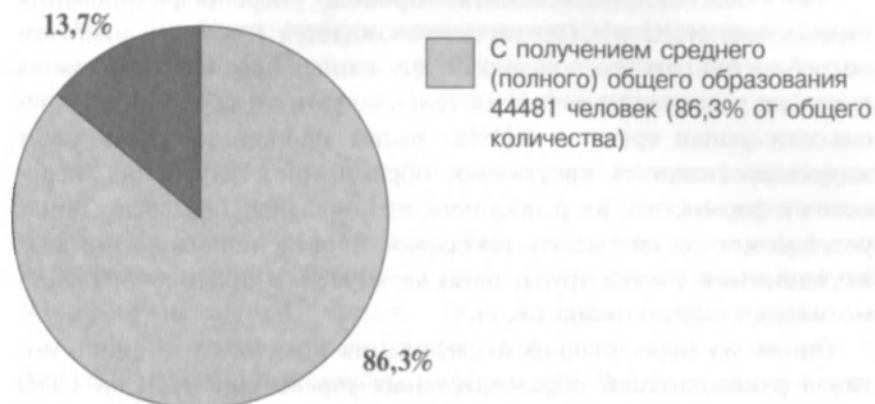


Рис. 3. Профессиональная структура подготовки кадров в учреждениях СПО Челябинской области

Обучение в учреждениях среднего профессионального образования ведется по более 120 специальностям, а в учреждениях НПО учащиеся обучаются по 148 рабочим профессиям, причем 86,3% из них — с получением среднего (полного) общего образования (рис. 4).



**Рис. 4.** Процентное соотношение учащихся учреждений НПО, обучающихся по программе с получением среднего (полного) общего образования и без него

Как видно из табл. 1 и рис. 2 и 3, значительная доля кадров в учреждениях довузовского профессионального образования Челябинской области готовится для промышленности. Вместе с тем в последние годы профиль учреждений НПО—СПО складывается с ориентацией на динамику социально-экономических и культурных преобразований в регионе. Наиболее популярные профессии среди выпускников школ — сварщик, оператор ЭВМ, автомеханик, портной, повар-кондитер, парикмахер, продавец, контролер-кассир, эколог, юрист. Устойчивой стала тенденция подготовки «рыночных интеллектуальных» специальностей (экономических, юридических, связанных с информационными системами и др.).

С одной стороны, подобные нововведения, безусловно, повышают конкурентоспособность образовательных учреждений и в

определенной степени удовлетворяют притязания выпускников в получении престижных и относительно высокооплачиваемых профессий. С другой стороны, экспансия новомодных профессий приводит к избытку владеющих ими специалистов и осложняет трудоустройство выпускников.

Хаотично складывающийся процесс перепрофилирования учреждений НПО и СПО не сопровождается глубоким анализом потребностей региона в кадрах определенных профилей. Прием на вновь открывшиеся профессии (специальности) ведется без учета емкости рынка труда и нередко растет пропорционально числу желающих получить престижное образование. Устранению перекосов в формировании рынка профессиональных образовательных услуг может содействовать **регулярное** проведение маркетинговых исследований рынка труда, а также изучение профессиональной мотивации выпускников школ.

Одной из задач нашего исследования являлось изучение мотивов руководителей образовательных учреждений НПО и СПО при выборе профиля учебного заведения для подготовки трудовых ресурсов (табл. 2).

Таблица 2

**Мотивы руководителей учреждений НПО—СПО  
Челябинской области при выборе профиля подготовки кадров (%)**

Выбор профиля складывался исходя из:	НПО	СПО
потребностей рынка труда	79,1	65,3
традиций образовательного учреждения	19,8	39,3
заказа работодателей	32,3	44,8
наличия устоявшейся материально-технической и учебно-методической базы	52,1	62,2
потребностей выпускников школ	9,6	0

*Примечание:* суммарно процентные показатели превышают 100%, так как респондентам предлагалось отметить несколько позиций.

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что большинство руководителей при выборе профиля подготовки кадров ориентируются на такие обстоятельства, как «потребности рынка труда» и «сложившаяся материально-техническая и учебно-методическая база». Эта тенденция прослеживается и в учреждениях начального, и в учреждениях среднего профессионального образования.

Учет динамики профессионально-квалификационной структуры регионального рынка труда при подготовке кадров — это благородная управленческая задача. Но эмпирические наблюдения показывают, что директора УНПО и ссузов используют недостаточно достоверную информацию о потребностях рынка труда и о притязаниях потенциальных потребителей того или иного вида профессионального образования. Чаще всего они пользуются статистическими данными органов управления образованием и служб занятости населения, которые, как правило, формируются на основе их же собственных отчетов. Получается замкнутый круг, а отсюда — «среднепотолочная» информация. Решение данной проблемы видится в создании в учебных заведениях маркетинговых служб, основными функциями которых должны стать мониторинг и прогнозирование динамики рынка труда. Это позволит более адекватно реагировать на изменения структуры трудовых ресурсов в регионе.

Что же касается ориентации руководителей профессиональных образовательных учреждений на устоявшуюся материально-техническую и учебно-методическую базу, то здесь следует сосредоточить внимание на двух важных обстоятельствах. Первое. Неизменность профиля учреждения на протяжении десятков лет — это путь к стабильности, накоплению опыта, оценке опыта с исторических позиций, формированию традиций, созданию единого образовательного пространства, обретению постоянных деловых и социальных партнеров, повышению мастерства профессиональной деятельности и т. д. Все это, несомненно, является непреходящей ценностью. А вот второе обстоятельство, как антиномия первого, — это путь к стереотипам, устареванию техники, содержания обучения, появлению геронтологических и других проблем. Поэтому, рассматривая материально-техническую



и учебно-методическую базу как фактор сохранения профиля образовательного учреждения, руководитель должен уметь не только адекватно оценивать текущее состояние, но и прогнозировать и предупреждать возможные деструктивные явления в жизни коллектива и учреждения в целом.

При соблюдении обозначенных условий ориентация на потребности рынка труда и сложившуюся материально-техническую и учебно-методическую базу в процессе выбора профиля образовательного учреждения — это достаточно конструктивный путь.

Продолжая анализ данных табл. 2, отметим, что третью ранговую позицию, определяющую выбор профиля учебного заведения, занимает такой мотив, как «заказ работодателей». На это обстоятельство ориентируются 32,3% директоров УНПО и 44,8% директоров УСПО. Ориентация вполне оправдана и продуктивна.

Учебные заведения региональной системы начального и среднего профессионального образования находятся ныне в достаточно сложных экономических условиях. Их перевод на региональный уровень вызывает высокую степень риска. В первую очередь риск возникает благодаря подвижности регионального бюджета. Поэтому руководителям образовательных учреждений НПО и СПО необходимо диверсифицировать бюджет собственных учреждений, т.е. находить каналы для экономической поддержки образовательной деятельности. Одним из таковых может быть доленое участие государственных и негосударственных предприятий, для которых образовательные учреждения подготавливают кадры.

Очевидно, что взаимодействие образовательных учреждений и работодателей должно строиться на объединяющей их цели. Такой целью, на наш взгляд, является производство для региона достаточного количества качественных услуг и товаров. Работая на данную цель, учебные заведения обучают кадры, способные производить качественные, востребованные потребителями продукты труда. В свою очередь, предприятия, нанимая рабочих и специалистов (выпускников УНПО—УСПО), непосредственно эти продукты труда производят. Таким образом, от деятельности тех и других, а скорее от их совместных усилий, зависит, насколько региональный рынок будет удовлетворен хорошими товарами и услугами.

Формами организации взаимодействия образовательных учреждений и предприятий по подготовке кадров могут быть:

– доленое участие предприятий в подготовке кадров на основе заключения долгосрочных договоров с последующим трудоустройством выпускников образовательных учреждений;

– социальная поддержка предприятиями обучающихся и работников образовательных учреждений;

– организация предприятиями стажировок (повышения квалификации) мастеров производственного обучения (на более современном оборудовании);

– организация учебными заведениями курсов повышения психолого-педагогической компетентности среднего управленческого звена и инженерных работников предприятий (наличие данного вида компетентности у указанных субъектов предприятий диктуется необходимостью выполнения ими таких функций, как наставничество, обучение, консультирование, управление социальными группами, в том числе молодыми кадрами);

– предоставление предприятиями рабочих мест для производственной практики учащихся (студентов) УНПО и ссузов;

– организация наставничества на предприятиях;

– участие представителей предприятий в процедурах аттестации выпускников и текущей аттестации обучающихся;

– совместное развитие научно-методической и материально-технической базы образовательных учреждений и др.

Таким образом, заказ работодателей на подготовку квалифицированных кадров может быть хорошим основанием для социального партнерства образовательных учреждений и предприятий региона. Вместе с тем исследования, проведенные в Челябинской области [16, 17, 18] свидетельствуют о том, что проблема социального взаимодействия между учебными заведениями системы НПО–СПО и их деловыми партнерами (предприятиями) стоит достаточно остро. Большинство предприятий пока еще не готовы вкладывать материальные и иные средства в подготовку кадров в условиях образовательных учреждений. Опыт сотрудничества нередко ограничивается разовой спонсорской помощью работодателей и участием, по приглашению руководителей образователь-

ных учреждений, в квалификационной аттестации выпускников. Это, разумеется, мало способствует стабилизации процесса подготовки кадров в регионе.

И последнее применительно к табл. 2. Часть опрошенных руководителей УНПО (9,6%) ориентируется при выборе профиля училища (лицея) на потребности выпускников школ и их родителей. Такая тенденция доказывает, что современные демократические и гуманистические принципы начинают робко проявляться в образовательной системе региона.

В целом анализ данных таблицы свидетельствует о необходимости урегулирования проблемы профилизации образовательных учреждений. Для решения этой задачи, а также для создания эффективной системы трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников в региональной системе профессионального образования нужно провести определенные реорганизации. К важным из них относятся:

- оптимизация структуры учреждений довузовского профессионального образования, включая создание ресурсных центров по подготовке кадров, востребованных на региональном рынке труда, создание многопрофильных (по отраслям) образовательных учреждений с полиуровневой системой подготовки, использование различных форм интеграции и дифференциации профессионального образования;
- корректировка образовательных программ с учетом интеграции различных уровней образования;
- совершенствование партнерских отношений между учреждениями разного уровня профессиональной подготовки и институтом работодателей, а также между учреждениями образования и социально-политическими институтами, содействующими правовому обеспечению профессиональной деятельности и социальной поддержке выпускников;
- совершенствование правовых основ социального партнерства на уровнях «работник — работодатель», «гражданские институты — власть» и т. д.

Вышеозначенные реорганизации будут жизнеспособны при условии их проведения на двух уровнях:

— на уровне управления региональной системой довузовского профессионального образования;

— на уровне инновационной деятельности конкретных образовательных учреждений.

Что касается первого уровня, то в Челябинской области управление системой довузовского профессионального образования направлено на обеспечение качества подготовки выпускников учреждений НПО—СПО. Для этого определены направления развития системы в целом, а именно:

- оптимизация сети учреждений образования через создание ресурсных центров, на базе которых объединяются материальные ресурсы самих учреждений, их работодателей и других социальных партнеров; квалифицированные кадры педагогов и специалистов; научное и методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса и т. д.;

- развитие системы непрерывного образования через интеграцию образовательных программ НПО—СПО, НПО—СПО—ВПО;

- информатизация системы образования как средство вхождения в коммуникативное образовательное пространство региона, страны, мира;

- оптимизация образовательного процесса каждого учреждения и отдельных его субъектов (педагогов, обучающихся, руководителей);

- стимулирование инновационной деятельности учреждений и их субъектов;

- внедрение экономических методов управления качеством образования.

На уровне инновационной деятельности конкретных образовательных учреждений в системе НПО в последние несколько лет произошли радикальные преобразования: отдельные училища преобразованы в многоуровневые, многопрофильные учебные заведения. Например, бывшее ПУ № 109 сегодня функционирует в статусе технологического колледжа сервиса ЮУрГУ, ПУ № 25 — в статусе государственного промышленно-гуманитарного техникума (ЧГПГТ), ПУ № 100 — в статусе государственного профессионально-педагогического колледжа (ЧГППК) и т.д.

На базе отдельных учреждений НПО—СПО открыты областные экспериментальные площадки, где отрабатываются различные инновационные модели образовательной деятельности (табл. 3).

Система довузовского профобразования Челябинской области весьма неоднородна. В ее структуре имеются учреждения разного статуса: профессиональные училища, лицеи, колледжи, техникумы; многопрофильные и моногамные учебные заведения; учреждения, работающие на основе государственных образовательных стандартов, и учреждения, осуществляющие подготовку рабочих и специалистов на основе опытных интегрированных программ; учреждения высокой культуры труда с богатыми духовными традициями и такие, в которых нет определенных традиций; учреждения, где инновации стали нормой, и учреждения, расценивающие новации как модную кампанию и соответственно отвергающие их.

Таблица 3

**Областные экспериментальные площадки в системе  
начального и среднего профессионального образования  
Челябинской области**

№ п/п	Название учебного заведения / Проблемная область исследования
1	<i>Магнитогорский государственный профессионально-педагогический колледж: «Инновационная модель интегрированного государственного учебного заведения непрерывного профессионального образования неуниверситетского (дovuзовского) типа — учебно-научно-методического и производственно-предпринимательского (ремесленного) комплекса»</i>
2	<i>Технологический колледж сервиса ЮУрГУ: «Внедрение модели отраслевого образовательного ресурсного центра сферы сервиса и легкой промышленности и механизма его участия в развитии системы профессионального образования на основе социального партнерства (региональный уровень)»</i>
3	<i>ГОУ СПО Копейский горно-экономический колледж и ГОУ НПО профессиональное училище № 34: «Формирование модели интегрированного образовательного учреждения, реализующего образовательные программы различных уровней в системе непрерывного профессионального образования»</i>

Окончание таблицы

№ п/п	Название учебного заведения / Проблемная область исследования
4	<i>Миасский педагогический колледж: «Формирование образовательного пространства педагогического колледжа как фактор профессиональной подготовки будущих учителей к здоровьесбережению учащихся»</i>
5	<i>Профессиональный лицей № 111 г. Златоуста: «Модель гуманизации образовательной среды на основе развития ценностных ориентаций учащихся и педагогов»; «Модель подготовки сертифицированного специалиста»</i>
6	<i>Профессиональные лицеи № 92, 102 г. Челябинска: «Модель мониторинга качества профессионального образования»</i>
7	<i>Профессиональное училище № 82 г. Челябинска: «Управление качеством профессионального образования на основе профессионалистического подхода»</i>
8	<i>Профессиональные лицеи № 44, 46 г. Озерска: «Система информатизации образовательного пространства и обеспечения качества профессионального образования на основе использования современных информационных технологий»</i>

При подготовке педагогов профессионального обучения для региональной системы довузовского профессионального образования в вузах и на специально организованных факультетах важно учитывать вышеозначенные особенности данной системы. Будущие педагоги профессионального обучения должны быть готовы не только к передаче профессиональных знаний и умений, но и к инновационной развивающей, диагностической, проектировочной, прогностической деятельности.

Ранее уже указывалось, что основной целью нашего исследования было изучение потребностей учреждений довузовского профобразования Челябинской области в педагогических кадрах. Рассмотрим для примера общие результаты анализа укомплектованности областных училищ (лицеев) педагогами профессионального обучения и состояние качества педагогических кадров в учебных заведениях НПО.

Кадровый состав региональных учреждений начального профессионального образования Челябинской области отличается следующими характеристиками.

В учреждениях НПО области работает около 4 тысяч человек. Общая потребность образовательных учреждений в кадрах — более 6 тысяч человек. Из числа работающих в учреждениях НПО:

- 1/3 имеют высшую квалификационную категорию;
- около двадцати руководителей учреждений и педагогов имеют ученую степень кандидата педагогических наук;
- самые низкие образовательные характеристики — у мастеров производственного обучения. Недопустимо низкой является их квалификация по рабочей профессии: 57,5% из них имеют рабочий разряд ниже того, который присваивается выпускникам училищ. Основная часть (2/3) мастеров производственного обучения в региональных УНПО — выпускники техникумов. Однако только 17,9% из них закончили техникумы по профилю преподаваемой профессии.

Более подробно качественный состав руководящих и педагогических кадров в учебных заведениях НПО представлен на рисунках 5, 6, 7, 8.

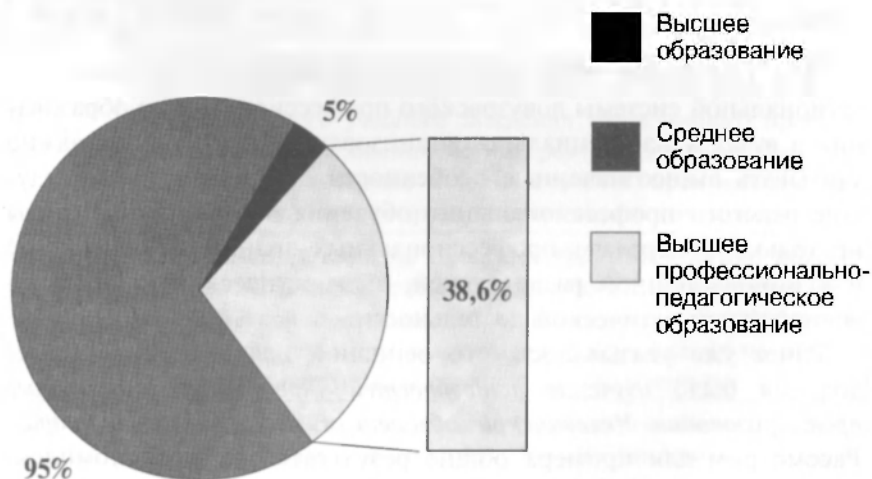


Рис. 5. Качественный состав директоров учреждений НПО

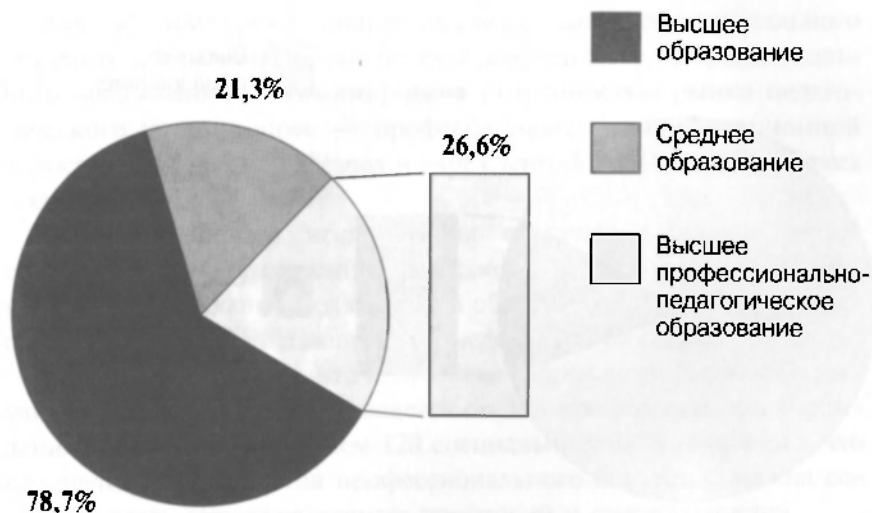


Рис. 6. Качественный состав заместителей директоров учреждений НПО

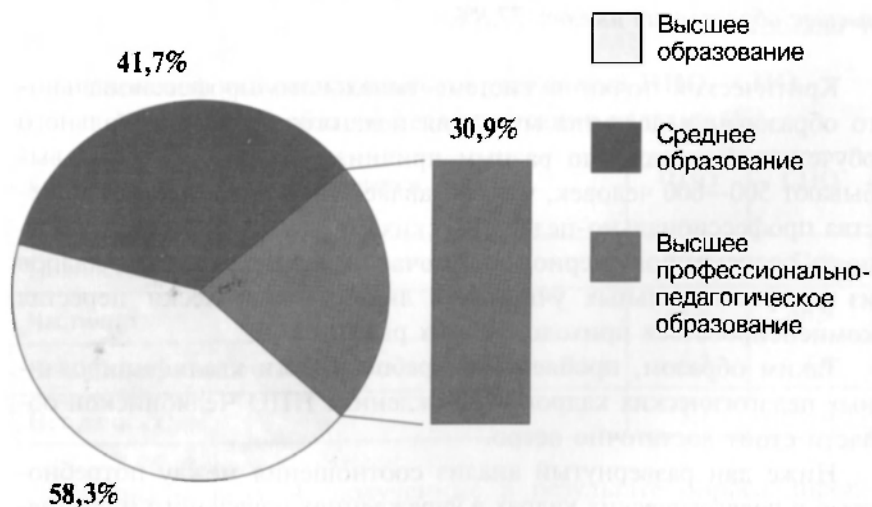
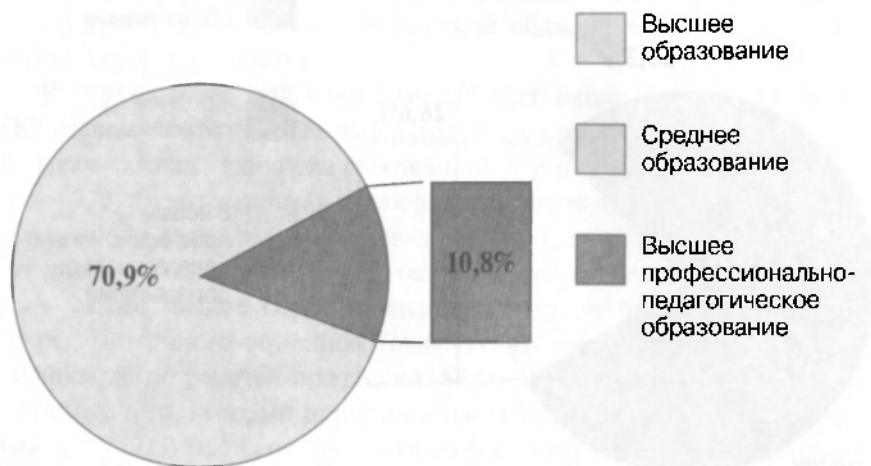


Рис. 7. Качественный состав педагогических кадров учреждений НПО





**Рис. 8. Качественный состав мастеров производственного обучения учреждений НПО**

*Среди преподавателей специальных и общетехнических дисциплин высшее образование имеют 77,8%.*

Критической точки в системе начального профессионального образования достигла миграция педагогов профессионального обучения. Ежегодно по разным причинам из этой системы выбывают 500—600 человек, что составляет 13,4% от общего количества профессионально-педагогических работников в ней. Особенность современного периода заключается в том, что отток кадров из профессиональных училищ и лицеев практически перестал компенсироваться приходом новых работников.

Таким образом, проблема востребованности квалифицированных педагогических кадров в учреждениях НПО Челябинской области стоит достаточно остро.

Ниже дан развернутый анализ соотношения между потребностью в педагогических кадрах в учреждениях начального и среднего профессионального образования и фактическим их наличием в регионе.

Как уже отмечалось, подготовка педагогов профессионального обучения для региональной системы довузовского профессионального образования детерминирована потребностью рынка педагогического труда, точнее — профессионально-квалификационной структурой подготавливаемых в учреждениях НПО—СПО рабочих и специалистов.

В задачи нашего исследования входило выявление укомплектованности учреждений начального и среднего профессионального образования Челябинской области педагогическими кадрами и уточнение специализаций недостающих кадров.

Повторно напомним, что подготовка кадров в профессиональных училищах (лицеях) области ведется по 148 профессиям, а в учреждениях СПО — по более чем 120 специальностям. Естественно, что специализация педагогов профессионального обучения должна соответствовать структуре данных профессий и специальностей.

Что показало наше исследование?

Во-первых, учреждения НПО и СПО, исходя из штатного расписания, укомплектованы педагогами наполовину. Кроме того, каждый 20-й педагог является совместителем (табл. 4).

Таблица 4

**Состояние укомплектованности учреждений НПО—СПО  
Челябинской области педагогическими кадрами (%)**

Как укомплектован штат педагогов в Вашем учреждении?	НПО	СПО
Полностью	50,0	53,9
Частично	41,6	40,9
Большинство педагогов являются совместителями	5,3	5,6
Нет данных	3,1	0

Материалы табл. 4, полученные в результате опроса директоров учреждений довузовского профобразования, достаточно тревожны, если не сказать катастрофичны. При этом нужно

отметить, что мониторинг данной проблемы, проводимый региональной межвузовской лабораторией «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования», на протяжении последних лет выявляет устойчивую тенденцию недоукомплектованности кадров в отслеживаемых учреждениях. Отсутствие мастеров производственного обучения, преподавателей специальных и общеобразовательных предметов (дисциплин) позволяет усомниться в качестве предоставляемого образования и соответственно в возможности выпускников быть конкурентоспособными на рынке труда.

Эта проблема характерна не только для Челябинской области. Наше маркетинговое исследование показало, что она имеет место и в Башкортостане (опрос проводился в городах Ишимбай, Стерлитамак, Салават), и в Курганской области (непосредственно г. Курган и пос. Мишкино) — регионах, где работают представители Профессионально-педагогического института ЧГПУ. Только 50% вузов Курганской области имеют полный штат педагогов, а в указанных городах Башкортостана каждый 10-й преподаватель техникума является совместителем. Тенденция прослеживается в целом по России.

Вопросы качества подготовки квалифицированных рабочих и специалистов в России настолько обострились, что сегодня о них заговорили все и сразу: руководители промышленных предприятий, руководители образовательных учреждений, профессиональные союзы, представители частного бизнеса и т.д. Как отметил президент Академии профессионального образования Минобрнауки России И.П. Смирнов, уровень квалификации подготавливаемых в России рабочих неконкурентоспособен на мировом рынке труда. По международным оценкам, комплексный показатель уровня квалификации русскоязычной рабочей силы едва «дотягивает» до средних международных показателей (53 балла из ста возможных), в то время как Сингапур, Швейцария, Япония, США, Нидерланды и ФРГ имеют по 100 баллов. По уровню квалификации рабочих мы в середине, а по уровню трудовой дисциплины — еще ниже. По соотношению зарплаты и производительности труда — «в конце планеты всей» [17].

Вот уж действительно парадокс: русский Левша, когда-то поразивший мир своим мастерством, сегодня является для нас литературным памятником XIX века! Заговорив о нанотехнологиях, мы забываем, что воплощать их на практике должны высококвалифицированные рабочие и специалисты, которых хронически не хватает.

Возвращаясь к анализу результатов нашего исследования, следует констатировать, что на текущий момент в учреждениях НПО—СПО Челябинской области ощущается дефицит не только педагогов профессионального обучения, но и преподавателей общеобразовательных дисциплин таких как химия, биология, литература, русский и иностранный языки, информатика, ОБЖ, история, физическая культура, а также специалистов в области сопровождения учебно-воспитательного процесса (психологов, социальных педагогов, педагогов коррекционного направления, методистов, педагогов дополнительного образования). Данные о специализации недостающих педагогических кадров помещены в табл. 5.

Таблица 5

**Специализация недостающих педагогических кадров  
в учреждениях НПО и СПО Челябинской области**

Мастера производственного обучения	Преподаватели специальных, общетехнических дисциплин	Преподаватели обще- образовательных дисциплин
Строительные специальности (каменщики и монтажные работы, сварочные работы, электро-ремонтные работы, штукатурные и отделочные работы, современные отделочные работы и т.д.)	Дисциплины электро-механического профиля	Биология
Автотранспортные специальности (инструкторы по вождению, мастера по обслуживанию автомеханизмов и автотранспортных средств)	Товароведение	Химия

Окончание таблицы

Мастера производственного обучения	Преподаватели специальных, общетехнических дисциплин	Преподаватели обще- образовательных дисциплин
Машиностроительные специальности (токарные, слесарные работы, крановщики)	Художественно-оформительские и ювелирные работы	Иностранные языки
Операторы ЭВМ	Делопроизводство и архивное дело	Информатика
Железнодорожные специальности (слесари-наладчики, обслуживание железнодорожных электросетей)	Мебельное производство	История
Общественное питание и бытовое обслуживание (электро-механики по торговому и холодильному оборудованию, наладчики оборудования в производстве пищевой продукции, повара, кондитеры)	Машиностроение	География
Торговля (коммерсант на транспорте, коммерсант в торговле промышленными товарами и продуктами питания)	Строительство	Математика
		Физическая культура

Уточняя потребности региона в педагогах профессионального обучения на ближайшую перспективу, мы в ходе исследования выяснили, собираются ли руководители УНПО и ссузов перепрофилировать свои образовательные учреждения или частично ме-

нять профессионально-квалификационную структуру подготовки кадров. Приводим информацию по этому вопросу.

20% из числа опрошенных директоров собираются внести изменения в структуру подготовки учащихся; 58,3% однозначно дали отрицательный ответ; 15,7% затруднились ответить на вопрос. В любом случае процент потенциального перепрофилирования учебных заведений достаточно весом. Отсюда следует, что в ближайшей перспективе количество недостающих педагогов в учреждениях НПО—СПО увеличится. Показатели потенциальной потребности в педагогических кадрах в регионе (по оценке директоров учреждений НПО—СПО) сведены в табл. 6.

Таблица 6

**Потребности учреждений НПО и СПО Челябинской области  
в педагогических кадрах на ближайшую перспективу  
(в % к объему штатного расписания)**

Вопрос: «Какие педагоги необходимы вашему учебному заведению с учетом изменений профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров?»	%	Ранговая позиция
Мастера производственного обучения	60,1	1
Преподаватели специальных и общетехнических дисциплин	31,6	2
Преподаватели общеобразовательных дисциплин	14,9	4
Руководители физического воспитания	11,5	5
Специалисты служб сопровождения УВП (социальные педагоги, психологи, педагоги дополнительного образования)	26,0	3

Беглый взгляд на данные таблицы убеждают, что самая большая категория недостающих педагогов в составе рассматриваемых — это мастера производственного обучения. С учетом предстоящих изменений в профессионально-квалификационной структуре под-

готовки кадров в отдельных профессиональных училищах (лицеях) и колледжах (техникумах) доля недостающих мастеров увеличится по таким направлениям, как машиностроение и металлообработка, строительство, транспорт, обслуживание дорожных, строительных, подъемно-транспортных средств и машин. Вновь созданные на базе училищ и лицеев ресурсные центры (таковых в Челябинской области более 10) также будут нуждаться в мастерах вышеуказанных профилей, причем более высокой квалификации, так как ресурсные центры — это аккумуляторы передовых профессионально-педагогических технологий.

Еще одним важным показателем укомплектованности довузовских учреждений профессионального образования педагогически кадрами являются демографические характеристики работающих ныне педагогов (пол, возраст). Сегодня в системе НПО—СПО значительная часть педагогов имеют преклонный возраст (от 50 до 60 лет — 29,5%, свыше 60 лет — 2,7%). В совокупности 1/3 педагогических работников находится на этапе профессионального старения. Именно у этой категории преподавателей возникает значительное число профессиональных проблем, негативно влияющих на качество обучения и воспитания учащихся (студентов). Это дополнительно обостряет проблему регенерации кадров в учреждениях профессионального образования.

Кроме того, как показало исследование, в ближайшем будущем увеличится число профессий и специальностей *мужского типа*, а гендерный анализ ныне работающих кадров свидетельствует, что тенденция феминизации начального и среднего профессионального образования устойчиво сохраняется. Число женщин — мастеров производственного обучения значительно превосходит число мужчин, в частности, по специальностям мужского типа.

В ходе исследования нами изучались причины недостатка кадров в учреждениях НПО и СПО. Доминирующие из них включены в табл. 7. Судя по данным табл. 7, основная причина недостатка педагогов в учреждениях начального и среднего профобразования детерминирована низкой оплатой труда. На это указывают 81,3% руководителей УНПО и 58,3% руководителей УСПО. Решать эту проблему необходимо на уровне правительства.

Бросается в глаза и такая причина, как «отсутствие требуемых педагогов на рынке педагогического труда» — по значимости она занимает второе ранговое место среди других.

Таблица 7

**Причины недостатка педагогических кадров  
в учреждениях НПО и СПО  
(в % к числу опрошенных респондентов)**

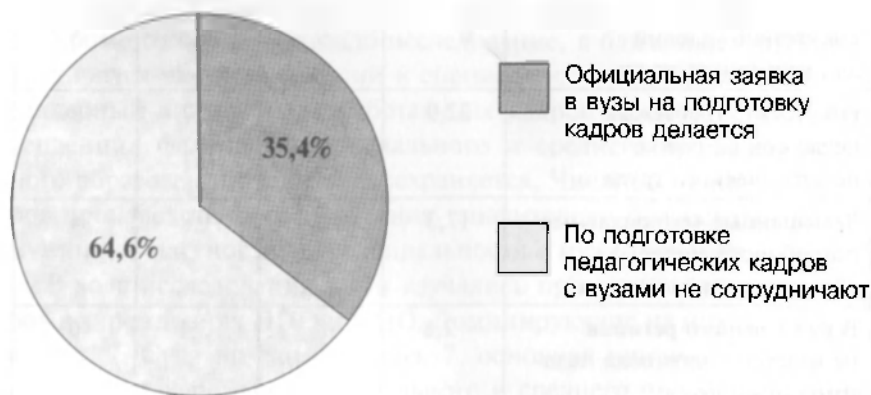
Укажите, пожалуйста, наиболее важные причины отсутствия кадров в вашем учреждении. Можно указать несколько причин	НПО		СПО	
	%	Ран- говые места	%	Ран- говые места
Низкая оплата труда	81,3	1	58,3	1
Непрестижность педагогической профессии	20,1	4	14,2	3
Сложный контингент обучающихся	9,0	6	5,5	5
Отсутствие социальных гарантий	20,9	3	14,2	3
Отсутствие условий для карьерного роста	0	9	5,5	5
Отсутствие требуемых педагогов на рынке педагогического труда	22,9	2	34,7	2
Завышенные материальные потребности молодых специалистов (педагогов)	17,3	5	11,8	4
В вузах вашего региона не ведется подготовка педагогов нужного для вас профиля	2,8	8	3,1	6
Если у вас есть свой вариант ответа, напишите	3,8	7	3,1	6



Если вспомнить недавнее прошлое (90-е годы), можно констатировать, что именно в эти годы наблюдался массовый отток педагогов из образовательной системы. Большинство из них не вернулись в школы, училища, техникумы. Поэтому и создалась в образовании ситуация «кадровой дыры». Кроме того, в эти годы в учреждениях НПО произошли изменения в профессионально-квалификационной структуре подготовки кадров: закрылись специальности заводского типа, сократился набор на строительные специальности. В вузах почти не велась подготовка педагогов профессионального обучения.

Итак, на текущий момент учреждения начального и среднего профессионального образования укомплектованы кадрами только наполовину.

Как же решают директора УНПО и ссузов проблему комплектации учреждений педагогическими работниками? Взаимодействуют ли они с вузами по подготовке необходимых для их учреждений педагогов? Эти вопросы также задавались в анкете при проведении исследования. На вопрос: «Делаете ли вы официальную заявку в вузы на подготовку педагогических кадров с учетом перспектив развития вашего учебного заведения?» — ответы директоров распределились так, как показано на рис. 9.



**Рис. 9. Процентное соотношение руководителей УНПО, сотрудничающих и не сотрудничающих с вузами по подготовке профессионально-педагогических кадров (в %)**

Как видно на рис. 9, значительная часть руководителей УНПО (64,6%) попустительствуют при решении кадрового вопроса. Более того, их, по-видимому, не заботит уровень квалификации педагогических кадров, поэтому не случайно, что в большинстве учреждений НПО мастера и преподаватели специальных дисциплин в лучшем случае имеют инженерное образование. В худшем случае мастерами являются выпускники училищ или рабочие с предприятий, не имеющие специального образования. То же можно констатировать и по учреждениям среднего профессионального образования: только 22,9% их руководителей, решая кадровый вопрос, официально делают заявку в вузы, а 77,1% к услугам вузов не прибегают.

В ходе исследования выяснялось, в какой форме руководители образовательных учреждений сотрудничают с вузами по кадровому и иным вопросам (см. табл. 8).

Данные табл. 8 парадоксальны по своей сути: большинство руководителей УНПО и СПО с вузами ни в какой форме не сотрудничают, имея огромный дефицит кадров.

Сегодня ведется много разговоров о том, что жизнь общества, его экономическое и культурное развитие в значительной степени зависят от профессионализма кадров. *Профессионализованный подход является методологическим принципом конкурентоспособности любой страны на мировом уровне.* Поэтому сотрудничество учреждений довузовского образования с вузами, подготавливающими для них кадры, приобретает особую актуальность. Современные реалии и опыт предполагают большое разнообразие форм такого сотрудничества: подготовка педагогов на основе целевых договоров; реализация моделей непрерывного образования; партнерство в проведении квалификационных, технологических и педагогических практик студентов с их последующим трудоустройством в профильных образовательных учреждениях; организация совместных исследований по актуальным проблемам обучения и воспитания; привлечение студентов в качестве стажеров для проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий и т.д.

Таблица 8

**Формы сотрудничества УНПО и УСПО с вузами  
(в % к числу опрошенных респондентов)**

Формы сотрудничества	НПО	СПО
Вы заключаете официальный договор о целевой подготовке педагогов из числа ваших выпускников	0	3,1
Вы подаете заявку на выпускников вуза	35,4	22,9
Вы совместно с вузом реализуете модель непрерывного образования на основе интегрированных программ (НПО — СПО — ВПО; СПО — ВПО)	12,4	14,6
Организация практики студентов	7,3	3,1
Какая еще форма взаимодействия с вузами реализуется в вашем учреждении, напишите	0	0
Не ответили, т.к. с вузами не сотрудничают	41,8	56,3

Из анализа табл. 8 видно, что формы сотрудничества учреждений НПО—СПО и вузов разнообразием не изобилуют. Доминирующей среди указанных в таблице форм является подача заявки в вузы на их выпускников (на это указали 35,4% опрошенных директоров училищ и 22,9% директоров техникумов).

Такое положение дел, вероятно, объясняется не только пассивностью учреждений НПО и СПО, но и в некоторой степени сложившимся стереотипом представлений вузовских специалистов о социально-профессиональном статусе довузовских учебных заведений. Пренебрежительное отношение университетского сообщества к миссии учреждений начального и среднего профессионального образования не только затрудняет их взаимодействие, но и умаляет значимость подготовки высококвалифицированных рабочих, техников и технологов. В последние 3—4 десятилетия мы редко удивляем мир высокими технологиями, и не случайно, ибо

самые лучшие идеи (а их в России в избытке) останутся на бумаге, пока их внедрением не займутся квалифицированные рабочие и специалисты среднего звена.

По всему очевидно, что вопрос сотрудничества вузов и учреждений довузовского профессионального образования по обеспечению последних педагогическими кадрами требует серьезного обсуждения в регионах как на уровне управления профессиональным образованием, так и на уровне принятия конкретных управленческих решений в образовательных учреждениях.

Создание в Челябинском государственном педагогическом университете (ЧГПУ) специализированного института по подготовке педагогов профессионального обучения для региональной системы довузовского образования — один из шагов на пути решения проблемы педагогических кадров в данной системе.

Профессионально-педагогический институт (ППИ) ЧГПУ осуществляет подготовку педагогов по направлению *051000 «Профессиональное обучение»*:

051000.14 — Декоративно-прикладное искусство и дизайн. Профилизация: «Художественное проектирование и конструирование швейных изделий», «Парикмахерское искусство и дизайн прически»;

05100.18 — Информатика и вычислительная техника. Профилизация: «Информационная безопасность»;

051000.09 — Производство продовольственных продуктов. Профилизация: «Технология пищевой промышленности и общественного питания»;

051000.07 — Транспорт. Профилизация: «Эксплуатация и ремонт автомобильного транспорта»;

051000.12 — Экономика и управление. Профилизация: «Хозяйственно-правовая деятельность»;

051000.16 — Правоведение и правоохранительная деятельность. Профилизация: «Экономическая безопасность».

Выбор профилей подготовки продиктован социально-экономической ситуацией, сложившейся в регионе в последние годы.

Наше маркетинговое исследование не могло не вобрать задачу изучения осведомленности руководителей образовательных учреж-

дений и служб занятости населения о направлениях подготовки педагогов в ППИ. Исследование показало, что 75% опрошенных директоров УНПО, 67,6% директоров УСПО и 77,7% руководителей городских и районных служб занятости располагают соответствующими сведениями (см. табл. 9).

Как видно из табл. 9, самый большой процент осведомленных о деятельности профессионально-педагогического института — среди руководителей региональных служб занятости населения. Кроме того, данная категория опрашиваемых более четко ответила на заданный вопрос, в то время как 20,5% директоров УСПО и 15,7% директоров УНПО затруднились ответить однозначно.

Таблица 9

**Показатели осведомленности руководителей УНПО, ссузов и служб занятости населения о профилях подготавливаемых в ППИ педагогов (в % к числу опрошенных респондентов)**

Вопрос: «Знаете ли вы, каких профилей педагогов готовит ППИ ЧГПУ?»	СПО	НПО	Службы занятости населения
Да	67,6	75,0	77,7
Нет	6,3	4,1	22,3
Затрудняюсь ответить	20,5	15,7	—
Не ответили на данный вопрос	5,6	5,2	—

Осведомленность большинства руководителей образовательных учреждений и служб занятости о деятельности ППИ ЧГПУ, отраженная в таблице, вероятно, явится предпосылкой к сотрудничеству. В определенной степени уверенность в этом вселяют ответы респондентов на вопрос анкеты: «Есть ли у Вас желание сотрудничать с ППИ с целью подготовки и переподготовки необходимых учреждению и региону кадров?» (табл. 10).

Таблица 10

## Готовность учебных учреждений к сотрудничеству с ППИ ЧГПУ

Да	Нет	Затрудняюсь ответить
83,3	0	17,7

Как видно из данных таблицы, большинство опрошенных руководителей позиционируют себя как те, кто хотел бы сотрудничать с ППИ. Однако стоит напомнить о том, что на момент проведения маркетингового исследования на предложение обменяться реквизитами с целью заключения конкретных договоров о сотрудничестве большинство учреждений профессионального образования, в том числе и службы занятости населения, проявляли достаточно «скромное» желание взаимодействовать с профессионально-педагогическим институтом.

Среди выразивших желание сотрудничать с ППИ — руководители более 40 лицесв и профессиональных училищ, а также руководители многих УСПО. Назовем некоторые из них — это руководители:

- Автотранспортного техникума г. Челябинска;
- Педагогического колледжа № 2 г. Челябинска;
- Юридического колледжа г. Челябинска;
- Челябинского государственного промышленно-гуманитарного техникума (ЧГПГТ);
- Техникума легкой промышленности г. Челябинска;
- Энергетического техникума г. Челябинска;
- Троицкого агроэкономического техникума;
- Симского-механического техникума;
- Златоустовского энергетического техникума;
- Саткинского педагогического техникума;
- Чебаркульского агролесохозяйственного колледжа;
- Миасского электротехнического техникума и др.

Выясняя, в каких формах хотели бы респонденты взаимодействовать с ППИ, нами получена информация, отражающая содержательный аспект предполагаемого сотрудничества (см. табл. 11).

Анализ содержания предпочитаемых респондентами форм сотрудничества позволяет судить о том, что данные формы охватывают как различные аспекты деятельности учреждений (управленческую, контролирующую, учебную, творческую), так и различных субъектов образовательного пространства (педагогов, учащихся, студентов, управленцев и т.д.). Отсюда можно предположить, если данные формы сотрудничества будут реально культивироваться в практике, то многие проблемы подготовки педагогических кадров для системы довузовского профессионального образования и пополнение ее данными кадрами в определенной степени будут решены, сняты с повестки дня.

Таблица 11

#### Предпочтительные формы сотрудничества с ППИ ЧГПУ

Формы сотрудничества	%
Организация совместных мероприятий управленческого характера	33,3
Обучение выпускников (сотрудников) Вашего учреждения в вузе по целевой программе	50,0
Организация совместных студенческих мероприятий (праздники, конкурсы, исследовательские проекты и т.д.)	41,6
Взаимоучастие сотрудников вуза и Вашего учреждения в аттестационных мероприятиях выпускников	33,3
Обмен опытом профессиональной деятельности	25,0
Организация совместных научно-практических конференций	50,0

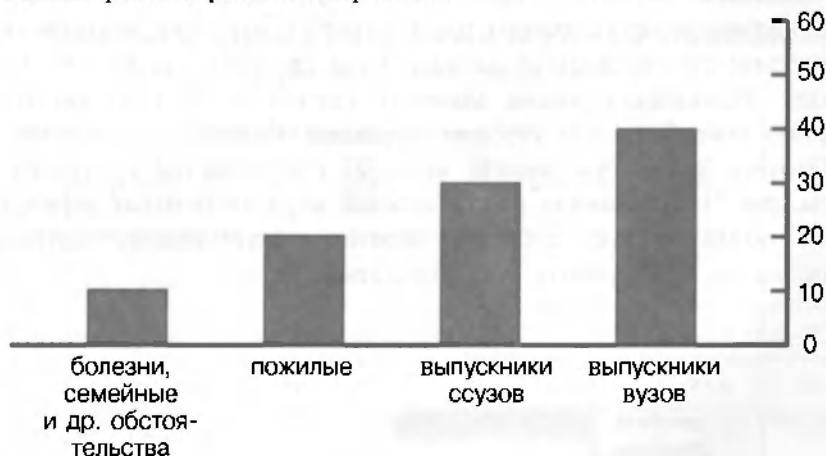
А пока, как свидетельствуют результаты мониторинговых исследований, проводимых в последние годы, дефицит педагогических кадров в учреждениях НПО и СПО достаточно ощутим и руководители значительного числа образовательных учреждений не готовы к серьезному взаимодействию с вузами, осуществляющими подготовку профессионально-педагогических кадров.

Руководители служб занятости населения менее расположены сотрудничать с профессионально-педагогическим институтом. Их позиция, по всей вероятности, предопределена тем, что в службе

занятости обращается незначительное количество педагогов и обращается очень редко. Подавляющее большинство опрошенных респондентов указали на этот факт.

Тем не менее нами изучались причины обращений педагогов в региональные службы занятости населения. Исследование показало: около 50% из обратившихся — это те, кто разочаровался в своей профессии; около 40% педагогов приходят в службу занятости с желанием устроиться на более высокооплачиваемую работу; около 10% — по причине отсутствия вакансий по профилю их профессиональной специализации.

Распределение педагогов, обращающихся в службу занятости, по категориям отражено на рис. 10.



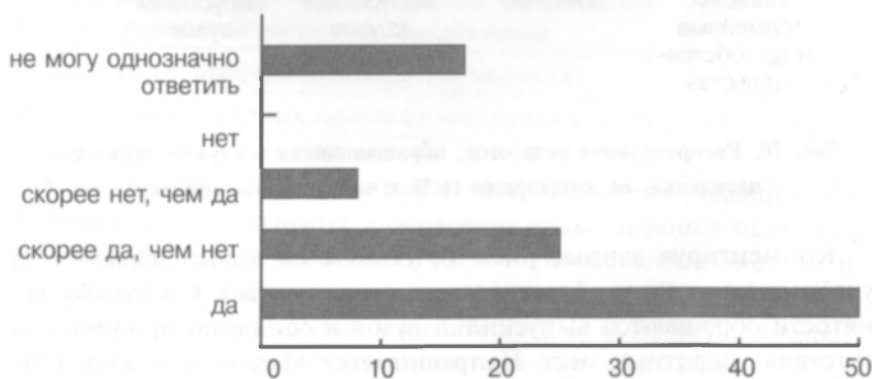
**Рис. 10.** Распределение педагогов, обращающихся в службу занятости населения, по категориям (в % к числу обращающихся)

Комментируя данные рис. 10, укажем на новый парадокс: в учебных заведениях области педагогов не хватает, а в службу занятости обращаются выпускники вузов и ссузов по причине отсутствия вакантных мест. Напрашивается вопрос: а нужного ли профиля педагогов подготавливают вузы и ссузы для регионального рынка профессионально-педагогического труда? Риторика и полемичность вопроса могут быть сняты при условии проведе-



ния постоянно повторяющихся, широкомасштабных маркетинговых исследований по изучению потребностей регионального рынка труда в педагогах конкретных отраслевых разновидностей, т.е. мониторингования данной проблемы. Кроме того, тревожным моментом является тот факт, что почти половина педагогов обращаются в службу занятости населения по причине разочарованности в полученной специальности. Думается, что и вузам, и образовательным учреждениям, на базе которых выпускники вузов обрели свой первый педагогический опыт, следует обратить внимание на данный факт и проанализировать причины их разочарований.

Важным аспектом при мониторинговании рынка профессионально-педагогического труда являлось изучение мотивов руководителей учреждений начального и среднего профессионального образования найма молодых специалистов (выпускников вузов) для работы в их учебном заведении. На конкретный вопрос: «Охотно ли Вы принимаете молодых специалистов на работу?» (см. рис. 11) половина руководителей образовательных учреждений позиционируют себя как «охотно принимающие» молодых специалистов на работу в их учреждение.



**Рис. 11.** Характеристика ответов респондентов на вопрос: «Охотно ли Вы принимаете на работу молодых специалистов?»

Отрадным является тот факт, что среди опрошенных нет ни одного руководителя образовательного учреждения, который был бы категорически против того, чтобы принять на работу молодых специалистов. Однако около 17% из них затруднились дать однозначный ответ, что не исключает возможности наличия среди них тех, кто отрицательно относится к приему выпускников вуза на работу.

Какие же требования предъявляют руководители довузовских учреждений профессионального образования к педагогам, нанимаемым на работу? Набор требований в виде профессионально важных качеств специалистов помещен в табл. 12.

Таблица 12

**Требования к молодым специалистам со стороны руководителей образовательных учреждений**

Требования к специалистам	%	Ранг
Сформированность профессиональных компетенций	66,7	3
Владение коммуникативными умениями	75,0	2
Широкий кругозор	0	9
Высокий уровень этической культуры	8,3	7
Организаторские умения	25,0	6
Развитые речевые умения	33,3	5
Владение информационными технологиями	83,3	1
Самостоятельность	25,0	6
Ответственность	58,3	4
Инициативность	8,3	7

Данные, размещенные в таблице, показывают, что первые пять ранговых мест в «наборе идеального» педагога занимают такие профессионально важные качества, как «сформированность профессиональных компетенций», «владение информационными

технологиями», «владение коммуникативными умениями», «ответственность» и «развитые речевые умения».

Неоправданно игнорируются такие профессиональные качества, как «организаторские умения», «самостоятельность» и «высокий уровень этической культуры». Между тем данные требования как образовательные ценности связаны и с профессиональным мировоззрением педагога, и с его способностью эффективно организовывать деятельность обучающихся в учебном и воспитательном процессе.

Мировоззренческий блок в педагогической профессии является определяющим. Именно от мировоззрения зависит, какие цели в учебно-воспитательном процессе будет ставить педагог, на что будет направлена его деятельность, как будут осуществляться его взаимодействия с учащимися и другими субъектами образовательного пространства, в том числе с руководителями. Есть неоспоримая формула жизни: безынициативный и несамостоятельный воспитатель воспитает такого же ученика. Эмпирические наблюдения свидетельствуют о том, что человеку без инициативы и волевых качеств сегодня очень сложно живется. И если мы на самом деле готовим своих учащихся к самостоятельной жизни, нужно позаботиться о формировании у них инициативности и самостоятельности.

Очень обескураживает тот факт, что «широкий кругозор» как важное качество для педагога, да и просто для любого образованного человека не является важным в профессиональной структуре с позиции большинства руководителей образовательных учреждений.

Проводимые нами в последние годы мониторинговые исследования с завидной регулярностью показывают, что образовательные ценностные ориентации самих руководителей учебных заведений начального и среднего профессионального образования мало меняются. На уровне деклараций ими пропагандируются мировоззренческие, гуманистические ценности, однако в практике все требования к персоналу (педагогам) сводятся к чисто операционно-функциональному компоненту образования.

Таким образом, анализ ответов респондентов (руководителей учреждений НПО и СПО как потенциальных работодателей для

выпускников профессионально-педагогических специальностей) на поставленные выше вопросы не позволяет однозначно судить о том, что при большом дефиците педагогических кадров руководители готовы принимать самое активное участие в процессе подготовки педагогов новой генерации.

Также декларативными, на наш взгляд, являются ответы респондентов на вопросы, связанные с прояснением проблемы профессиональной адаптации выпускников, принятых на работу в образовательное учреждение. В нижеследующей таблице (см. табл. 13) размещены их ответы на вопрос о создаваемых для молодых педагогов условиях, направленных на профессиональную адаптацию и закрепление кадров.

Таблица 13

**Условия, создаваемые для молодых специалистов  
в образовательных учреждениях с целью  
их профессиональной адаптации**

Создаваемые условия	%	Ранг
Оказывается помощь и консультация со стороны опытных сотрудников и администрации	91,6	1
Предоставляется методический день для самообразования	50,0	4
Проводятся доплаты к заработной плате	50,0	4
Оказывается разовая материальная помощь	25,0	5
Молодые специалисты включаются в состав временных творческих групп для разработки различных проектов	66,6	2
Используется личностный потенциал в процессе организации различных общественных и производственных мероприятий	25,0	5
Проводятся пропедевтические семинары и мастер-классы опытных сотрудников	58,3	3
Оказывается помощь в разработке индивидуальных планов и программ	66,6	2

Данные табл. 13 свидетельствуют о том, что среди создаваемых для молодых специалистов условий наиболее популярными среди руководителей являются «оказание помощи и консультации со стороны опытных сотрудников и администрации» (91,6% опрошенных респондентов указывают на данное обстоятельство) и «включение молодых специалистов в творческие группы» (66,6%). Можно согласиться, что комфортные рабочие условия очень важны для адаптации молодых специалистов. Стоит отметить, что оказание материальной помощи, как условие, в принципе наиболее эффективно для привлечения молодых специалистов в образовательные учреждения, но так не считают более 2/3 опрошенных руководителей. Среди популярных условий у руководителей педагогических учреждений также являются: «предоставление методического дня», «доплата к заработной плате» и «проведение пропедевтических семинаров и мастер-классов опытных сотрудников». Отдельные руководители учреждений предоставляют молодым специалистам общежитие и один из опрашиваемых директоров указал на такое условие, как выдвижение молодых специалистов на творческие конкурсы.

Выборочные интервью с выпускниками ППИ не подтверждают факты, изложенные в таблице. Более того, отдельным выпускникам отказано в приеме на работу по причине отсутствия у них профессионального опыта. Таким образом, подтверждается наше предположение о том, что руководители образовательных учреждений НПО и СПО склонны желаемое выдавать за действительное, т.е. декларировать набор предпочтительных условий для адаптации выпускников вузов, не всегда их реально реализуя.

Выборочный опрос руководителей в определенной степени подтверждает наше предположение о том, что выпускники вузов, и в частности Профессионально-педагогического института, редко трудоустраиваются по специальности именно в учреждениях довузовского профессионального образования. Свидетельством тому являются данные опроса, размещенные в табл. 14.

Таблица 14

**Количество выпускников вузов, принятых в учебные учреждения  
в последние годы (2007—2010)**

№ п/п	Учебное заведение	Год	Кол-во принятых выпускников	Наименование вуза
1	Челябинский радиотехнический техникум	2007	1	ЧГПУ
2	Челябинский радиотехнический техникум	2008	1	ЧГПУ
3	Челябинский радиотехнический техникум	2009	1	ЮУрГУ
4	Челябинский радиотехнический техникум	2010	1	ЧГПУ ППИ
5	МУДОД ЦВФ «Радуга»	2008	1	ЧГПУ ППИ
6	Профессиональный лицей № 30, г. Кыштым	2007	1	Филиал ЮУрГУ г. Кыштым
7	Профессиональный лицей № 30, г. Кыштым	2009	1	Филиал ЮУрГУ г. Кыштым
8	Челябинский техникум торговли и художественных промыслов	2008	2	ЧГПУ
9	Челябинский техникум торговли и художественных промыслов	2009	5	ЧГПУ, ППИ, ЮУПИ
10	Челябинский техникум торговли и художественных промыслов	2010	2	ППИ, Урал ГУФК
11	Кооперативный техникум	2009	1	ЧГПУ

*Окончание таблицы*

№ п/п	Учебное заведение	Год	Кол-во принятых выпускников	Наименование вуза
12	Челябинский государственный колледж индустрии питания и торговли	2007	2	ЧГПУ ППИ
13	Челябинский государственный колледж индустрии питания и торговли	2008	2	ЧГПУ ППИ
14	Челябинский государственный колледж индустрии питания и торговли	2009	1	ЧГПУ ППИ
15	МОУ СОШ № 128	2008	1	ЧГПУ
16	Челябинский колледж промышленной автоматики	2007	1	ИЭиП
17	Челябинский колледж промышленной автоматики	2008	2	ЧКПА, Экономический техникум
18	Челябинский колледж промышленной автоматики	2009	2	ЧелГУ, ЧГПУ
19	Челябинский колледж промышленной автоматики	2010	1	ЮУПИ

Анализируя данные табл. 14, стоит сразу отметить удручающий факт: за последние три года всего 29 молодых специалистов приняты в образовательные учреждения, на базе которых проводился мониторинг. Несмотря на дефицит педагогических кадров, учебные заведения практически не пополняют их молодыми специалистами. Приятным исключением является Челябинский техникум торговли и художественных промыслов.

Если говорить о закрепляемости молодых специалистов в образовательных учреждениях, то лишь 8,3% опрошенных руководителей указывают, что все молодые специалисты увольняются в

первый год работы. В 25% образовательных учреждениях сто процентов молодых специалистов остаются на долгий срок, видимо, именно в этих заведениях создаются наиболее благоприятные условия для них. Почти в половине (41,6%) учебных заведений менее 50% молодых педагогов закрепляются на определенный срок.

Таблица 15

**Процент закрепляемости выпускников вуза  
в учебных учреждениях**

100%	Выше 50%	Ниже 50%	Увольняются в первый год работы
25,0	25,0	41,6	8,3

Главная причина увольнения молодых специалистов в начале профессионального пути — низкая оплата труда (91,6%). На втором месте, по мнению респондентов, — «низкий уровень сформированности профессиональной компетентности» (25%).

Таблица 16

**Причины увольнения молодых специалистов  
в начале их профессионального пути**

Причины	%
Низкая оплата труда	91,6
Несформированность профессиональных мотивов	16,7
Несовпадение ожиданий и реальных условий профессиональной деятельности	16,7
Несовпадение представлений выпускников о требованиях, предъявляемых к их профессиональной деятельности, и реальными требованиями	8,3
Низкий уровень сформированности профессиональной компетентности	25,0

Важно также отметить то обстоятельство, что среди причин увольнения молодых педагогов значительное место занимают при-



чины, связанные с несопадением ожидаемых с их стороны и реальных условий профессиональной деятельности, а также несформированность профессионально-педагогических мотивов. На данные причины, с нашей позиции, следует обратить внимание и вузу, и образовательному учреждению, принявшему на работу выпускника. Вузу следует усилить работу по формированию устойчивых профессиональных мотивов студентов, а образовательному учреждению не формально, а реально внедрять систему профессионального сопровождения молодого педагога во время педагогической практики и в первые годы трудовой деятельности, т.е. в адаптационный период.

Таким образом, анализируя результаты мониторингового исследования, можно сформулировать следующие выводы и предложения:

- Исследование регионального рынка педагогического труда выявило наличие значительного дефицита профессионально-педагогических кадров в учреждениях НПО и СПО. Большинство учреждений педагогическими кадрами укомплектованы наполовину. Наибольшая потребность в учреждениях довузовского профессионального образования в такой категории педагогов, как мастера производственного обучения. При этом нужно отметить, что значительная часть работающих мастеров производственного обучения не имеют специального педагогического образования.

- Проблема подготовки профессионально-педагогических кадров для региональной системы довузовского профессионального образования является достаточно острой, требующей своего решения в нескольких аспектах: 1) качество подготовки, 2) профилирование подготавливаемых профессионально-педагогических работников согласно потребностям потенциальных работодателей, 3) развитие партнерских отношений между вузом и субъектами, включенными в систему подготовки, переподготовки педагогических кадров и их трудоустройства, 4) научно-методическое, юридическое, материальное сопровождение процесса профессиональной адаптации молодых специалистов в первые годы профессиональной деятельности.

- Деловое, социальное и культурное партнерство между образовательными учреждениями, органами управления образованием,

предприятиями и иными социальными институтами, направленное на обеспечение региона педагогическими кадрами, лишено системообразующих начал. На сегодняшний день не отлажены правовые и социальные нормы взаимодействия указанных субъектов. Индивидуальные договоры между ними не имеют правовой силы, что затрудняет качественную подготовку студентов, в том числе проведение педагогических, технологических и квалификационных практик. Не решаются вопросы долевого материального участия предприятий и учреждений довузовского профессионального образования в процессе подготовки педагогических кадров.

Мониторинговые исследования, организуемые с целью определения профилей педагогов профессионального обучения, востребованных в регионе, показали:

1. С учетом перепрофилирования учреждений НПО—СПО в соответствии с потребностями региональной экономики востребованными в регионе в ближайшей перспективе будут мастера производственного обучения и преподаватели специальных дисциплин по направлениям:

- машиностроение;
- металлообработка;
- строительство (в частности, с использованием современных материалов и технологий);
- транспорт;
- информация и телекоммуникация;
- художественно-оформительские и ювелирные работы;
- обслуживание электросетей;
- обслуживание дорожно-строительных машин и подъемных механизмов.

2. Подготовка педагогических кадров для учреждений НПО и СПО будет эффективной, достаточной и адекватной запросам региона при условии создания и закрепления за ППИ ЧГПУ базовых площадок для проведения практик студентов и реализации совместных планов и программ подготовки и профессионального развития кадров.

3. Соотношение между спросом и предложением на педагогические кадры должно регулироваться регулярным проведением маркетинговых исследований.

### Список литературы

1. *Андрюхина А.М.* Культура и стиль: педагогические тональности / А.М. Андрюхина. — Екатеринбург, 1995. — 187 с.
2. *Беспалько В.М.* Мониторинг качества обучения — средство управления образованием. — М., 1996.
3. *Вовна В.И., Короченцев В.В. и др.* Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием // *Инновации в образовании.* 2005, № 5.
4. *Горб В.Г.* Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов // *Стандарты и мониторинг.* 2000, № 5.
5. *Гутник И.Ю.* Организация педагогической диагностики в профильном обучении. — СПб., 2005.
6. *Каинова Э.Б.* Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения. — М., 2005.
7. *Лизинский В.М.* Критерии оценки и стимулирование педагогической деятельности учителей как один из ресурсов управления образовательным процессом // *Завуч.* 2005, № 5.
8. *Литвиненко Э.В.* Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением // *Педагогика.* 2004, № 10.
9. *Лобашев В.Д., Лобашев И.В.* Педагогическая квалиметрия результатов обучения // *Стандарты и мониторинг.* 2005, № 1.
10. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании. — СПб., 1998.
11. *Майоров А.Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. — М., 2001.
12. *Мокшеев В.А.* Организация системы мониторинга в образовании // *Школьные технологии.* 2005, № 1.
13. *Панасюк В.П.* Школа и качество: выбор будущего. — СПб., 2003.
14. *Поташник М.М.* Управление качеством образования в школе. — М., 1996.
15. *Русских Г.А.* Технология мониторинга уровня обученности // *Дополнительное образование.* 2005, № 8.

16. *Садырин В.В.* Выпускник на рынке труда: социол. анализ проф. адаптации и трудоустройства выпускников УНПО Челяб. обл. / В.В. Садырин, Г.А. Герцог, Л.В. Котовская, Ю.Н. Круглов. — Челябинск, 2004. — 61 с.

17. *Смирнов И.П.* Начальное профессиональное образование: современные реформы / И.П. Смирнов. — М.: Издат. дом. «Ореон-Лайн», 1998. — 88 с.

18. *Смирнов И.П.* Современный учащийся НПО: Всерос. социол. исслед. / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. — М.: Издат. центр АПО, 2002. — 98 с.

19. *Севрук А.И.* Структура информационного обеспечения управления качеством образования // Школьные технологии. 2004, № 6.

20. *Севрук А.И., Юнина Е.А.* Мониторинг качества преподавания в школе. — М., 2005.

21. *Субетто А.И.* Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы. — М., 2001.

22. *Третьяков П.И.* Школа: управление по результатам. — М., 2001.

23. *Трубина И.И.* Мониторинг качества образования: проблемы и подходы // Информатика и образование. 2005, № 5.

24. *Чернер С.Л., Романова А.А.* Мониторинг качества профильного обучения // Школа. 2004, № 2.

25. *Кальней В.А., Шишов С.Е.* Мониторинг качества образования в школе. — М., 1998.

26. *Лисьев Г.А., Савва Л.И.* Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу: Монография. — Магнитогорск: МаГУ, 2000. — 109 с.

27. *Третьяков П.И.* Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. — ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005. — 568 с.

### **3.2. Мониторинг адаптационных процессов студентов профессионально-педагогического вуза**

В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, освоении новых способов познавательной деятельности и формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. Эффективно организованный процесс адаптации студентов первого курса во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе.

Эмпирические наблюдения показывают, что далеко не все студенты первого года обучения могут быстро, успешно и самостоятельно включиться в учебный процесс и, следовательно, справиться с элементами новизны, избавиться от негативного восприятия действительности и ощутить внутреннюю мотивацию профессионального роста. Динамизирование процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование трудностей, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса — чрезвычайно важные задачи для любого вуза. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

В своем исследовании мы рассматриваем адаптацию в контексте социализации личности, процесса, активного и творческого приспособления студентов к условиям социальной среды, в частности к условиям обучения и воспитания в учебном заведении.

Для понимания сущностных характеристик процесса адаптации нами были выделены следующие ее функции: индивидуально-психологическая, социальная, профессиональная и дидактическая.

Выделенные функции процесса адаптации опосредованы ее структурой.

*Отсюда, целью мониторингового исследования является факторный анализ процесса адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе, разработка рекомендаций и направлений работы, обеспечивающих успешную адаптацию студентов к учебной и творческой деятельности.*

### **3.2.1. Теоретические основы проблемы адаптации студентов в условиях высшей школы**

В настоящее время из множества проблем высшей школы особо выделяется комплекс вопросов, связанных с трудностями первого года обучения студентов в вузе. Чаще всего эти трудности обусловлены адаптационными процессами.

В отечественной науке проблема адаптации студентов разрабатывалась, прежде всего, в русле исследований социальной адаптации (Г.А. Балл, П.А. Просецкий, Н.Е. Шафажинская и др.). С позиций возрастных особенностей она нашла отражение в работах М.И. Дьяченко, И.А. Зимней, Л.А. Кандыбович. Некоторые вопросы, касающиеся структуры адаптации, раскрываются Р.Р. Бибрихом, Л.К. Гришановым, В.Д. Цурканом и др. В психолого-педагогических исследованиях последних лет отчетливо прослеживается тенденция разработки путей успешной адаптации студентов к вузовскому обучению через изучение факторов ее эффективности (М.Б. Аристидес, Л.Г. Егорова, В.В. Лагерев, Л.Н. Жмыриков и др.); влияния характера педагогического общения преподавателя и учебной группы (А.Ц. Эрдьяев, А.А. Темербекова и др.); содержания основных социально-психологических механизмов адаптации студентов (М.С. Яницкий, Г.А. Гущина, Н.Г. Ершова и др.); выявления зависимости адаптационного процесса от типологических свойств нервной системы (Е.А. Климов, К.О. Сантросян и др.) и личностных характеристик учащихся (И.А. Милославова и др.).

Одним из важных подходов к решению проблемы социально-психологической адаптации студентов является профессиологиче-

ский подход. Большое количество научно-исследовательских работ посвящено именно этому подходу (С.Д. Артемов, И.А. Баев, В.Н. Безносиков, П.Г. Белкин, Р.У. Исмагилов, И.К. Кряжева, Л.И. Ларионова, А.Г. Мороз, С.В. Овдей, М.И. Педаяс, Б.М. Петров, Л.М. Растова, В.А. Самойлова, Н.А. Свиридов, Ж.Г. Сенокосов и др.). Интерес многих авторов к исследованию проблемы адаптации сквозь призму данного подхода не случаен, ибо студенты как социальная группа в ближайшей своей перспективе станут потенциальными профессиональными кадрами и их профессионализм в немалой степени будет зависеть от адаптационных процессов на разных этапах профессионального становления, в том числе на начальном.

При наличии множества научных трудов различных авторов и подходов к исследованию проблемы адаптации студентов с семантической точки зрения большое затруднение вызывает определение понятий профессиональной и социально-психологической адаптации. Вполне правомерна точка зрения Н.Г. Ершовой по этому поводу: «Неоднозначность в интерпретации понятий вызвана тем, что в реальной деятельности все виды адаптации часто взаимосвязаны, взаимообусловлены, и их классификация содержит элемент научной абстракции» [17]. Семантический анализ данных понятий затрудняется еще и тем, что эти лексемы входят в структуру более широкого понятия «социальная адаптация». При этом, рассматривая сущность адаптации как социального явления, следует отметить, что понятие адаптации соотносимо с понятием **социализации**. На первый взгляд, эти лексемы вообще трудно различимы, почти синонимичны. Например, сказанное в отношении социализации, что это, с одной стороны, «усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей», с другой стороны, «процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1], может быть отнесено и к адаптации. Действительно, и усвоение социального опыта, и воспроизводство системы социальных связей индивидом присутствуют в процессе адаптации. Но дает ли это основание для отождествления данных понятий?

Конечно, нет. Тогда возникает вопрос: а на основании какого критерия их различать? Думается, что путь к решению этого вопроса следующий: понимать под адаптацией метод, способ, каким осуществляется социализация, развитие личности и ее воспитание. Более того, социализация только и может реализоваться через адаптацию личности к социальному окружению.

Социализация меняется в зависимости от содержания ее этапов, от целей и задач, стоящих перед ней, но основной (и, может быть, единственный) метод, каким она осуществляется, остается неизменным — это адаптация.

Отсюда, адаптация представляет собой механизм (метод, способ) усвоения индивидом социального опыта и активного воспроизводства системы социальных связей. При чрезвычайном разнообразии усваиваемого социального опыта не меняется способ его усвоения, основной принцип, делающий это усвоение возможным. Именно путем адаптации в процессе социализации вырабатываются наиболее ценные признаки и свойства студента, которые дают возможность правильно жить, работать, учиться, отдыхать в новой для него обстановке. Таким образом, можно сказать, что адаптация — самый существенный, хотя и не единственный фактор социализации.

Говоря об адаптации студентов к условиям образования в вузе, естественно считать, что наиболее интенсивно и проблемно процесс адаптации происходит у первокурсников. Опыт показывает, что первый, а для ряда студентов и второй курсы обучения оказываются критическими годами, в течение которых они переживают сложные и многообразные ситуации своей студенческой жизни. Именно в это время студенты взрослеют, у них формируется самосознание, продолжает развиваться система отношений с миром и с самими собой, формируются базовые учебные и профессиональные установки. Все это в существенной мере определяет в дальнейшем успешность и эффективность обучения студентов, возможности личностной самореализации в студенческой среде, а также в социально-профессиональной.

Адаптация к новым условиям обучения — постоянный динамичный **многофакторный процесс**, в ходе которого происходит не



только интеграция личности студента в новую образовательно-воспитательную систему, в новую систему требований и контроля, в социум (новое для него социальное окружение), а для многих (например, иногородних студентов) и в новые условия жизнедеятельности, но и его личностное, профессиональное развитие и самореализация.

«Пусковым механизмом», т.е. точкой бифуркации процесса адаптации студента, является смена среды, окружающей его, которая характеризуется как структурными, так и функциональными компонентами. «Вчерашние» школьники сталкиваются с непривычными условиями организации учебно-воспитательного процесса, с новыми формами и методами учебной деятельности, с новыми учебными предметами, отличающимися от школьных и организационно, и методически, и содержательно, и по своим основным целям и направлениям. Поэтому, оказавшись в новых условиях, они должны в сравнительно короткий срок освоиться с иной ролью и многому научиться.

В вузе адаптация связана с включением студентов, вчерашних абитуриентов, в новые условия жизни, выходящие за пределы их привычного образа жизни. Причем понятие «адаптация студентов» носит конкретный характер и означает в первую очередь именно приспособление личности, личностных свойств и качеств к конкретным условиям данного вуза. Адаптация — процесс, во-первых, непрерывный, так как не прекращается ни на один день, а во-вторых, колебательный, поскольку даже в течение одного дня происходит переключение в самые различные сферы: деятельность, общение, самосознание и т. д.

Важно также отметить, что адаптация как двусторонний процесс (с одной стороны, индивид приспособляется к социально принятым нормам, правилам, опыту, а с другой — влияет на их изменения) имеет свою противоположность — дезадаптацию. При этом нужно иметь в виду, что процесс дезадаптации в вышеозначенном смысле не следует рассматривать как негативное явление. Дезадаптивность индивида в этом случае положительно сказывается на прогрессивном развитии как самого индивида, так и социума в целом. Хотя в большинстве отечественных научных изданий авторы

дезадаптивность рассматривают как отклонение от нормы, придавая ей (дезадаптивности) негативный характер. Определяя понятие адаптации, авторы «Словаря общественных наук» указывают, что важнейшим компонентом адаптации человека является согласование самооценок, притязаний и ожиданий субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды [53]. Данное определение подтверждает нашу мысль о том, что дезадаптивность субъекта нередко становится условием обновления среды и соответственно позитивно влияет на развитие как самого индивида, так и среды. Хотя следует рассматривать и учитывать другие формы адаптационного взаимодействия — подчинение среде, ритуализм и т.д.

Предложенное уточнение лексемы «адаптация — дезадаптация» продиктовано необходимостью рассмотрения различных факторов, оказывающих влияние на адаптационные процессы студентов первого года обучения в вузе.

Быстрая и успешная адаптация к жизни учебного заведения студентов первого курса является залогом успешности овладения ими профессией — того, ради чего они пришли в учебное заведение. К сожалению, многие школьники, абитуриенты и студенты-первокурсники не имеют четких *представлений о своей будущей профессии* вообще или не совсем ясно представляют свою будущую работу. Учащиеся не всегда выбирают вуз с целью получить специальность и работать по ней. Если бы они полностью отдавали себе отчет в том, какова сущность их будущей специальности, каких знаний, навыков, умений и профессионально важных качеств та или иная специальность от них требует, то не возникало бы проблемы формирования мотивов профессиональной деятельности.

Однако дело осложняется тем, что *выбор высшего учебного заведения* часто обусловлен стремлением стать студентом — при нейтральном, а иногда и негативном отношении к той профессии, которую дает вуз.

При выборе педагогической профессии абитуриент в основном руководствуется интересом к содержанию профессиональной составляющей деятельности, а не педагогической (работа с детьми, возможность учить и т.д.). Поэтому эти мотивы не соотносятся с педагогическими умениями и навыками, не опираются на последние.

А характер педагогической подготовки в настоящее время таков, что и по окончании педагогического университета они у начинающего педагога оказываются недостаточно развитыми. Реальное представление о педагогической деятельности и соотнесение с ней своих потенциальных возможностей определяют активность студентов в их учебной деятельности в период обучения в педагогическом вузе.

Абитуриенты, поступающие в вузы, различаются по социальному происхождению, образованию и порою по возрасту. Вместе обучаются те, кто окончил среднюю школу, среднее профессионально-техническое училище, колледж, техникум. Своеобразие каждого будущего студента, *его индивидуальные характеристики и личностные свойства* не могут не влиять на процесс приобщения к новым условиям образа жизни, учебы, самостоятельной работы, проведения свободного времени. Начало занятий и устройство быта означает включение студента в сложную систему адаптации.

Адаптация студентов-первокурсников тесно связана с их учебными успехами, ибо для успешной адаптации студента необходим соответствующий *уровень знаний по различным предметам*. В этом направлении важное значение имеет реализация оптимальных методов организации учебной деятельности студентов-первокурсников с учетом, с одной стороны, специфики условий обучения, а с другой — базового уровня школьных знаний и особенностей познавательной деятельности данной категории студентов. В то же время необходимо помнить, что знания далеко не всегда являются единственным необходимым условием для успешной адаптации студента. На ее протекание влияет и уровень культуры, воспитанность человека, так как адаптация без усвоения норм, определяющих состояние воспитанности, фактически невозможна.

Важным аспектом в адаптационном процессе являются умения использовать разнообразные источники информации, повышать свой профессиональный уровень, гибко ориентироваться в меняющихся жизненных условиях, заниматься самообразованием, быть открытым к использованию современных технологий, готовым освоить новые профессиональные знания, умения, технологии, уметь решать проблемы, смежные с основной специальностью или выходящие за ее рамки. Кроме того, студент как будущий специа-

лист должен быть коммуникабельным, контактным, должен уметь предотвращать конфликтные ситуации или умело выходить из них и самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта и культурного уровня. Таким образом, уже на начальном этапе обучения студент должен знать, что современный педагог — это специалист, который обладает не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но в первую очередь личностными, нравственными качествами профессионала.

Одним из важных аспектов адаптации является роль *ценностных ориентации*. Эффективность процесса вхождения в профессию определяется, с одной стороны, активным овладением личностью профессиональными знаниями, умениями и навыками, а с другой — мотивами, установками, ценностными ориентациями студента на профессиональную деятельность, а также уровнем идентификации со средой. В процессе адаптации происходит перестройка потребностно-мотивационной сферы, и задача педагога состоит в формировании устойчивых профессиональных ценностей у студентов.

Значимым фактором социальной адаптации студентов являются, как ранее нами указывалось, коммуникативные качества личности, так как в процессе коммуникаций (общения) происходит адаптация личности к определенным образцам поведения, действующим в данной микросфере, подчинение социальным требованиям и контролю со стороны взрослых. Общение является составной частью совместной учебной деятельности. Кроме того, потребность в неформальном общении со своими сверстниками, понимании и признании — отличительная особенность юношеского возраста.

Поэтому общение как специфический вид активности является одним из ведущих факторов адаптации. В связи с этим важную роль приобретает развитие коммуникативных умений, оптимизация общения с помощью многочисленных приемов, разработанных в настоящее время. Один из путей оптимизации — это осознание трудностей общения и по возможности их устранение.

В сфере деятельности адаптация означает не только усвоение новых видов учебной деятельности [3], но приспособление, усвоение и освоение главного вида деятельности в системе обучения избранной специальности — *творчества*. Отсюда правомерно встает

вопрос об учете психологических особенностей и индивидуальных творческих возможностей (потенциала) каждого студента. Педагог должен учитывать психологическую готовность каждого студента к активной творческой деятельности. Ни для кого не секрет, что творческая деятельность требует от человека мобилизации и затраты большого количества энергии и сил. Человек, не готовый к самостоятельному поиску и решению творческой задачи, испытывает стрессовое состояние, что отрицательно отражается на его здоровье. Поэтому мы считаем, что к выполнению творческой работы студент должен подойти с положительным настроением на данный вид деятельности, с положительной мотивацией. При этом он должен испытывать не страх перед будущей неудачей, а радость и гордость от того, что он сам может творить. Отсюда, главным принципом построения учебно-творческого процесса является вера педагога в каждого студента, в его творческий потенциал (у кого-то он явный, а у кого-то — скрытый). Задача педагога, таким образом, не сводится лишь к вовлечению студентов в активную творческую деятельность. Это задача значительно глубже и серьезнее, учитывая природные данные и желание студента творчески развиваться, помочь в раскрытии и развитии его творческого потенциала. Следовательно, студент должен осознанно подойти к процессу самоуправления творческой деятельностью.

Осложняет процесс адаптации в вузе и то, что многие студенты лишь весьма приблизительно знают об условиях организации и содержания учебы в вузе, *требованиях*, какие предъявляет к ним избранная специальность, поскольку профессиональной ориентации в школе уделяется мало внимания, и она не является достаточно твердой основой для будущей адаптации в вузе.

На важное значение данного момента в адаптации студентов младших курсов указывает, например, Д.И. Зюзин: «Известно много случаев отсева студентов уже на первых двух курсах именно в связи с перенапряжением, неподготовленностью к интенсивному умственному труду.. Отсутствие в правилах приема в вузы требований диагностики, на наш взгляд, связано в известной мере с распространенным представлением об умственном труде как «легком», доступном буквально каждому» [2].

Одним из важнейших условий адаптации студентов к образовательной среде вуза является их отношение к учебе. Желание учиться, как правило, подкрепляется у большинства первокурсников достаточно высоким уровнем подготовленности к учебе в вузе (устойчивые, глубокие школьные знания, развитость интеллектуальной сферы, широкий кругозор, интерес к получению высшего образования и, в частности, выбранной профессии и др.). Это, как правило, предопределяет высокий уровень адаптивности студентов младших курсов, что, однако, не исключает наличия у них трудностей и проблем в процессе учебы. Поэтому тщательное изучение факторов, препятствующих успешной учебе, будет способствовать улучшению работы по адаптации студентов младших курсов.

В этой связи понятие адаптации к обучению в высшем учебном заведении включает и то, как студент преодолевает известные трудности, и то, насколько успешно он вовлекается в учебный процесс, то есть реально воздействуя и преобразуя его, поэтому возникающие на первом этапе адаптации трудности требуют срочных и действенных решений.

Хотя известно, что значительная часть студентов-первокурсников ориентируется на стимул и поддержку извне, в установках преобладает пассивность в решении жизненных задач. Они только-только ушли из-под опеки родителей и школьных учителей, им достаточно трудно самостоятельно продвигать себя вперед.

С какими же трудностями приходится чаще всего встречаться студентам младших курсов в своей учебе? Чаще всего, это неумение хорошо планировать свое время, чрезмерная учебная нагрузка, недостаток необходимой литературы, неумение работать с первоисточниками, плохая подготовка, полученная в школе, и т.п.

Конечно, отношение к учебе определяется рядом еще не вполне изученных, многочисленных внешних социальных влияний и внутренних субъективных факторов. Эти факторы и обуславливают различный характер адаптации. Например, довольно сложно протекает процесс адаптации у студентов, пришедших в вуз сразу же после школы. Именно они и считают основной причиной трудностей в учебе неумение хорошо планировать свое время. Надо отметить, что среди вчерашних учащихся еще не достаточно

таких, которые пришли в институт вследствие четко продуманных мероприятий по профессиональной ориентации. Таким образом, на процессе адаптации постоянно сказывается и будет сказываться в той или иной мере влияние (позитивное или негативное, в зависимости от конкретных условий) профессиональной ориентации.

Наконец, адаптация, по-видимому, включает и своеобразное привыкание, признание тех необходимых изменений, которые происходят в самосознании личности в процессе освоения новых видов деятельности и общения. Один индивид в меньшей степени, другой — в большей, но все обязательно приходят к осознанию этих изменений. Очевидно, к этому надо привыкнуть, адаптироваться.

Адаптация к вузовским условиям жизни, учебы, досуга, несомненно, связана с резким изменением социального положения личности. Исходя из важнейших сфер становления личности, основное содержание процесса адаптации студентов первого курса можно определить как:

- новое отношение к профессии;
- освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и других требований;
- приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям;
- обучение новым видам научной деятельности, научно-исследовательской работы студентов;
- приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени.

Процесс адаптации к обучению в вузе не исчерпывается перечисленными моментами, но, очевидно, они составляют его ядро. Проявления адаптации студента к названным элементам данного процесса неразрывно связаны. Но было бы ошибкой ограничиваться в анализе адаптационных процессов только этим уровнем. У вуза есть возможность снять действие некоторых предыдущих негативных факторов, изменить установки на новые, положительные. Качественно новый (в целом) уровень образа жизни в вузе способен оказать положительное и решающее влияние на всю

структуру личности студента и сыграть тем самым главную роль в его адаптации к новым условиям.

В качестве обобщения вышесказанному, хотелось бы отметить, что *выделение обозначенных факторов* не носит случайного характера. Именно вокруг них концентрируется весь круг наиболее существенных задач, целей учебно-воспитательного процесса в вузе. Таким образом, под адаптацией к обучению в вузе можно понимать процесс активного приспособления и волевой реализации усвоенных норм и ценностей в условиях конкретной ситуации [4]. Хочется особенно подчеркнуть волевой, осознанный процесс воспроизводства и реализации норм и ценностей. При отсутствии этих условий налицо не адаптация, а внешнее приспособление, ведущее к конформному поведению, к лжеадаптации. Индивид в этом случае создает видимость принятия норм и ценностей, на самом же деле он только уступает групповому давлению [2].

Анализ психолого-педагогических взглядов, выделение факторов, оказывающих непосредственное влияние на адаптационные процессы, и наш опыт работы по проблеме адаптации студентов к учебной деятельности позволили выделить следующую условную **структуру процесса адаптации к обучению в вузе:**

- **индивидуально-психологический компонент**, в рамках которого мы рассматриваем затруднения, возникающие у студентов на первых этапах вхождения в новые условия вуза, их коммуникативный потенциал и сформированность ценностных ориентаций;
- **социальный компонент**, связан с готовностью студентов к социальной активности, наличием творческого потенциала, анализом их социально-демографических характеристик;
- **когнитивный**, обусловлен сформированностью учебно-познавательных навыков студентов и осознанием потребности в их дальнейшем развитии как основы образовательной деятельности, анализом школьных затруднений и их влиянием на успешность обучения в вузе;
- **профессиональный** — выявление мотивов и обстоятельств выбора абитуриентами вуза и специальности, наличие четких представлений об условиях обучения в вузе, анализ первых наблюдений и впечатлений о занятиях.



### **3.2.2. Анализ процесса адаптации студентов первого курса**

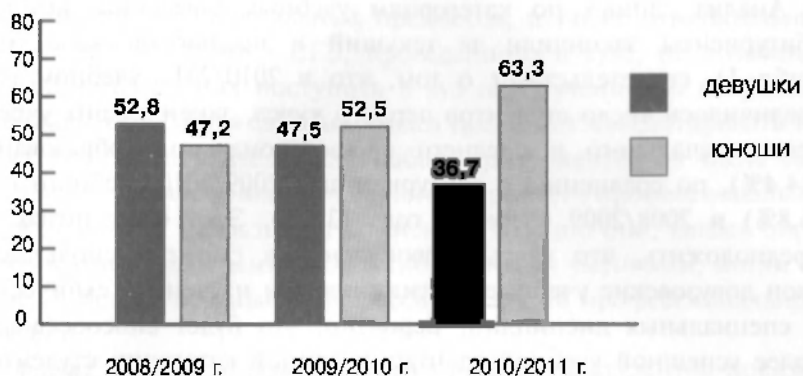
#### **Социально-демографические характеристики абитуриентов**

В этом разделе анализируются результаты эмпирического исследования, проведенного в начале 2010/2011 учебного года. Анализ построен на сравнении эмпирических данных, полученных в результате лонгитюдных исследований по данной проблематике.

В исследовании приняли участие 90 студентов 1 курса (специальностей Профессиональное обучение «Автомобили и автомобильное хозяйство», Профессиональное обучение «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии», Профессиональное обучение «Экономика и управление», Профессиональное обучение «Дизайн»).

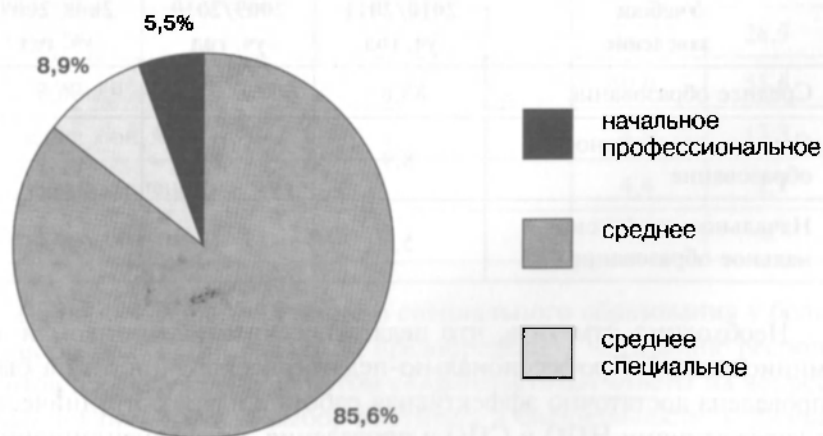
Результаты, полученные при анализе анкет студентов первого курса, обучающихся по различным специальностям, сопоставимы, поэтому в дальнейшем будут рассматриваться итоговые общеинститутские показатели.

Из числа поступивших на первый курс абитуриентов 36,7% составляют девушки и соответственно 63,3% юноши (рис. 1). Сравнивая *гендерные различия* студентов наборов 2008/2009 г. и 2009/2010 г., следует отметить, что произошло резкое снижение количества девушек, поступивших на учебу в ППИ (52,8% в 2008/2009 г. и 47,5% в 2009/2010 г.). Уменьшившийся процент девушек-абитуриентов именно в этом учебном году удивителен в связи с тем, что в предыдущем не удалось провести набор абитуриентов по специальности Профессиональное обучение «Дизайн», контингент которой составляют в основном девушки, а в 2010/2011 учебном году набор по данной специальности осуществлен. Результаты набора говорят о том, что такие специальности, как Профессиональное обучение «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии», Профессиональное обучение «Экономика и управление» становятся все более привлекательными для мужской части абитуриентов.



**Рис. 1.** Гендерные различия респондентов

Из числа опрошенных 85,6% поступили в ППИ на базе среднего полного общего образования, 8,9% — на базе среднего специального и 5,5% — начального профессионального образования (см. рис. 2).



**Рис. 2.** Соотношения базового образования абитуриентов при поступлении в ППИ (%)

Анализ данных по категориям учебных заведений, которые абитуриенты закончили за текущий и предшествующие годы (табл. 1), свидетельствует о том, что в 2010/2011 учебном году увеличилось число студентов первого курса, закончивших учреждения начального и среднего профессионального образования (14,4%), по сравнению с абитуриентами 2009/2010 учебного года (6,8%) и 2008/2009 учебного года (3,5%). Этот факт позволяет предположить, что часть первокурсников сможет использовать свои довузовские учебные достижения при изучении технических и специальных дисциплин. Вероятно, это будет способствовать более успешной учебной адаптации данной категории студентов, так как они, на наш взгляд, априори владеют начальными профессиональными знаниями, полученными в учреждениях НПО и СПО. Наблюдение за учебной деятельностью студентов предыдущих лет не опровергает наше предположение.

Таблица 1

**Характеристика базового образования абитуриентов  
при поступлении в ППИ (в %)**

Учебное заведение	2010/2011 уч. год	2009/2010 уч. год	2008/2009 уч. год
Среднее образование	85,6	93,2	96,5
Среднее специальное образование	8,9	6,8	2,1
Начальное профессиональное образование	5,5	—	1,4

Необходимо отметить, что педагогическим коллективом и администрацией Профессионально-педагогического института была проведена достаточно эффективная работа в плане сотрудничества с учреждениями НПО и СПО и проведения профориентационной и профконсультационной работы с их выпускниками. Эта работа позволила привлечь значительное число абитуриентов с начальным и средним профессиональным образованием. Однако по-

казатели знаний профильных предметов, а также отрицательные оценки по результатам ЕГЭ, проведенного в вузе, не позволило большинству из них поступить в вуз на обучение по избранной специальности. Хотя здравый смысл позволяет констатировать тот факт, что предпочтительность набора абитуриентов из числа обучающихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования не вызывает сомнений. Именно они, владея определенными начальными профессиональными умениями, могли бы более успешно осваивать профессию педагога профессионального обучения.

*Анализ образовательного статуса родителей* студентов показал, что в основном родители студентов имеют высшее или среднее специальное образование. Общая характеристика образования родителей студентов отображена в таблице 2.

Таблица 2

**Состояние образования родителей студентов первого курса  
(2010/2011 учебный год) (в %)**

Уровень образования	Отец	Мать
Высшее	36,7	28,9
Среднее специальное	50,0	55,6
Среднее общее	8,9	13,3
Начальное специальное	4,4	2,2
Без образования	—	—

Наличие высшего и среднего специального образования у большинства родителей, вероятно, предопределило мотивацию респондентов на учебу в вузе. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос: «Кто повлиял на твой выбор института и специальности?». Значительная часть опрошенных (45,6%) ответила, что именно родители и родственники выступили в качестве «советчиков».

Уровень образования родителей можно рассматривать как благоприятный фактор учебной адаптации респондентов, так как,

мы полагаем, что отцы и матери со средним специальным или высшим образованием способны оказывать своим детям помощь в учебе и осуществлять контроль за ее организацией.

В части анализа социально-демографических характеристик первокурсников следует также рассмотреть *состав их семей*. Данные о составе семьи представлены в таблице 3.

Таблица 3

### Характеристика состава семей студентов первого курса

Характеристика семьи	Полные семьи		Неполные семьи		Семей всего	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
	57	63,3	33	37,7	90	100
	из них		из них		из них	
<b>Количество детей в семье</b>						
1 ребенок	16	28,0	17	51,5	33	36,6
2 детей	34	59,7	13	39,1	47	52,2
3 и более детей	7	12,3	3	9,1	10	11,2

Как видно из таблицы 3, 63,3% опрошенных студентов первого курса живут в полных семьях и 37,7% — в неполных. Из них 11,2% — в многодетных (трое и более детей).

Цифровые показатели таблицы позволяют судить о том, что значительная часть первокурсников будет испытывать определенные материальные затруднения, что не может не сказаться на процессе адаптации к новым условиям университетской жизни. Хотя следует зафиксировать тот факт, что, по сравнению с показателями прошлых лет, наблюдается тенденция к уменьшению числа абитуриентов из многодетных семей. Это соотносится с общими демографическими обстоятельствами в стране.

Немаловажное значение при анализе адаптационных процессов имеет, на наш взгляд, и материальное положение семей респондентов. Характеристика *материального положения* студентов первого курса отражена в таблице 4.

Таблица 4

**Сравнительная характеристика доходов семей студентов-первокурсников настоящего и предыдущих наборов (в %)**

Сумма на одного члена семьи	Кол-во ответивших	2010/2011 уч. год	2009/2010 уч. год	2008/2009 уч. год
Нет данных	—	—	—	3,8
До двух тысяч	8	8,9	6,2	10,5
Две-три тысячи	24	26,7	17,5	27
Четыре-пять тысяч	36	42,2	32,5	32,5
Более пяти тысяч	20	22,2	43,8	25,8

Данные таблицы 4 и сопоставление результатов предшествующих исследований свидетельствуют о том, что за последний год наметилась тенденция к улучшению материального положения семей первокурсников. Об этом говорит уменьшение процента семей с доходом до двух тысяч, а также, хотя и незначительное, уменьшение количества семей с доходом в две-три тысячи и одновременно увеличение процента семей с доходом в четыре-пять тысяч на одного члена семьи. Несмотря на то что уровень доходов семей студентов набора 2010/2011 учебного года в некоторой степени сопоставим с доходами семей студентов 2008/2009 учебного года, следует иметь в виду, что уровень инфляции за последний год увеличился. Поэтому достаточно сложно говорить о том, что доходы семей абитуриентов является оптимальными и достаточными. Корреляция ответов респондентов на вопросы анкеты подтверждает наше предположение о материальных затруднениях студентов. Так, при выявлении затруднений, с которыми первокурсники сталкиваются в первые месяцы учебы, более 21% из них указывают именно на материальные затруднения. Соотношение количества семей с различным

материальным доходом свидетельствует о материально-финансовом расслоении и, вероятнее всего, повлечет за собой очевидные различия в имущественном, финансовом положении разных студентов. Это создает ситуацию социально-психологической напряженности в стенах вуза и ставит студентов в разные условия своих стартовых возможностей в будущей учебе.

Можно предположить также, что сложное материально-финансовое положение студентов (его семьи) во время учебы будет содействовать увеличению числа подрабатывающих студентов. А это, в свою очередь, повлечет за собой пропуски занятий и негативно отразится на качестве получаемых знаний. По данным исследований, проводимых в различных регионах, в целом по стране подрабатывают более 42% первокурсников и 77% старшекурсников. При этом постоянную работу имеют 65% студентов (среднее рабочее время — 31 час в неделю). Результаты опросов студентов, регулярно проводимых в Профессионально-педагогическом институте ЧГПУ, в определенной степени сопоставимы с вышеозначенными результатами, хотя процентное соотношение несколько ниже, а именно: постоянное место работы имеют 38,7% обучающихся в вузе студентов дневного отделения, более 40% — ситуативно подрабатывают и около 20% — не работают вовсе, только учатся.

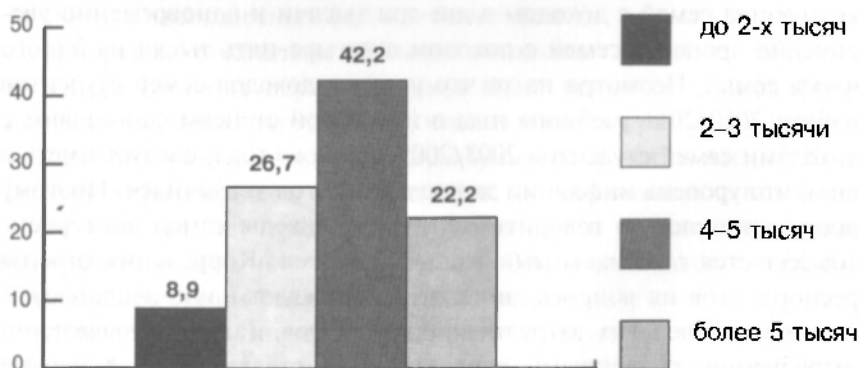


Рис. 3. Характеристика доходов семей студентов первого курса (в %)

Важной характеристикой социального самочувствия первокурсников, влияющей на процесс их учебной адаптации, является *место их проживания* во время учебы в вузе. В анкете был задан вопрос о том, где студент намеревается проживать во время учебы. Распределение студентов первого курса по месту проживания во время учебы представлено в таблице 5 и на рисунке 4.

Данные, размещенные в таблице 5, свидетельствуют о том, что 56% опрошенных первокурсников являются иногородними (34% из них из сельской местности). С родителями намереваются проживать 43,3% студентов, в общежитии — 41,1%, на съемных квартирах — 10%, 5,6% первокурсников не определились с местом проживания на момент проведения анкетирования.

Сравнительный анализ места проживания студентов по результатам мониторингового исследования позволяет отметить, что на протяжении последних трех лет число студентов, проживающих в общежитии, увеличивается.

Таблица 5

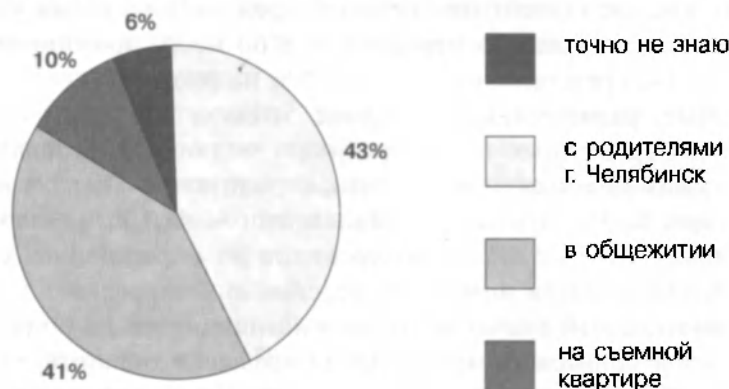
**Распределение студентов первого курса по месту проживания во время учебы**

Вопрос	Кол-во ответив- ших	%	Кол-во ответив- ших	%	Кол-во ответив- ших	%
	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год		2008/2009 уч. год	
С родителями по месту прописки	39	43,3	40	50	64	40,3
В общежитии	37	41,1	35	43,8	43	27
На съемной квартире	9	10	3	3,8	25	15,7
Пока точно не знаю	5	5,6	2	2,5	26	16,4
Нет данных	—	—	—	—	1	0,6

Это еще раз подтверждает наши предположения о материальных затруднениях семей первокурсников, особенно из сельской местности, так как их обучение сопряжено с большими матери-



альными расходами. Кроме того, возникает необходимость усиления работы с этими студентами по организации их быта и досуга, а также включения их в процесс самоуправления.



**Рис. 4.** Характеристика распределения места жительства студентов (в %)

В целом анализ социально-демографических характеристик первокурсников свидетельствует о сохранении в институте тенденции, типичной для педагогических вузов: большинство студентов первого курса — из малообеспеченных в материальном плане семей; их родители имеют высшее или среднее специальное образование, что подвигает детей к учебе в вузе; большинство проживают в полных семьях.

По результатам анализа социально-демографических характеристик к факторам, способным положительно повлиять на учебную адаптацию начинающих студентов, можно отнести образование родителей и состав семей. Негативно на процессе адаптации скажутся материальное положение семей, неблагоприятные условия проживания в период учебы.

#### **Анализ учебно-профессиональной мотивации студентов первого курса**

Перестройка внутренней позиции бывшего школьника в условиях обучения в вузе — сложный для личности процесс, так как он пред-

полагает сознательный пересмотр всего предшествующего жизненного опыта, целей, жизненных планов, смену доминирующих мотивов деятельности, перестройку всей мотивационной сферы личности.

К сожалению, как показывает практика, многие школьники, абитуриенты и студенты-первокурсники не имеют четких представлений о своей будущей профессии вообще или не совсем ясно представляют свою будущую работу.

Среди аспектов, определяющих оптимальное течение процесса адаптации этих студентов, в качестве основного можно выделить отношение к учебе и избранной специальности. Очевидно, что овладение учебными навыками и первое ознакомление с профессией — важнейшие факторы в процессе адаптации. Поэтому понятно, сколь важным является вопрос выбора профессии. Правильно выбранная профессия — неременное условие успешной адаптации студентов младших курсов. Если выбор профессии неудачен, т.е. не соответствует ни способностям, ни притязаниям личности, адаптация не будет оптимальной.

Эмпирические наблюдения показывают, что часто процесс выбора специальности и вуза у молодежи протекает стихийно, под влиянием случайных обстоятельств. В нашем исследовании, с целью выяснения *влияния различных социальных институтов на выбор абитуриентами специальности и учебного заведения*, им было предложено ответить на следующий вопрос: «Кто повлиял на выбор института и специальности?». Ответы представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Сравнительная характеристика влияния агентов и социальных институтов на выбор студентами-первокурсниками специальности и учебного заведения (в %)**

Кто повлиял на выбор института и специальности?	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год		2008/2009 уч. год	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг
Родители, родственники	45,6	1	47,1	2	36,8	2
Друзья	13,3	3	13,9	3	7,8	4

Окончание таблицы

Кто повлиял на выбор института и специальности?	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год		2008/2009 уч. год	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг
Средства массовой информации (СМИ)	4,4	6	7,6	4	8,3	3
Сотрудники института, проводившие профконсультирование и профориентирование в школе	6,7	4	5,1	5	2,6	5
Рекламодатели	1,1	7	0	7	1	7
Школьные учителя	5,5	5	3,8	6	2,1	6
Ты сам, т.к. тебе эта специальность нравится с детства	44,4	2	49,4	1	41,4	1

Рассматривая данные за последние три года, можно отметить устойчивую тенденцию к стабильности в плане ранжирования мест в иерархии агентов, повлиявших на выбор абитуриентами института и специальности.

Первые ранговые позиции занимают следующие: на первом месте влияние «Родителей и родственников» — 45,6%; на втором месте «Сам студент, т.к. эта специальность нравится с детства» — в этом учебном году самостоятельный выбор сделали 44,4% абитуриентов; и на третьем месте влияние «Друзей» — 13,3%.

Необходимо отметить, что в 2010/2011 учебном году, по сравнению с прошлым годом, налицо динамика влияния работников института и школьных учителей на выбор первокурсниками вуза и специальности. Видимо, это связано с улучшением качества профориентационной работы, ее форм и организации. Средства массовой информации и рекламодатели по-прежнему оказывают минимальное влияние на выбор абитуриентов или совсем его не оказывают.

В процессе исследования также уточнялись *обстоятельства, предопределившие собственные решения абитуриентов в выборе данного вуза и специальности* (см. табл. 7).

Выстраивая иерархию обстоятельств, которые стали предопределяющими при поступлении в ППИ, можно получить следующую картину.

Ответы респондентов, касающиеся обстоятельств выбора вуза, мы можем условно разделить на три группы:

1. Выборы, связанные с личной заинтересованностью или желанием учиться в ППИ (61,6%).
2. Выборы вуза, не связанные с желанием, а определяемые лишь прагматическими интересами (19,8%).
3. Случайные выборы, продиктованные случайным стечением обстоятельств (38,4%).

Таблица 7

**Характеристика обстоятельств, предопределивших выбор респондентами специальности и вуза (в %)**

Обстоятельства, предопределившие выбор института и специальности	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год		2008/2009 уч. год	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг
По результатам ЕГЭ в другие вузы не прошел(а)	10,5	3	25,7	2	18,8	3
Стоимость обучения ниже, чем в других вузах	19,8	2	13,5	3	21,0	2
Это связано с мечтой	61,6	1	44,6	1	27,3	1
Поступил(а) за компанию с друзьями	9,3	4	5,4	6	5,7	5
Страх, что в другие вузы не поступлю	4,7	7	5,4	7	8	4
Нежелание терять год	5,8	6	6,8	5	5,1	6

Окончание таблицы

Обстоятельства, предопределившие выбор института и специальности	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год		2008/2009 уч. год	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг
Страх перед службой в армии	—	9	4,1	8	2,3	8
Не имею четких профессиональных предпочтений, все равно, где учиться	8,1	5	8,1	4	8	4
Имею начальное (среднее) профессиональное образование по данной специальности, решил(а) получить высшее	1,2	8	5,4	6	4	7

Анализ ответов первокурсников свидетельствует о разноплановости и даже полярности их суждений, от профессионального интереса до фатальности, что еще раз подтверждает некоторую «стихийность» выбора ими вуза и специальности.

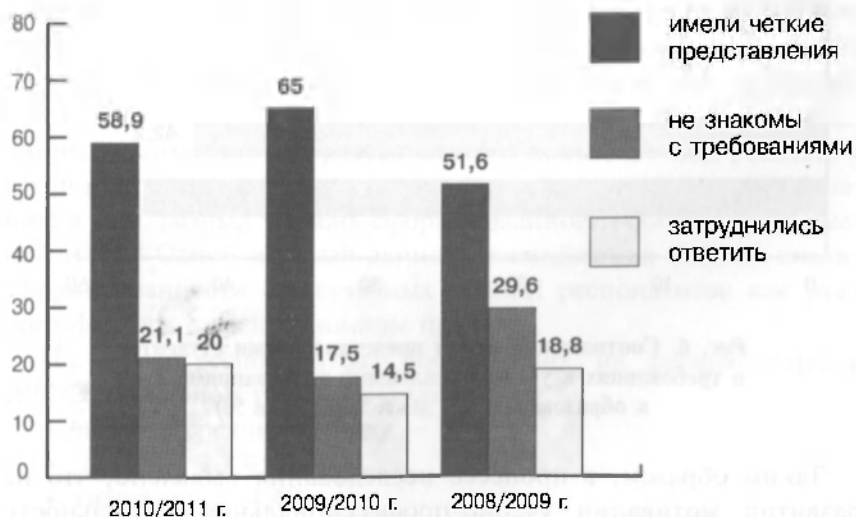
Данный факт можно рассматривать как неблагоприятное условие адаптационного периода, что, вероятно, будет тормозить развитие учебных и творческих достижений студентов и препятствовать формированию мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Отсюда возникнет необходимость создания благоприятных условий для положительных изменений в мотивации учения студентов и, в частности, использование форм активного обучения и расширения диапазона профессиональной ориентации.

Факторами, определяющими успешность студенческой адаптации, являются не только высокий уровень мотивации и желания получать образование, но и *соответствие внутренних установок студента внешним ожиданиям той среды*, что окружает его в новой жизни. Если позиция студента и ожидания среды близки, то адаптация проходит быстро и без травмирующих последствий.

Если же позиция и ожидания расходятся, то адаптация оказывается затяжной и болезненной.

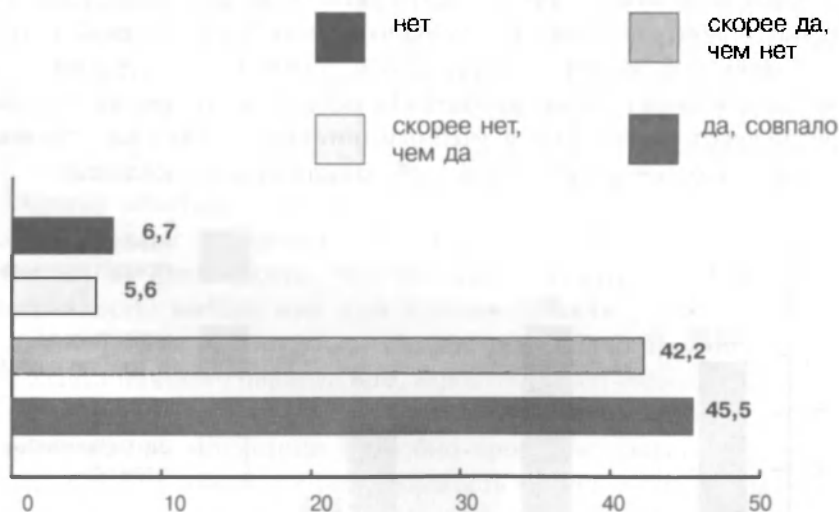
Рассогласованность между представлениями респондентов о вузовских требованиях и реальными требованиями к обучению в вузе является важным аспектом в адаптационном процессе первокурсников. В процессе исследования выяснилось, что четкие представления об условиях обучения и требованиях вуза имеют 58,9% первокурсников (на основе самооценки), у 1/5 абитуриентов (20%) ответ на этот вопрос вызвал затруднение ввиду нечеткости сформированных представлений, а у 21,1% абитуриентов представления о вузовских требованиях на момент поступления отсутствовали вовсе (см. рис. 5).

Сравнительные данные диаграммы позволяют отметить, что процент абитуриентов, не имеющих четких представлений о требованиях вуза, остается достаточно высоким. Следовательно, этой категории студентов понадобится больше времени для того, чтобы реализовать творческий и учебный потенциал ввиду перестройки личностных представлений о требованиях вуза и ожиданий.



**Рис. 5.** Соотношение представлений первокурсников о вузовских требованиях на момент поступления в ППИ (в %)

Весьма показателен тот факт, что значительная часть студентов, позиционирующих себя как имеющие четкие представления о требованиях вуза, отмечают, что их представления и реальные требования со стороны вуза совпали. Около 48% респондентов с некоторыми сомнениями и колебаниями склонны к суждениям о том, что их представления совпали с реальными. Часть первокурсников столкнулись с довольно неожиданными, по их мнению, требованиями и были к ним не готовы. Таких студентов оказалось 6,7%, отвечавших на вопрос анкеты: «Совпали ли Ваши представления о требованиях вуза с реальными требованиями?» (см. рис. 6).



**Рис. 6.** Соотношение между представлениями студентов о требованиях к учебе и реальными требованиями вуза к образовательной деятельности (в %)

Таким образом, в процессе исследования выявлено, что на развитии мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов негативно отражается наличие таких явлений, как отсутствие четких представлений о профессии, отрицательные

мотивы учения, продиктованные случайными обстоятельствами выбора вуза и специальности и прагматическими интересами, рассогласованность между представлениями студентов о вузовских требованиях и реальными требованиями к обучению. Поэтому при работе с первокурсниками необходимо ориентироваться на развитие их индивидуально-психологического потенциала с целью формирования профессионального интереса у учащихся и положительного отношения к избранной специальности, удовлетворение потребности в профессиональном самоопределении.

### **Анализ сформированности общеучебных умений студентов первого курса**

В современной педагогике все чаще проявляется отказ от традиционной схемы взаимоотношений преподавателя и учащегося, когда преподаватель выступает в роли «транслятора» знаний, а обучающийся, оставаясь в роли пассивного объекта педагогического воздействия, лишь воспринимает предлагаемые знания. Современные подходы к обучению предполагают наделение и преподавателя, и учащегося позицией субъекта, когда смысл учения обретается в совместной деятельности. Однако возникает ряд вопросов: все ли студенты-первокурсники готовы стать такими подлинными субъектами образовательного процесса? Как работать с группой студентов, имеющих разную степень готовности к обучению в вузе, разный уровень сформированности общеучебных умений и т.д.? Одной из задач данного исследования являлся анализ сформированности общеучебных умений респондентов как важного фактора в адаптационном процессе.

Из числа респондентов, поступивших на первый курс в 2010/2011 учебном году, окончили:

- полную среднюю школу — 79%;
- лицей — 2,2%;
- гимназию — 4,4%;
- техникум — 8,9%;
- училище — 5,5%.



Вышеперечисленные данные указывают на то, что среди студентов первого курса наиболее высокий удельный вес составляют выпускники общеобразовательной школы. При этом эмпирические наблюдения и регулярно проводимые нами исследования показывают, что общеобразовательная школа, давая достаточно широкий спектр знаний по всем предметам, часто проигрывает в сравнении с колледжами и училищами, выпускники которых поступают в профессионально-педагогические вузы, в том, что именно выпускники учреждений начального и среднего профессионального образования имеют первичные профессионально важные знания, которые в определенной степени нивелируют трудности адаптационного процесса. Однако проблемы, связанные с учебной деятельностью именно этой категории выпускников, стоят достаточно остро, так как по сравнению со школьниками их общеучебные умения и базовые знания оставляют желать лучшего.

Таблица 8

## Средний балл результатов ЕГЭ студентов ППИ

Специальность	Математика			Русский язык			Физика			Информатика		
	2007	2009	2010	2007	2009	2010	2007	2009	2010	2007	2009	2010
ПО «Д»	44	—	60	55	—	60			43		—	
ПО «А»		44	51	53	58	51	50	41	50			
ПО «ИВГ»		46	57	53	52	57			48	49	53	
ПО «ЭиУ»	58	52	61	54	61	61			50		63	
ПО «ППТ и ОП»	59	51		55	62						57	
Средний балл	55	48	57	54	58	57	50	41	48	49	58	

Поэтому адаптивность и той, и другой категории абитуриентов во многом зависит от того, насколько на личностном уровне у абитуриентов сформированы учебные мотивы, каков уровень базовых знаний и насколько осознанно сделан выбор профессии. Остановимся на анализе данных аспектов.

Средний балл результатов единого государственного экзамена респондентов позволяет сделать вывод о сформированности у них общеучебных умений как основы для успешной образовательной деятельности (см. табл. 8).

Из таблицы видно, что в основном *уровень знаний первокурсников* на начало обучения в ППИ можно обозначить как средний и ниже среднего. Отсюда следует иметь в виду, что в учебной деятельности студенты будут испытывать определенные затруднения.

Необходимо отметить, что в этом году наметилась тенденция к увеличению средних показателей практически по всем предметам. По информатике уровень знаний у студентов в этом году наиболее высокий. В связи с повышением компьютеризации средних образовательных учреждений и активным внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс значительно повысился уровень компьютерной грамотности выпускников средних школ.

Вместе с тем противоречия, сложившиеся в практике школьного и вузовского образования, не позволяют успешно организовывать процесс непрерывного образования поступивших в вуз абитуриентов. Среди причин можно выделить такие как:

- отсутствие преемственности в образовательных программах и технологиях обучения в вузе и школе;
- недостаточный уровень сформированности навыков самообразования у бывших выпускников школ, который выражается в неумении организовывать свое учебное время и активно участвовать в образовательном процессе.

И как следствие — длительный адаптационный период студентов-первокурсников.

Данные *самооценки студентов о сформированности общеучебных навыков*, представленные в таблице 9, в некоторой степени

подтверждают вышесказанное. Исходя из самооценки студентов первого курса, можно выделить следующую структуру навыков:

- навыки использования компьютерных и телекоммуникационных ресурсов (53,9%);
- внимательность на занятиях (55,1%);
- аккуратность при выполнении заданий (23,6%);
- умение работать с литературными источниками (28,1%).

В совокупности перечисленные умения и навыки не являются базисными, определяющими учебную компетентность обучающихся.

В меньшей степени у респондентов развиты:

- умение составлять план изложения материала (12,4%);
- умение счета (14,6%);
- наличие графических навыков (19,1%);
- умение использовать формулы для решения задач (6,7%).

Если предположить, что самооценка студентов адекватна, то можно сделать вывод о том, что учебные навыки студентов первого курса сформированы недостаточно. Это требует от педагогического коллектива ППИ более внимательного отношения к студентам на индивидуальном уровне и создания оптимальных условий как для развития имеющихся, так и для формирования необходимых умений и навыков для успешной учебной деятельности первокурсников.

Таблица 9

**Распределение мнений студентов о сформированности у них общеучебных умений и навыков**

Общеучебные умения и навыки	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год		2008/2009 уч. год	
	%	ранг ответа	%	ранг ответа	%	ранг ответа
У меня есть навык использования компьютерных и телекоммуникационных технологий для поиска информации	53,9	2	64,6	1	48,6	1

Окончание таблицы

Общеучебные умения и навыки	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год		2008/2009 уч. год	
	%	ранг ответа	%	ранг ответа	%	ранг ответа
Я умею быть внимательным(ой) при выполнении заданий и прослушивании объяснений педагога	55,1	1	40,5	2	40,6	2
Я умею работать с литературными источниками	28,1	3	19,0	5	24,6	4
Я аккуратен(а) при выполнении заданий	23,6	5	26,6	3	29,4	3
Я добиваюсь полного выполнения заданий	27,0	4	20,3	4	22,8	5
У меня хорошие графические навыки (умею рисовать, чертить, делать схемы)	19,1	6	15,2	6	18,6	6
Умею составлять краткий план изложения, выполнения задания	12,4	7	15,2	6	10,2	8
Хорошо считаю	14,6	8	20,3	4	22,8	5
Знаю много формул и умею их применять при решении разных задач	6,7	9	11,4	7	11,4	7

Для уточнения устойчивости учебных мотивов респондентов выяснялось их мнение о необходимости приобретения ими и развития недостающих общеучебных умений и навыков. Радует тот факт, что 67,5% студентов считают, что для успешной учебы в вузе

необходимы определенные умения и навыки, и демонстрируют желание повысить свой уровень образованности, расширить кругозор, 23,8% — категорически с этим не согласны и 8,7% первокурсников затруднились с ответом на этот вопрос.

В таблице 10 представлены данные, отражающие мнения студентов о *необходимости приобретения недостающих для учебной деятельности умений и навыков*.

Таблица 10

**Распределение мнений студентов о необходимости приобретения недостающих для учебной деятельности умений и навыков**

Общеучебные умения и навыки	%	Ранг ответа
Навык использования компьютерных и телекоммуникационных технологий для поиска информации	16,7	1
Внимательность при выполнении заданий и прослушивании объяснений педагога	1,1	8
Аккуратность при выполнении заданий	2,2	7
Умение работать с литературными источниками	15,6	2
Графические навыки (рисовать, чертить, делать схемы)	10,0	3
Умение составлять краткий план изложения, выполнения задания	5,6	5
Навык счета	7,8	4
Знание формул и умений их применять при решении разных задач	3,3	6

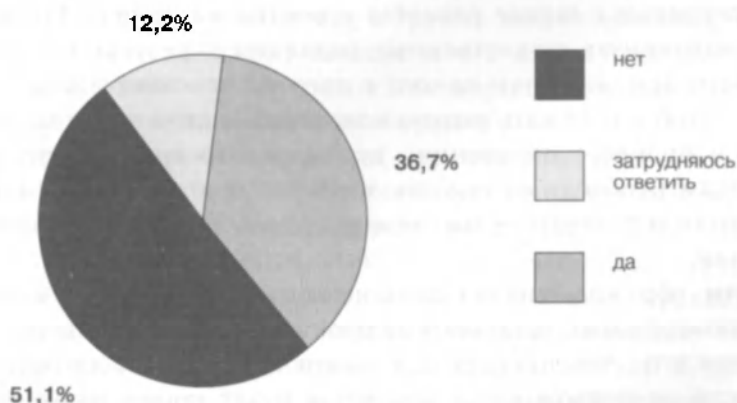
Как видно из таблицы:

- 16,7% опрошенных хотели бы улучшить навык использования компьютерных и телекоммуникационных технологий;
- 15,6% — научиться работать с литературными источниками, овладеть способами концентрации и распределения внимания;

- 10% от числа опрошенных хотели бы научиться чертить, делать схемы и графики;
- 7,8% — хотели бы приобрести навык счета;
- 5,6% — приобрести умение составлять план изложения учебного материала и т. д.

Нельзя не обратить внимание и на тот факт, что значительная часть первокурсников испытывали *учебные затруднения в школе*. Студентам было предложено ответить на следующий вопрос: «Испытывал ли ты учебные затруднения?». Ответы распределились следующим образом (см. рис. 7).

Испытывали школьные затруднения — 36,7%; не испытывали — 51,1%; затруднились ответить — 12,2%.



**Рис. 7.** Диаграмма распределения ответов первокурсников на вопрос: «Испытывал ли ты учебные затруднения?»

Комментируя процентные показатели, отраженные на рисунке 7, можно предположить, что у значительного числа первокурсников начало учебной деятельности будет достаточно затруднительным. Это не замедлит сказаться на их адаптационном процессе.

Более 28% первокурсников отметили трудности усвоения отдельных школьных предметов. Среди наиболее трудно

усваиваемых школьных предметов респондентами были названы следующие: *алгебра, физика, химия, иностранный язык, черчение, история, литература*. Данные предметы включены в образовательный стандарт вуза по направлению подготовки «Профессиональное обучение». Соответственно в процессе адаптации студентов первого курса потребуется реализация коррекционных программ для них.

Кроме того, еще раз подчеркнем, что специфика процесса обучения в вузе определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, которое порождает отрицательный эффект, называемый в педагогике дидактическим барьером между преподавателем и студентом. Новая дидактическая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала. Отсюда могут возникнуть существенные различия в результатах деятельности при обучении одного и того же человека в школе и в вузе. Чтобы избежать возникновения значительных затруднений в процессе овладения вузовской программой, первокурсникам необходимо оказать значительную помощь в формировании и развитии у них новых способов усвоения знаний и умений.

Таким образом, анализ самооценок общеучебных умений и образовательных установок первокурсников ППИ позволяет утверждать, что процесс адаптации к вузовской жизнедеятельности на первом курсе института будет протекать успешно при ориентации педагогов на имеющийся учебный опыт обучающихся и при целенаправленном формировании у них недостающих умений. Поэтому следует создать первокурсникам необходимые педагогические условия для формирования навыков учебной работы уже с первых дней их пребывания в высшем учебном заведении. Лишь комплекс организационно-педагогических мероприятий, учитывающих индивидуальные особенности каждого студента, позволит создать соответствующие условия для успешного преодоления студентами дидактических барьеров, связанных с переходом на вузовскую систему обучения, и обеспечить эффективную адаптацию.

### **Анализ сформированности коммуникативного потенциала и профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса**

Внутригрупповое общение, его интенсивность и заряд (положительный либо отрицательный) по отношению к каждому члену коллектива, одним словом, групповая коммуникация является важным фактором, влияющим на адаптационные процессы индивидов, поскольку человек, попадая в группу, моментально включается в новую для него систему отношений. Эта система отношений сложна и многогранна. Она регулирует адаптационные процессы как на индивидуальном, так и на групповом уровне. От того, какое место в группе займет индивид, каков будет его круг общения, зависит и его внутреннее состояние и желание приспособляться к тем нормам, правилам, ценностям, которые культивируются в группе.

Коммуникативное поведение, отражая типичный способ отношения к другим людям, а в конечном итоге и к самому себе, служит важнейшим индикатором внутреннего благополучия личности студента. Напряженность в общении с одноклассниками, а также преподавателями вызовет негативную реакцию и, как следствие, приведет к низкому уровню адаптации. Неудовлетворенность межличностными отношениями как в профессиональном плане, так и в личном — одна из причин повышенной тревожности и хронического стресса.

В ППИ на протяжении нескольких лет сложился опыт организации адаптационных сборов для студентов первого курса с целью первичного знакомства и приобщения их к культурным универсалиям вуза.

В нашем исследовании выездные адаптационные сборы рассматривались как одно из условий, влияющих на процесс первичной адаптации. В нижеследующей таблице (см. табл. 11) размещены *впечатления абитуриентов, полученные в ходе выездных адаптационных сборов.*



Таблица 11

**Характеристика впечатлений респондентов  
о первых студенческих сборах (в %)**

Какие впечатления сложились у тебя о сборах?	2010/2011 уч. год	2009/2010 уч. год	2008/2009 уч. год
Было весело и интересно	28,6	38,3	25,1
Познакомился(ась) с сокурсниками, среди которых много интересных людей	27,2	27,0	28,8
Понравились педагоги и организаторы	18,4	10,4	18,4
Обрел(а) первый опыт общения	3,4	3,5	4,6
Избавился(ась) от некоторых комплексов	4,4	7,0	2,3
Думаю, что такие сборы приносят пользу педагогам и студентам	16,5	12,2	18,2
Сборы были скучными (жалею о зря потраченном времени)	1,0	1,6	2,0
Столкнулся(ась) с негативными поступками сверстников	—	—	0,6

Как видно из таблицы, для большинства респондентов сборы стали средством пополнения коммуникативного «багажа»:

- 27,2% познакомились с сокурсниками, среди которых много интересных людей;
- 3,4% обрели новый опыт общения;

- 4,4% избавились от некоторых комплексов (вероятно, у последней части студентов был негативный коммуникативный опыт, который адаптационные сборы помогли преодолеть);

- 18,4% респондентов понравились организаторы — это особенно ценно для дальнейшего выстраивания позитивных отношений в системе «студент — преподаватель».

Более того 16,5% опрошенных считают, что такие мероприятия приносят большую пользу им лично и преподавателям.

В целом, первые впечатления первокурсников об адаптационных сборах положительны. Это будет, на наш взгляд, содействовать их успешному вхождению в новую социально-культурную среду и коммуникацию.

В своем исследовании мы неоднократно отмечали, что причины возникающих трудностей и проблем процесса адаптации чаще всего не являются новыми, вновь возникшими в связи со сменой образовательного учреждения. Они возникают гораздо раньше, но в процессе вузовского обучения они становятся более отчетливыми или принимают иную форму.

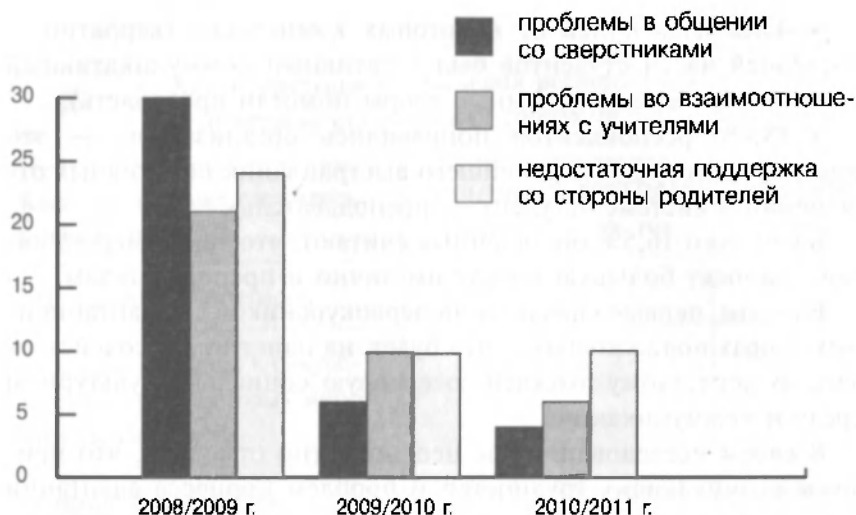
Анализ результатов опроса первокурсников выявил *наличие определенного круга проблем межличностного взаимодействия в период школьного обучения:*

- 4,5% респондентов из числа тех, кто имел проблемы в межличностном взаимодействии, указали на наличие проблем в общении со сверстниками;

- 6,7% — проблемы во взаимоотношениях с учителями;

- 10% первокурсников отметили недостаточную поддержку и понимание со стороны родителей.

На первый взгляд незначительное количество первокурсников, продемонстрировавших наличие коммуникативных проблем в процессе школьного обучения, может свидетельствовать о том, что коммуникативные процессы как инструмент адаптации должны протекать в позитивном русле. Тем более что и этот показатель ниже показателей прошлых лет. Однако самооценка респондентов о наличии коммуникативных проблем не всегда бывает адекватной. Это необходимо учитывать в процессе адаптации.



**Рис. 8. Сравнительная характеристика проблем коммуникации первокурсников в период школьного обучения (в %)**

Как показывает опыт, одним из основных факторов, влияющих на адаптацию студентов первого курса, являются недостаток знаний и практических навыков в психологической и коммуникативной сферах, что негативно сказывается на формировании комфортного микроклимата в учебных группах, чувства принадлежности к социальной группе и настройа на общий результат, обретении уверенности в собственных возможностях и признании со стороны группы.

Немаловажную роль играет внутренний настрой первокурсника, его эмоциональное отношение к группе, преподавателям, институту вообще и к себе как студенту. Все эти параметры и формируют коммуникативный фактор, влияющий на процесс адаптивности / неадаптивности.

Отсюда определенная часть первокурсников продемонстрировала потребность в проведении мероприятий по освоению навыков общения (9,9%) и необходимость своего участия в работе, помогающей избавиться от некоторых комплексов (6,4%).

Распределение предпочтений студентов для деятельности в свободное от учебы время представлено в таблице 16.

Ранее нами было отмечено, что одним из важных факторов, влияющих на адаптацию, являются ценностные ориентации, разделяемые и педагогами, и студентами.

Поэтому в нашем исследовании мы рассматривали ценностные ориентации не только как социально-психологическую основу всех отношений, складывающихся в процессе взаимодействия студентов в вузе, но и с позиции формирования профессионально важных качеств педагога.

Из нравственных ценностей обычно выделяют те нормы, которыми в своих отношениях руководствуются члены группы. Соответствие поведения человека принятым в группе нормам существенно влияет на его положение в системе отношений данной группы. Ценностью для человека является все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл.

С целью выявления *приоритетных ценностей и потребностей* студентов им был задан вопрос: «Какие жизненные ценности и потребности ты считаешь наиболее важными для себя?». Ответы представлены в табл. 12.

Анализ результатов показал, что лидирующее ранговое место среди ценностей у студентов занимают: «семья» — 1 ранг; «здоровье» — 2 ранг; «любовь» — 3 ранг; «дружба» — 4 ранг и на пятом ранговом месте — «материальные блага». Такой выбор вполне ясен и объясним с точки зрения возрастных особенностей. Энергетический уровень социальной жизни в юношеском возрасте достаточно высок. Строятся большие жизненные планы. Человек совершает свои первые жизненно важные шаги. Здоровье является одной из главных ценностей человека, так как способствует реализации и профессиональных, и социальных, и бытовых функций. И такой важный аспект социальной жизни, как личная жизнь, выходит на первый план. Поиск любимого человека, с которым предстоит вступление в брак, создание семьи, рождение и воспитание детей проявляются в стремлении контакта с другими людьми, желании посвятить себя другим людям.

Восьмое место из одиннадцати в иерархии потребностей и ценностей первокурсников занимает такая ценность, как «самореализация». Хотя общеизвестно, что потребность в самореализации является эффективным движителем мотивационно-потребностной сферы человека, так как она характеризует потенциал человека и его потребности в саморазвитии, самоидентификации, самоактуализации и т. п. Низкая оценка «потребности в саморазвитии» со стороны студентов должна настораживать педагогов и нацеливать их на создание условий для формирования самости студентов, их саморазвития в учебной и профессиональной деятельности.

Таблица 12

**Характеристика жизненных ценностей и потребностей  
студентов первого курса (в %)**

Ценности и потребности	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год	
	%	рейтинг	%	рейтинг
Богатство	2,4	11	3,5	8
Материальное благополучие	10,0	5	9,4	5
Духовность, нравственность	8,1	7	5,6	7
Развлечения, удовольствие	5,7	10	6,8	6
Семья	16,7	1	17,6	1
Здоровье	13,6	2	15,3	2
Карьера	8,3	6	10,3	4
Профессионализм	5,0	9	3,2	9
Самореализация	7,4	8	6,8	6
Дружба	10,7	4	10,3	4
Любовь	12,1	3	11,2	3
<b>Всего</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	

Данная цель усиливается таким фактом нашего исследования, как недооценка респондентами такой жизненно важной ценности, как «профессионализм». В иерархии ценностей «профессионализм» занимает 9 ранговую позицию. Можно предположить, что в самом начале обучения и вхождения в профессию данная ценность и потребность не являются актуальными и значимыми для большинства студентов.

Стоит отметить, что по сравнению с прошлым годом жизненные ценности студентов первого курса практически не изменились. Эта тенденция может закрепиться и в дальнейшем, если на начальном пути адаптации не будут созданы условия для формирования и развития интереса к профессии. Следует также отметить, что неоднородность ценностных ориентаций членов одной группы может затруднять взаимопонимание, выработку общей позиции. Различия в нравственных установках, нормах и ценностях, поведении могут стать причиной возникновения разногласий, противоречий, конфликтных ситуаций, что в конечном итоге может привести либо к межличностному конфликту, либо к конфликту личности со всей группой.

В основе морально-нравственных установок, регулирующих отношения между людьми, лежит золотое правило нравственности: относись к людям так, как ты хочешь, чтобы они относились к тебе. Каждый человек индивидуален и наделен набором присущих только ему личностных качеств, которые так или иначе влияют на характер его взаимоотношений с окружением, особенно если это взаимоотношения педагога и учащегося.

В процессе нашего исследования мы выяснили, какие *качества, определяющие характер межличностных отношений, выделены студентами в качестве приоритетных*. Ответы респондентов представлены в таблице 13.

В рейтинге личностных качеств, наиболее ценных в людях, с точки зрения первокурсников, первые пять мест занимают «честность» (1 ранг), «доброжелательность» (2 ранг), «общительность» (3 ранг), «уважительность», «открытость» и «оптимизм» (4 ранг). Такое соотношение значимых качеств для студентов дает основание для надежды на благоприятный ход социально-

Восьмое место из одиннадцати в иерархии потребностей и ценностей первокурсников занимает такая ценность, как «самореализация». Хотя общеизвестно, что потребность в самореализации является эффективным двигателем мотивационно-потребностной сферы человека, так как она характеризует потенциал человека и его потребности в саморазвитии, самоидентификации, самоактуализации и т. п. Низкая оценка «потребности в саморазвитии» со стороны студентов должна настораживать педагогов и нацеливать их на создание условий для формирования самости студентов, их саморазвития в учебной и профессиональной деятельности.

Таблица 12

**Характеристика жизненных ценностей и потребностей  
студентов первого курса (в %)**

Ценности и потребности	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год	
	%	рейтинг	%	рейтинг
Богатство	2,4	11	3,5	8
Материальное благополучие	10,0	5	9,4	5
Духовность, нравственность	8,1	7	5,6	7
Развлечения, удовольствие	5,7	10	6,8	6
Семья	16,7	1	17,6	1
Здоровье	13,6	2	15,3	2
Карьера	8,3	6	10,3	4
Профессионализм	5,0	9	3,2	9
Самореализация	7,4	8	6,8	6
Дружба	10,7	4	10,3	4
Любовь	12,1	3	11,2	3
<b>Всего</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	

Данная цель усиливается таким фактом нашего исследования, как недооценка респондентами такой жизненно важной ценности, как «профессионализм». В иерархии ценностей «профессионализм» занимает 9 ранговую позицию. Можно предположить, что в самом начале обучения и вхождения в профессию данная ценность и потребность не являются актуальными и значимыми для большинства студентов.

Стоит отметить, что по сравнению с прошлым годом жизненные ценности студентов первого курса практически не изменились. Эта тенденция может закрепиться и в дальнейшем, если на начальном пути адаптации не будут созданы условия для формирования и развития интереса к профессии. Следует также отметить, что неоднородность ценностных ориентаций членов одной группы может затруднять взаимопонимание, выработку общей позиции. Различия в нравственных установках, нормах и ценностях, поведении могут стать причиной возникновения разногласий, противоречий, конфликтных ситуаций, что в конечном итоге может привести либо к межличностному конфликту, либо к конфликту личности со всей группой.

В основе морально-нравственных установок, регулирующих отношения между людьми, лежит золотое правило нравственности: относись к людям так, как ты хочешь, чтобы они относились к тебе. Каждый человек индивидуален и наделен набором присущих только ему личностных качеств, которые так или иначе влияют на характер его взаимоотношений с окружением, особенно если это взаимоотношения педагога и учащегося.

В процессе нашего исследования мы выяснили, какие *качества, определяющие характер межличностных отношений, выделены студентами в качестве приоритетных*. Ответы респондентов представлены в таблице 13.

В рейтинге личностных качеств, наиболее ценных в людях, с точки зрения первокурсников, первые пять мест занимают «честность» (1 ранг), «доброжелательность» (2 ранг), «общительность» (3 ранг), «уважительность», «открытость» и «оптимизм» (4 ранг). Такое соотношение значимых качеств для студентов дает основание для надежды на благоприятный ход социально-



психологической адаптации, так как нацеливает их на позитивное и толерантное восприятие друг друга и группы в целом. Стоит отметить, что по сравнению с прошлым годом такое личностное качество, как «открытость», приобрело для первокурсников большую значимость.

Таблица 13

**Характеристика личностных качеств,  
приоритетных для студентов первого курса (в %)**

Личностные качества	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год	
	%	рейтинг	%	рейтинг
Сотрудничество	5,1	9	4,8	9
Коллективизм	6,4	5	4,8	9
Целеустремленность	5,6	7	6,6	7
Оптимизм	6,6	4	8,3	5
Доброжелательность	15,0	2	12,0	2
Честность	15,4	1	15,1	1
Открытость	6,6	4	4,3	10
Общительность	7,5	3	3,8	3
Взаимопомощь	6,2	6	6,6	7
Справедливость	5,3	8	6,3	8
Уважительность	6,6	4	8,5	4
Терпимость	3,5	11	3,1	11
Благородство	4,2	10	3,1	11
Отзывчивость	6,2	6	7,7	6
<b>Всего</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	

Также в ходе исследования были выделены *личностные качества, затрудняющие, по мнению студентов, развитие межличностных отношений* (см. табл. 14). Среди них «предательство» (1 ранг), «агрессивность» (2 ранг), «жестокость» (3 ранг), «эгоизм» (4 ранг) и «несправедливость» (5 ранг).

Как видно из таблицы, для значительного большинства опрашиваемых (20,8%) способность к предательству является наиболее неприемлемым личностным качеством, оно имеет огромное значение в формировании личных отношений между студентами. Это связано с определенными ожиданиями и потребностью в эмоциональном сближении с партнером. На эмоциональном уровне данная потребность определяется как стремление создавать и сохранять чувство взаимного эмоционального отношения и доверия. Оно касается как близких личных отношений между двумя индивидуумами (чаще всего), так и отношений между индивидуумом и группой лиц.

Таблица 14

**Характеристика личностных качеств,  
не приемлемых для студентов первого курса (в %)**

Личностные качества	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год	
	%	рейтинг	%	рейтинг
Предательство	20,8	1	22,5	1
Жестокость	13,4	3	11,1	4
Цинизм	7,4	7	7,3	6
Равнодушие	9,1	6	9,5	5
Предвзятость	4,4	9	4,2	10
Эгоизм	12,1	4	16,4	2
Несправедливость	9,7	5	5,7	7
Пессимизм	5,7	8	5,3	8
Нетерпимость	3,7	10	5,0	9
Агрессивность	13,8	2	13,0	3
<b>Всего</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	

Следующую ранговую позицию занимает такое личностное качество, как «агрессивность» (13,8%). Это качество имеет огромное влияние на формирование межличностных отношений в системе «студент — студент». Индивидуалистическая направленность во взаимоотношениях, преследование только собственных целей, самооцен-

тризм и нежелание понять и принять точку зрения другого могут повлечь за собой возникновение чувства недовольства, негодования, фрустрации и т. п. участников взаимодействия и стать причиной возникновения ситуации конфликта и выяснения отношений.

Остальные личностные качества, выделенные студентами в пятерку самых неприемлемых, такие как «равнодушие», «эгоизм» и «жестокость», совершенно очевидно не способствуют формированию оптимальных межличностных взаимодействий и также могут стать причиной конфликтов, выяснений отношений, изоляции и неприятия определенных членов группы.

Таким образом, в условиях социально-психологической адаптации студентов первого курса недостаточный уровень коммуникативной компетенции, наличие определенного круга проблем в период школьного обучения могут значительно затруднить процесс вхождения студентов в учебную группу, образовательный процесс и профессиональное самоопределение. Необходимо обратить особое внимание педагогов, кураторов групп, воспитательного отдела и психологической службы ППИ на разработку мероприятий для оказания помощи в формировании комфортных межличностных отношений всех субъектов образования (в системах «студент–студент», «студент–преподаватель», «студент–родитель»).

Суммируя вышеизложенное, необходимо отметить: психологический ресурс межличностного взаимодействия, имеющийся у студентов нового набора, может выступать показателем эффективности протекания процесса адаптации, а также качества образовательной среды. Он должен являться предметом постоянного мониторинга.

### **Анализ сформированности творческого потенциала студентов первого курса**

Роль творчества в процессе учебной и внеучебной деятельности студентов в процессе адаптационного периода выступает в качестве основы для достижения необходимого уровня активности для преодоления затруднений дидактического характера, а также создания межличностного взаимодействия, позволяющего снять

проблемы социальной дезадаптации студентов в группе. Как показывает практика, лишь небольшая часть студентов первого года обучения ориентируется на то, что достижение жизненных целей зависит от него самого, его творческого отношения к подготовке к занятиям и внеклассным мероприятиям.

Одной из задач нашего исследования явилось изучение творческого потенциала студентов как фактора, влияющего на адаптивность.

Анализ суждений первокурсников *о впечатлениях первых учебных дней* показал, что:

- почти 17,1% первокурсников думают, что будут не только успешно учиться, но и заниматься творческими делами;
- около 19,5% уверены, что в институте найдут дело по душе.

Несомненно, такие мнения позволяют надеяться, что высказавшие их студенты смогут стать опорой педагогов в деле организации студенческого самоуправления, досуга, а также в плане участия ППИ в творческом процессе университета.

Рассматривая вопрос об участии студентов-первокурсников в работе органов самоуправления, культурно-досуговой и творческой деятельности вуза, нельзя не обратить внимание на *потенциальные возможности «вчерашних школьников»*. Речь идет о выполнении ими общественных поручений за время обучения в школе. Распределение видов общественных поручений, выполняемых учащимися в школьные годы, представлено в таблице 15.

Таблица 15

**Распределение видов общественных поручений,  
выполняемых учащимися в школьные годы**

Общественное поручение	Количество чел.
Староста, мэр класса, заместитель старосты	8
Школьный министр	1
Актив школы	3

*Окончание таблицы*

Общественное поручение	Количество чел.
Культурно-массовый сектор	7
Председатель школьного самоуправления	3
Ответственный за учебную часть	1
Участник художественной самодеятельности	5
Ответственный за хозяйственные работы	1
Участие в спортивных и творческих мероприятиях	14
Ответственный по финансовым вопросам	2
Информатор класса	2
Ведущий концертных программ, мероприятий	2
Спорткомитет	2
КВН	4

В каких делах видят себя студенты в свободное от учебы время? Их предпочтения отражены в таблице 16.

Как видно из таблицы, значительная часть студентов предполагает использовать свой потенциал для организации нужных для института дел, но одновременно готовы выполнять творческие задания.

Общее число студентов первого курса, готовых к активной социальной и творческой жизни и желающих участвовать в активной деятельности по тем или иным направлениям, достаточно велико. Сравнительный анализ по данным показателям с предыдущими годами позволяет наблюдать несущественную разницу в процентном соотношении студентов наборов трех последних лет. Отсюда можно говорить об определенной тенденции, характеризующей потребность студентов первого курса в самореализации и саморазвитии.

Таблица 16

**Распределение предпочтений студентов  
для деятельности в свободное от учебы время**

Вид деятельности	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год		2008/2009 уч. год	
	%	ранг ответа	%	ранг ответа	%	ранг ответа
Работа в органах студенческого совета	4,3	8	8,8	7	8,6	6
Выполнение разовых поручений (помощь куратору в организации досуга сокурсников)	14,2	4	11,0	6	7,2	8
Участие в разработке сценариев, праздников, конкурсов	19,9	2	17,5	2	15,3	2
Непосредственное участие в конкурсах	15,6	3	13,8	5	14,8	3
Выполнение творческих заданий (участие в работе одной из секций НСО)	9,2	6	14,0	4	7,7	7
Дополнительное овладение компьютерной грамотностью	20,6	1	40,0	1	25,8	1
Освоение навыков общения	9,9	5	15,0	3	11,0	4
Работа, помогающая избавиться от некоторых комплексов	6,4	7	15,0	3	9,6	5

*Спектр потенциальных творческих возможностей* студентов широк.

На вопрос: «Есть ли у тебя устойчивое увлечение?»:

- 70,0% опрошенных ответили положительно;
- 12,2% дали отрицательный ответ;
- 17,8% затруднились ответить.

Перечисленные ими увлечения весьма разнообразны и охватывают спортивные и творческие направления. Ответы студентов представлены в таблице 17.

Таблица 17

**Распределение увлечений первокурсников (в %)**

Какое у тебя увлечение?	%	Количество чел.
Музыка	3,3	3
Веб-дизайн	4,4	4
Вождение машины	6,7	6
Гитара	2,2	2
Танцы	2,2	2
Фотошоп	1,2	1
Туризм	1,2	1
КВН	4,4	4
Рисование	3,3	3
Компьютерные игры, Интернет	2,2	2
Волейбол	6,7	6
Баскетбол	4,4	4
Настольный теннис	1,2	1
Футбол	3,3	3
Сноуборд	2,2	2
Лыжи	2,2	2

В целом исследование показало, что 70,0% первокурсников имеют стойкие творческие увлечения. Положительным моментом также является тот факт, что по анализу первых впечатлений и наблюдений 1/5 часть студентов (17,5%) сделали вывод о том, что в процессе учебы в институте они смогут не только осваивать профессию, но и найдут себе дело по душе.

Дополнительно к имеющимся увлечениям, которые студенты хотели бы реализовать во время учебы в университете, они выразили

желание более глубоко освоить компьютерные технологии, научиться водить автомобиль, овладеть знаниями иностранных языков.

Отсюда можно сделать вывод о том, что достаточно широкие потенциальные возможности студентов, а также их активную жизненную позицию можно рассматривать как благоприятный фактор адаптационного процесса. Вовлечение студентов в спортивную и культурно-массовую жизнь института позволит, на наш взгляд, решить целый ряд проблем социального, коммуникативного, индивидуально-психологического плана и сделает возможным организовать процесс социализации и адаптации первокурсников более эффективным. Следует дать возможность первокурсникам реализовать эти возможности при организации внеучебной деятельности.

Необходимо обратить внимание организаторов внеучебной работы и на остальную категорию студентов, которые пока находятся в «поиске себя» и не нашли применения своим творческим возможностям и личностному потенциалу. Условия обучения и досуга этой категории студентов должны быть сориентированы на обеспечение процесса самоопределения личности и ее самореализации.

### **Анализ затруднений и проблем первокурсников первого месяца обучения в вузе**

Исследование проблемы адаптации студентов требует, с одной стороны, анализа общих закономерностей адаптационного процесса и изучения специфики адаптации студентов, с другой — четкого ограничения круга адаптационных проблем (трудностей), которые препятствуют позитивному протеканию данного естественного процесса.

Проблема возникновения серьезных трудностей в период адаптации в новых условиях учебного заведения — это не только проблема организации учебного процесса (расписание занятий, распорядок дня, включая самостоятельную работу, организацию досуга), но и целый комплекс проблем, с которыми приходит выпускник школы в высшее учебное заведение, имея за спиной качественно другой опыт обучения в средней школе или в других учебных структурах. В процессе адаптации студент должен осознать цель

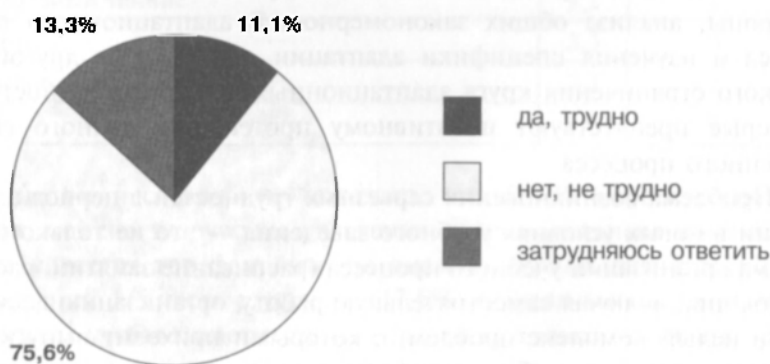


педагогической системы обучения, включиться в нее и овладеть специфическими методами учебной работы.

Анализ данных анкеты позволил выявить *основные затруднения, которые испытывают первокурсники, и проблемы, с которыми они сталкиваются в течение первого месяца обучения в вузе*. Один из вопросов нашей анкеты был сформулирован следующим образом: «Трудно ли тебе привыкать к студенческой жизни?». Данные самооценки затруднений студентов представлены на рис. 9.

Как видно из диаграммы, для каждого девятого студента непростой оказалась сама самооценка собственных достижений и возможностей. Это свидетельствует о том, что определенная часть первокурсников не готова к саморефлексии, к соотнесению своего учебного потенциала с предполагаемыми результатами образования.

Более того, преобладает представление об определенной «легкости» процесса адаптации у большинства первокурсников (соотношение 8:1). Это позволяет предположить, что и те, кто затрудняется однозначно вычлнить личностные учебные проблемы, и те, кто в каком-то сочетании обозначил их не совсем четко, представляют трудности учебной и творческой деятельности в вузе. Неадекватность оценки собственного потенциала и требований к учебной деятельности может повлечь за собой массу проблем адаптационного характера. На это обстоятельство необходимо особо обратить внимание.



**Рис. 9.** Представления студентов о трудности привыкания к студенческой жизни (в %)

Но за сравнительно благополучной картиной проявляются факты, говорящие о том, что первокурсники испытывают различного рода затруднения в процессе адаптации к новым условиям. В процессе анкетирования были выявлены затруднения студентов (по степени убывания значимости), представленные в таблице 18.

Стоит отметить, что основным затруднением для студентов продолжают оставаться «организация и распределение времени». Это затруднение, несомненно, влияет на адаптацию первокурсников, так как учеба в вузе предполагает достаточно жесткий временной график. Тревожной выглядит ситуация, при которой 15,9% первокурсников отметили проблемы в общении с группой. В то же время для студентов, поступивших в 2010 году, не столь актуальна проблема с материальными затруднениями, что, несомненно, является позитивным фактором.

Таблица 18

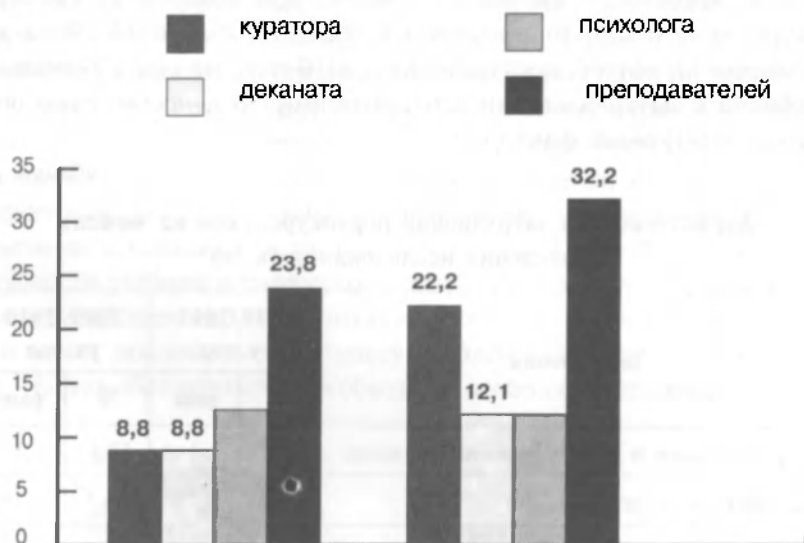
**Характеристика затруднений первокурсников на момент проведения исследования (в %)**

Затруднения	2010/2011 уч. год		2009/2010 уч. год	
	%	ранг	%	ранг
В организации и распределении времени	66,7	1	53,8	1
Материальные затруднения	8,3	3	16,3	2
В учебе	4,2	4	12,5	3
В общении с преподавателем	2,8	5	8,8	4
В общении с группой	15,9	2	6,3	5
Нет затруднений	2,2	6	2,5	6

Исследование показало также, что значительная часть первокурсников нуждается в помощи и поддержке со стороны вуза, в частности кураторов, деканата, психолога и преподавателей. На рисунке 10 представлены ответы студентов на вопрос: «С чьей

стороны тебе нужна помощь для того, чтобы справиться с трудностями?».

Как видно из рисунка 10, всего 53,9% *первокурсников отметили необходимость в той или иной помощи*. Значительная часть ответивших (32,2%) ждут помощи со стороны преподавателей. Это еще раз подтверждает наши предположения о том, что у студентов, испытывавших затруднения в освоении школьных предметов в процессе учебы в школе (36,7%), будут возникать определенного рода проблемы с усвоением вузовской программы.



**Рис. 10.** Характеристика потребностей студентов в помощи для преодоления трудностей адаптации к условиям обучения в вузе

12,1% ответивших указали на необходимость психологической помощи уже сейчас и 36,7% сообщили о том, что, скорее всего, будут намерены обратиться к психологу, если возникнет такая необходимость. Психологическая готовность к обучению в вузе, новому образу жизни и деятельности является для первокурсников одним из важных факторов процесса адаптации. Изменения

среды жизнедеятельности требуют от молодых людей активации механизмов адаптации, что часто приводит к состоянию психологического напряжения.

На втором месте в рейтинге потребностей студентов оказалась потребность в помощи кураторов (22,2%), и 12,1% первокурсников ждут помощи от деканата.

Среди других потребностей в помощи первокурсниками были отмечены следующие: помощь друзей (2,2%), родителей (1,2%)

В процессе анкетирования было выяснено, в какой конкретно помощи нуждаются первокурсники. В таблице 19 представлены ответы студентов на вопрос: «Какая конкретно помощь тебе нужна?».

Таблица 19

**Виды помощи, необходимой первокурсникам  
(на основании самооценок, в %)**

Виды помощи	%	Ранг
В учебном процессе	2,2	4
Дополнительные занятия по предметам	5,6	2
Курсы по математике	1,2	5
Материальная	10,0	1
В освоении профессии	2,2	3
Психологическая	1,2	5
Социальная стипендия	3,3	3

Среди факторов, содействующих адаптации или неадаптации студентов к учебному процессу, важное значение имеют *впечатления о первых занятиях*. Респондентам было предложено поделиться ими. В табл. 20 собраны наиболее типичные из этих впечатлений.

На основании данных таблицы можно сделать вывод о том, что первые занятия студенты восприняли позитивно, не испытали особых трудностей. У более половины из них (53,3%) первые лекции вызвали интерес. Подтверждая его, респонденты уточня-

ют, что лекции излагались четко, понятно, с использованием ярких примеров и аргументов (на это указали 25,4% опрошенных). 8,2% респондентов выразили удовлетворение от того, что в ППИ им «все разъясняют» и «рассказывают о перспективах достижений каждого». Гипотетически оценивая свою будущую учебу, лишь один из первокурсников выразил опасение, что она будет малоинтересной и трудной.

Изложенное позволяет констатировать тот факт, что первые впечатления о занятиях не только задали студентам положительную направленность в учебной деятельности, но и пробудили стремление к совершенствованию.

*Таблица 20*

**Распределение мнений респондентов  
о первых учебных занятиях (в % от всей совокупности ответов)**

Ответ	%	Ранг
Первые лекции прослушал(а) с интересом	53,3	1
Понял(а), что моего кругозора недостаточно, чтобы осваивать некоторые дисциплины	4,1	4
На первых занятиях столкнулся(ась) с трудностями в усвоении содержания лекций	4,1	4
Материал лекций излагается на непонятном для меня языке	1,6	6
Лекции излагаются четко, понятно, с использованием ярких примеров, аргументов. Это поможет мне учиться	25,4	2
Мне нравится, что нам все разъясняют и рассказывают о перспективах достижения каждого	8,2	3
Ничего особенного первые занятия мне не дали	2,5	5
Думаю, что моя учеба будет малоинтересной и трудной	0,8	7

Вместе с тем некоторые высказывания студентов не могут не вызвать определенной настороженности преподавателей («На первых занятиях столкнулся с трудностями в усвоении содержания

лекций» (4,1%); «Материал излагается на непонятном для меня языке» (1,6%); «Ничего особенного первые занятия мне не дали» (2,5%). 4,1% респондентов сумели объективно оценить свои учебные возможности, осознав, что их кругозора недостаточно, чтобы осваивать некоторые учебные дисциплины,

В совокупности пессимистическая настроенность прослеживается у 1/10 опрошенных первокурсников (9%). С ними необходимо проведение индивидуальной работы как со стороны психологической службы института, так и со стороны профессорско-преподавательского состава.

В целом впечатления, полученные на занятиях, позволили студентам сформировать *отдельные умозаключения*, с которыми можно познакомиться, просмотрев информацию в таблице 21.

Таблица 21

**Распределение суждений студентов  
по результатам первых учебных дней (в %)**

Суждения	%	Ранг ответа
Я правильно выбрал(а) профессию (специальность)	31,4	1
Учеба для меня будет посильной, интересной	21,2	2
Я буду не только успешно учиться, но и заниматься творческой деятельностью	21,2	2
Я допустил(а) ошибку в выборе профессии, но учебу продолжу и постараюсь найти достоинства в выбранной профессии	1,5	5
После первого семестра я поменяю вуз и специальность	1,5	5
Для учебы в этом вузе мне необходимо изменить некоторые личностные качества (быть более усидчивым, трудолюбивым, настойчивым, самостоятельным и т. д.)	5,8	4
В вузе я буду не только осваивать профессию, но и найду дело по душе	17,5	3

Анализ суждений студентов, приведенных в табл. 21, показывает, что 31,4% опрошенных утвердились в правильном выборе специальности. На допущенную в выборе ошибку указали 1,5% респондентов. Вместе с тем больше половины первокурсников не смогли подтвердить правильность сделанного выбора. Это обстоятельство означает, что в дальнейшем профессиональная адаптация студентов первого курса будет протекать успешно, если каждому из них, во-первых, будет создана ситуация успеха в учебе и творческой деятельности, а во-вторых, если у каждого из них появится уверенность в своей востребованности как специалиста. Одним из условий возникновения такой уверенности, на наш взгляд, является закрепление за студентами постоянного места прохождения педагогической и производственной практики с последующим трудоустройством в одном из образовательных учреждений НПО (СПО).

Считаем важным отметить, что *особое значение* на первом этапе адаптации приобретает работа **куратора**, оказывающего помощь студентам в освоении навыков учебного труда, решении их психологических проблем, знакомящего их с традициями и нормами жизни в учебном заведении. Задача куратора на данном этапе заключается в том, чтобы процесс адаптации «вчерашних» школьников к обучению прошел как можно быстрее и эффективнее.

Деятельность куратора предполагает создание и поддержку благоприятной психологической атмосферы в курируемой студенческой группе; структурирование внутrigрупповых отношений; непосредственное участие в жизни группы в качестве формального лидера; посредничество с преподавателями, администрацией, службами учебного заведения.

Контроль осуществляется за посещаемостью и успеваемостью студентов, за соблюдением правил внутреннего распорядка, за выполнением функций актива группы. Необходимо отметить, что на данном этапе начальной адаптации контроль осуществляется не только в целях проверки или надзора, а преимущественно с целью своевременного выявления трудностей студентов.

Как итог, проструктурируем выявленные затруднения студентов, разделив их на 4 группы:

1) организационные — т.е. трудности, связанные с новой организацией учебного процесса в высшем учебном заведении и касающиеся планирования самоорганизации познавательно-информационного приспособления к новому окружению, его структуре, особенностям содержания обучения в нем;

2) социальные — т.е. трудности общения и коммуникации, трудности социализации иногородних студентов;

3) дидактические — трудности, возникающие при активном освоении новых, отличных от школьных, форм занятий, видов работ, необходимых навыков, приемов, способов решений. Сложность адаптации в данном случае зависит от уровня базовых учебных знаний, их широты и содержания, разнообразия видов деятельности, интереса к ней;

4) материальные — трудности, обусловленные проблемами, связанными со скромным материальным положением семей первокурсников.

Как показал анализ данных исследования, некоторые трудности в период адаптации в новых условиях учебного заведения связаны с комплексом проблем, с которыми выпускник школы приходит в высшее учебное заведение, имея за спиной качественно другой опыт обучения. Другие, в частности материальные, обусловлены различными обстоятельствами, не имеющими отношения к учебной деятельности, но в конечном итоге влияющими на нее.

В этой связи возникающие на первом этапе адаптации трудности требуют срочных и действенных решений и конкретных действий со стороны администрации, воспитательного отдела и профессорско-преподавательского состава вуза.

### **Выводы по результатам исследования и рекомендации субъектам образовательного процесса**

Адаптация к условиям обучения представляет собой объективный, динамический, целостный процесс установления соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности, стилей общения, режима деятельности в новых условиях.



В своем исследовании мы рассматривали адаптацию в контексте социализации личности, процесса активного и творческого приспособления студентов к условиям социальной среды, в частности к условиям обучения и воспитания в учебном заведении.

В процессе анализа психолого-педагогических взглядов, для понимания сущностных характеристик процесса адаптации нами были выделены следующие ее функции: индивидуально-психологическая, социальная, профессиональная и дидактическая. Все выделенные функции процесса адаптации опосредованы ее структурой.

Исходя из важнейших сфер становления личности, **основное содержание процесса адаптации** студентов первого курса можно определить как:

- новое отношение к профессии;
- освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и других требований;
- приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям;
- обучение новым видам научной деятельности, научно-исследовательской работы студентов;
- приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени.

В процессе исследования были выявлены следующие **положительные факторы**, характеризующие протекание процесса адаптации студентов первого курса:

- образовательный уровень родителей студентов, способствующий оказанию помощи детям в учебе и осуществлению контроля за ее организацией;
- однородность ценностных ориентаций и потребностей студентов как фактор формирования личностных и профессионально важных качеств педагога и социально-психологической основы субъект-субъектных отношений;
- потребность студентов в самореализации, готовность к внеучебной и творческой жизни, желание активно участвовать в деятельности по разным направлениям;

- положительные впечатления об адаптационных сборах и наблюдения о первых занятиях студентов первого курса.

Среди **основных трудностей, осложняющих процесс адаптации**, в ходе исследования были выделены:

- отсутствие четких представлений о профессии, отрицательные мотивы учения, продиктованные случайными обстоятельствами выбора вуза и специальности и прагматическими интересами, рассогласованность между представлениями студентов о вузовских требованиях и реальными требованиями к обучению;

- недостаточный уровень коммуникативной компетенции, наличие определенного круга проблем в период школьного обучения, затрудняющих процесс вхождения студентов в учебную группу, образовательный процесс и профессиональное самоопределение;

- сложное материально-финансовое положение студентов и их семей;

- недостаточный уровень базовых знаний и уровень развития навыков учебно-познавательной деятельности студентов.

Результаты проведенного анкетирования не только позволяют оценить протекание адаптационного процесса первокурсников, но и дают возможность на их основе осуществлять мероприятия по преодолению затруднений первокурсников в учебной и творческой деятельности.

Для более успешной адаптации первокурсников считаем целесообразным соблюдение следующих педагогических условий:

- 1) планирование учебно-воспитательной работы вуза по социально-психологической адаптации студентов первого курса на основе педагогической диагностики;

- 2) учет индивидуально-психологических особенностей студентов при организации учебно-воспитательного процесса вуза;

- 3) использование всех направлений учебно-воспитательной деятельности педагогического вуза со студенческой молодежью (образовательная, правовая, психологическая и валеологическая поддержка студентов, помощь в их трудоустройстве, организация быта и досуга);

- 4) создание методического комплекса, обеспечивающего интеграцию педагогической деятельности всех структурных подразделений вуза и органов студенческого самоуправления;

5) проведение регулярных и систематических адаптационных мероприятий и сборов. При подборе мероприятий учитывать три уровня психологической работы с участниками групп: личностный, поведенческий, информационный;

б) помощь в профессиональном самоопределении.

**Учебная деятельность** должна быть направлена на включение студентов в активную индивидуальную и коллективную творческую работу: формирование у них знаний, общеучебных умений и навыков путем проведения исходного контроля качества знаний по дисциплинам, учета успеваемости и посещаемости занятий студентами, работы преподавателей в группах первого года обучения по изучению и учету индивидуально-психологических характеристик и личностных качеств при организации учебно-воспитательного процесса, обеспечения дифференцированного подхода в работе со студентами.

**Внеучебная воспитательная деятельность** предполагает включение студентов в новое социальное пространство, создание условий для эффективного процесса адаптации через изучение их личных дел (исходные характеристики), через индивидуальную работу с проживающими в общежитии студентами и через руководство их самовоспитанием.

**Психологическое сопровождение** включает проведение диагностики по изучению мотивов учебной деятельности, диагностику индивидуально-психологических характеристик, исследование личностных качеств, выявление трудностей адаптационного периода.

**Социальная защита** студентов должна быть направлена на включение их в социально значимые отношения по обеспечению социальной защиты через оказание материальной помощи, назначение социальных стипендий, вовлечение в деятельность студенческого совета, оказание помощи в расселении и проживании в студенческом общежитии.

**Работа с родителями** студентов заключается в объединении усилий педагогического коллектива и родителей в создании успешной адаптации студентов первого курса через проведение родительских собраний, телефонную связь, переписку, встречи с родителями и индивидуальные беседы.

На основе анализа выделенных в исследовании объективных и субъективных факторов, способных повлиять на вузовскую адаптацию студентов первого курса, можно **порекомендовать:**

*Руководителям ППИ*

- создавать условия для познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению с целью более широкого знакомства студентов с особенностями и организацией учебной и внеурочной работы в вузе, расширения знаний о структуре обучения, своих прав и обязанностей и, как следствие, принятия норм, ценностей и традиций образовательного учреждения;

- при разработке стратегии социальной защиты малообеспеченных студентов учитывать как материальное положение, так и состав семей первокурсников;

- при разработке рекламных материалов для поступающих в вуз использовать не только справочную информацию о вузе и сведения по каждой специализации, но и основные требования к студентам, в нем обучающимся, а также основные характеристики специальности (специализации), сведения о ведущих кафедрах и преподавателях, особенности изучения каждой дисциплины в течение учебного года. К ним могут добавляться: контактные телефоны и адреса в Интернете, возможности «обратной связи» с кафедрами, подразделениями вуза и др.

*Воспитательному отделу ППИ*

- разработать комплекс мероприятий для проведения профориентационной и профконсультационной работы в школах и учреждениях НПО, СПО;

- разнообразить формы профориентационной работы, используя такие из них, как: выступления студенческих агитбригад, театрализации, КВН, совместные вечера и спортивные праздники, выпуски информационных листовок для школьников, учащихся УНПО и студентов техникумов, конкурсы школьных сочинений о профессии педагога, дни открытых дверей ППИ и др.;

- организовывать выступления на родительских собраниях в образовательных учреждениях с целью пропаганды специальностей, подготавливаемых в ППИ.

#### Лаборатории научных исследований

- проводить в школах, училищах и техникумах исследования по изучению профессиональных намерений выпускников.

#### Психологической службе ППИ

- проводить социально-психологические исследования с целью своевременного выявления и предупреждения затруднений студентов в учебной и повседневной деятельности;
- разрабатывать рекомендации всем участникам образовательного процесса по результатам проведенных исследований;
- проводить консультационную работу с целью повышения социально-психологической компетентности субъектов образования;
- использовать систему коррекционных мероприятий, в том числе адаптационных тренингов по устранению выявленных затруднений студентов.

#### Кафедрам

- создавать организационно-методические условия для успешного включения студентов в образовательный процесс вуза;
- готовить студентов к новым формам и методам учебной работы;
- обогащать развивающую среду вуза с целью расширения содержания профессионального образования, создания условий, способствующих раскрытию внутреннего потенциала будущего специалиста, формированию профессионального образа Я, развитию карьерных ориентаций;
- в рамках проведения курса «Введение в специальность» давать студентам четкое представление о методах и формах обучения, видах, представляемых формах отчетных документов, организации их содержания, периодах сдачи текущего и итогового контроля знаний и др.

#### Кураторам групп

- разработать оперативные мероприятия по оказанию педагогической поддержки студентам, имеющим слабое материальное и социальное обеспечение;
- разработать мероприятия по оказанию помощи в формировании академической группы в целом;
- системно изучать проекции учебно-воспитательного воздействия на личность учащегося различными педагогами-пред-

метниками с помощью опосредующих средств, к которым относятся анализ успеваемости, испытываемых трудностей при изучении того или иного учебного предмета.

*Профессорско-преподавательскому составу ППИ*

- оказывать помощь студентам в планировании учебной и самостоятельной работы, вовлекать в научно-исследовательскую работу с целью повышения мотивации учения и стимулирования к самоизменению и саморазвитию;
  - осуществлять учебный подбор и распределение материала по уровням сложности в зависимости от индивидуального уровня знаний так, чтобы студент чувствовал свой прогресс;
  - создавать учебные ситуации взаиморазвития, обусловленные ценностными и когнитивными факторами;
- дифференцированно подходить к оценке успеваемости, стимулируя учебную деятельность студентов и опираясь на индивидуально-психологические показатели;
  - корректировать условия обучения к увеличению доли практических занятий, проведению лекций в интерактивном режиме;
  - использовать новые информационные технологии для повышения самостоятельности студентов в учебной деятельности (работа с электронными ресурсами, использование электронной библиотеки и т.п.);
  - использовать возможности «коррекционных курсов» для формирования положительного отношения к избранной специальности, осуществления контроля и оценки успешности обучения на всех этапах учебно-воспитательного процесса в русле дифференцированного подхода к обучению и воспитанию;
- использовать различные методы обучения, ориентированные не на зазубривание изучаемых дисциплин, а в первую очередь на обучение студентов умению выявлять главные и второстепенные причины, следствия и другие стороны изучаемых проблем; выработку у них навыков логического мышления, выстраивания цепочек последовательных действий решения самых разнообразных задач; самостоятельный поиск необходимых материалов, творческое осмысление изучаемого материала, самостоятельное выражение мыслей и др.

## Список литературы

1. *Александровский Ю.А.* Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства) / Ю.А. Александровский. — М.: Просвещение, 1976.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2000.
3. *Андреева Д.А.* Влияние адаптации студентов на учебную активность / Д.А. Андреева. — Ростов н/Д.: Феникс, 1995.
4. *Андреева Д.А.* О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе. — В сб.: Человек и общество. Вып. XIII / Д.А. Андреева. — М.: Наука, 1973.
5. *Андреева Д.А.* Проблема адаптации студента / Д.А. Андреева. — М.: Просвещение, 1972.
6. *Андрюхина А.М.* Культура и стиль: педагогические тональности / А.М. Андрюхина. — Екатеринбург, 1995.
7. *Асеев В.Г.* Теоретические аспекты проблемы адаптации / В.Г. Асеев. — Иркутск, 1986.
8. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. — Л.: Мир, 1988.
9. *Березин Ф.Б.* Методика многостороннего исследования личности / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Р.В. Рожанец. — М.: Просвещение, 1976.
10. *Бондырева С.К.* Миграция (сущность и явление) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004.
11. *Верещагин В.Ю.* Философские проблемы теории адаптации человека / В.Ю. Верещагин. — Владивосток, 1988.
12. *Воложин А.И.* Адаптация и компенсация — универсальный биологический механизм приспособления / А.И. Воложин, Ю.К. Субботин. — М.: Просвещение, 1987.
13. *Герцог Г.А.* Подготовка педагогов профессионального обучения для региональной системы довузовского профессионального образования: социально-педагогический анализ результатов маркетингового исследования / Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина; Проф.-пед. ин-т Челяб. гос. пед. ун-та. — Челябинск, 2007.

14. *Годфруа Ж.* Что такое психология / Ж. Годфруа. — М.: Академ, 1992. — Т. 1.
15. ГОСТ. ВПО — 2000. Специальность 030500.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)»: квалификация — педагог профессионального обучения / МО РФ. — Введ. 2000-03-27. — М., 2000.
16. *Ермоленко Н.А.* Социальная адаптация молодых советских рабочих в социалистическом производственном коллективе / Н.А. Ермоленко. — Ростов н/Д.: Феникс, 1975.
17. *Ершова Н.Г.* Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности в ИФК: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.-Петерб. гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. — СПб., 1998.
18. *Загвязинский В.И.* Теория и практика проблемного обучения в высшей школе. Интенсификация учебного процесса / В.И. Загвязинский. — Челябинск, 2002.
19. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий / Э.Ф. Зеер. — Екатеринбург, 1999.
20. *Зотова О.И.* Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности О.И. Зотова, И.К. Кряжева. — М.: Высшая школа, 1979.
21. *Казначеев В.П.* Два типа реагирования на стрессорные воздействия. Адаптация и адаптогены / В.П. Казначеев. — Владивосток, 1977.
22. *Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И.* Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психологический журнал. — 1995. — № 1. — С. 115—121.
23. *Колесов Д.В.* Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Д.В. Колесов. — М.: Просвещение, 1987.
24. Комплексная оценка функциональных резервов организма / А.А. Айдаралиев, Р.М. Баевский, А.П. Берсенева и др. — Фрунзе, 1988.
25. *Кон И.С.* Социализация / И.С. Кон. — БСЭ. — Т. 24.
26. *Кряжева И.К.* Включенность личности в трудовой процесс и эмоциональное самочувствие как критерии адаптированности рабочего на производстве / И.К. Кряжева. — М.: Мир, 1983.



27. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев. — Новосибирск, 1992.
28. *Медведев В.И.* О проблеме адаптации / В.И. Медведев. — Л.: Мир, 1984.
29. *Меерсон Ф.З.* Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. — М.: Просвещение, 1981.
30. *Мельников В.М.* Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. — М.: Просвещение, 1985.
31. *Милославова И.А.* Роль социальной адаптации в условиях современной НТР / И.А. Милославова. — Л.: Мир, 1979.
32. *Морозов А.В.* Социальная психология / А.В. Морозов. — М., 2005.
33. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. — М., 1997.
34. *Мудрик А.В.* Социализация и смутное время / А.В. Мудрик. — М., 1991.
35. *Никитина И.Н.* К вопросу о понятии социальной адаптации // Вопр. теории и методов социологических исследований (по материалам науч.-теорет. конф.). — Вып. 3. — М., 1980.
36. Образ жизни современного студента. Социологическое исследование / Под ред. В.Т. Лисовского. — Л.: Мир, 1981.
37. Об образовании: Федер. закон // Вестник образования. 2003. — № 10. — С. 21—52.
38. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Высшая школа, 1977.
39. Общая психология / Под ред. В.В. Богословского. — М.: Просвещение, 1981.
40. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. — М.: Просвещение, 1971.
41. Педагогика высшей школы / Под ред. Ю.К. Бабанского. — Ростов н/Д.: Феникс, 1972.
42. *Пейсахов Н.М.* Психологические и психофизиологические особенности студентов / Н.М. Пейсахов. — Казань, 1977.
43. *Петровский А.В.* Основы педагогики и психологии высшей школы / А.В. Петровский. — М.: Высшая школа, 1986.

44. *Постовалова Г.И.* О факторах, определяющих адаптационную способность человека. — В кн.: Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. — Ереван, 1973.

45. *Просецкий П.А.* Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П.А. Просецкий. — Минск: Слово, 1996.

46. *Рабинович И.Д., Нуждина М.П.* Зависимость успеваемости студентов от их характерологических особенностей // Вопросы психологии. 1987. — № 6. — С. 114.

47. *Рогинский В.М.* Азбука педагогического труда (Пособие для начинающего преподавателя технического вуза) / В.М. Рогинский. — М.: Высш. шк., 2000.

48. *Ротенберг В.С.* Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. — М.: Высшая школа, 1984.

49. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М., 1946.

50. *Рыженков П.Е.* Из жизни первокурсника. Самоорганизация студентов первого курса: Учеб. пособие / П.Е. Рыженков. — Новосибирск, 1990.

51. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. — М., 1960.

52. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция технологии / В.В. Сериков. — Волгоград: Перемена, 1994.

53. Словарь общественных наук / Авторы-составители: Подольская Е.А., Погорелый Д.Е., Лихвар В.Д. — Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

54. *Собчик Л.Н.* Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Методическое руководство / Л.Н. Собчик. — М.: Высшая школа, 1990.

55. *Шпак Л.Л.* Социокультурная адаптация в советском обществе. Философско-социологические проблемы / Л.Л. Шпак. — Красноярск, 1991.

56. *Яницкий М.С.* Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: Автореф. канд. дис. Иркутск, 1995.

### **3.3. Исследование межличностных отношений как фактора оптимизации образовательного процесса вуза**

В условиях современного российского образования, когда происходит кардинальная смена парадигм образования, подходов к обучению и воспитанию и осуществляется постепенное вытеснение учебно-дисциплинарной модели образования личностно ориентированной, реальным субъектом в рамках образовательной практики становится обучающийся. Однако его субъектность не может быть охарактеризована без учета его социально-психологической характеристики, социальной ситуации развития и, прежде всего, его позиции в системе взаимодействия с другими субъектами образовательной сферы. Комплекс перечисленных условий требует не только учета, но и регулярного мониторингования. Ибо и сам субъект, и условия проявления субъективности подвижны и изменчивы. Отсюда коммуникативные процессы, межличностные и групповые отношения, протекающие в условиях личностно ориентированной модели образования, имеют свои особенности.

Анализ специальной литературы по проблеме межличностных и групповых коммуникаций рисует достаточно отчетливо выраженную картину преимущественного внимания исследователей к изучению данных процессов относительно такого объекта, как учащиеся массовых образовательных учреждений, в первую очередь общеобразовательных школ. Но и в этих исследованиях собственно социально-психологические аспекты проблемы коммуникаций нередко остаются на периферии исследовательской практики либо выступают как фоновые, связанные с проблематикой психологии развития и педагогической психологии.

В редких случаях проблемы взаимодействия изучаются на таком объекте, как студенчество. Круг вопросов, связанных с исследованием особенностей межличностных отношений студентов со своими сокурсниками и преподавателями, мало изучен.

Актуальность подобных исследований именно сейчас связана с тем, что в условиях быстро меняющегося мира, казалось бы, раз и навсегда устоявшиеся классические идеи педагогического взаи-

модействия в вузе, в реальной образовательной практике в буквальном смысле «переворачиваются», меняют свою социальную и психологическую сущность, направленность и тональность, теряя менторское звучание и переходя в логику реального партнерства всех субъектов образовательного процесса.

Проблема межличностного взаимодействия рассматривается в трудах отечественных психологов (В.С. Агеева, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Н.Г. Кругловой, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева и др.). В работах данных авторов межличностное взаимодействие воспринимается в качестве составной части общения. При таком подходе отсутствует четкое разделение категорий «общение» и «взаимодействие», поэтому существует объективная необходимость изучения структуры, механизмов и факторов межличностного взаимодействия как самостоятельной категории.

В зарубежной психологической науке (Р. Адлер, М. Аргайл, Р. Вердербер, К. Вердербер и др.) межличностное взаимодействие рассматривается в рамках понятия «интеракция», где основное внимание уделяется поведенческим аспектам данного феномена, его структурным компонентам и механизмам. Вместе с тем в их работах недостаточно четко просматриваются формы и методы интерактивной деятельности.

Е.И. Головаха, С.П. Иванова, Н.В. Казаринова, В.Н. Куницына, Н.В. Панина и другие авторы особое внимание при исследовании данной проблемы уделяют критериям и условиям успешного межличностного общения. К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, Г.Т. Хайруллин, Е.Л. Федотова, Л.Б. Фишкова, И.В. Хитрова и другие ученые исследуют проблему межличностного взаимодействия в образовательном процессе, а также возможность повышения успешности обучения и воспитания личности через организацию общения. Основное внимание исследователей направлено на взаимодействие таких субъектов образования, как педагоги и учащиеся. Однако в данных исследованиях при изучении коммуникативных процессов авторами практически не уделяется внимания другим субъектам образования. Кроме того, следует отметить, что большинством исследователей не изучены и требуют рассмотрения критерии межличностного взаимодействия.

Недостаточная изученность проблем межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды вуза не позволяет разработать эффективные приемы, оптимизирующие развитие личности субъектов учебного взаимодействия, что в целом негативно сказывается на качестве образования. Отсюда возникает противоречие между необходимостью внедрения педагогических технологий организации межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды вуза и недостаточной проработанностью этой проблемы в теории и практике.

Важным аспектом, актуализирующим проведение мониторинга коммуникативных процессов в вузе, послужили данные информационно-аналитического отчета по результатам анкетирования первокурсников «Социально-психологический портрет студента первого курса (набор 2008/2009 учебного года)». Анализ результатов опроса первокурсников выявил наличие определенного круга проблем коммуникации еще в период школьного обучения: 30,3% студентов указали на наличие проблем в общении со сверстниками; 21,2% — проблемы во взаимоотношениях с учителями. Таким образом, предположительно можно говорить о сохранении некоторых проблем и затруднений в сфере межличностного взаимодействия студентов старших курсов, так как природа и специфика межличностных отношений очень сложна и многогранна, и уже имеющиеся проблемы вряд ли исчезнут сами собой. Отсюда огромное практическое значение имеет анализ, а впоследствии и учет факторов, позитивно и негативно влияющих на процессы межличностного взаимодействия участников образовательного процесса вуза.

В рамках мониторинга мы, с одной стороны, попытались привлечь внимание к острым, а порой и болезненным аспектам взаимоотношений студента со своим референтным окружением, а с другой — проанализировать конкретику реального взаимодействия и общения студента с сокурсниками и преподавателями, которая бы смогла хотя бы частично вскрыть социально-психологическую специфику его личностного развития в условиях реального процесса в рамках учебной студенческой группы в педагогическом вузе.

Цель мониторингового исследования состоит в теоретическом обосновании особенностей межличностных отношений субъектов образовательной среды и факторов, позитивно и негативно влияющих на коммуникативный процесс в вузе.

Объектом исследования являются межличностные отношения субъектов образовательной среды вуза.

Предметом исследования выступают социально-психологические особенности межличностных отношений студентов в системах «студент—студент», «студент—группа», «преподаватель—студент».

Задачи исследования:

1. Проанализировать социально-психологические и педагогические основы межличностного взаимодействия, определить психологическое содержание понятия «межличностные отношения», его место в системе категорий «общение», «межличностное взаимодействие», содержание и структуру межличностного взаимодействия.

2. Рассмотреть понятие социально-психологического климата, особенности его формирования.

3. Рассмотреть особенности формирования межличностных отношений в студенческой среде как особой социально-психологической категории.

4. Определить стиль и особенности межличностных отношений в системе «студент—студент», «студент—педагог», изучить психологический климат в образовательном учреждении.

5. Выявить влияние различных социально-психологических факторов на процесс межличностного взаимодействия в образовательной среде.

6. Выявить условия, влияющие на развитие потенциала межличностных отношений субъектов образовательной системы вуза.

7. Разработать блок практико-ориентированных рекомендаций участникам образовательного процесса, а также разработать систему психолого-педагогических средств, направленных на оптимизацию образовательного процесса.

Методы исследования. При решении задач, поставленных в исследовании, использовался комплекс методов, а именно: теоретический анализ научной литературы по теме исследования, ан-

кетирование, методы психодиагностики, анализ результатов и их интерпретация.

Логика анализа результатов исследования построена на его задачах.

База исследования. Исследование проводилось на базе Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета.

### ***3.3.1. Теоретические аспекты исследования проблемы межличностных отношений субъектов образовательной среды вуза***

Характерной чертой развития современного общества является постоянно возрастающий интерес к индивидуальности человека, который, входя в новое тысячелетие, ощущает острую потребность не только в познании самого себя, но и в понимании других. Искусство строить отношения между людьми требует от каждого умения заглянуть за пределы очевидного и прикоснуться к глубинным психическим процессам, на основе которых строится межличностное взаимодействие.

Межличностные отношения проходят практически через все сферы жизнедеятельности человека, который, будучи даже в одиночестве, продолжает опираться в своих действиях и мыслях на представления об оценках значимых для него людей. Отношения между людьми как важнейшая сторона их совместной жизни и деятельности всегда, так или иначе, осмысливались ими, сначала на уровне обыденного, житейского сознания, а затем и на более глубоком теоретическом уровне.

Взаимодействие человека с окружающим миром осуществляется в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их общественной жизни.

Объективные отношения и связи неизбежно и закономерно возникают в любой реальной группе. Отражением этих объективных взаимоотношений между членами группы являются субъективные межличностные отношения

Основной путь исследования межличностного взаимодействия и взаимодействия внутри группы — это углубленное изучение различных социальных факторов, а также взаимодействия людей, входящих в состав данной группы. Никакая человеческая общность не может осуществлять полноценную совместную деятельность, если не будет установлен контакт между людьми, в нее включенными, и не будет достигнуто между ними должного взаимопонимания. Так, например, для того чтобы педагог мог обучить чему-либо учащихся, он должен вступить с ними в общение.

Общение — это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности.

В рамках проведения нашего исследования, прежде чем приступить к рассмотрению феномена «межличностных отношений», важно, на наш взгляд, проанализировать его взаимосвязь с близкими по смыслу общенаучными и психолого-педагогическими понятиями «межличностное общение» и «межличностное взаимодействие».

Категория «общение» — одна из распространенных категорий, получивших описание в философской, социологической и психолого-педагогической литературе. Поскольку каждая из этих наук рассматривает феномен общения с разных позиций, то смыслы, которые вкладываются в понятие «общение», могут отличаться.

«Сквозной характер» проблемы общения становится понятным, если дать одно из типичных определений межличностного общения. В соответствии с этим определением *межличностное общение* — это процесс взаимодействия по крайней мере двух лиц, направленный на взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений и предполагающий взаимовлияние на состояния, взгляды, поведение и регуляцию совместной деятельности участников этого процесса [93].

За последние 20—25 лет изучение проблемы общения стало одним из ведущих направлений современных исследований. Понятие «общение» в социально-психологической литературе толкуется по-разному: как особый вид деятельности; как специфическая со-



циальная форма информационной связи; как форма взаимодействия субъектов; как процесс межличностного взаимодействия; как обмен мыслями, чувствами и переживаниями; как существенный аспект человеческой деятельности; как реальность человеческих отношений, что предполагает любые формы совместной деятельности людей; как универсальная реальность бытия человека, порождаемая и поддерживаемая различными формами человеческих отношений. Например, Б.Ф. Ломов рассматривает общение как специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми, в ходе которого осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками [59]. Общение не является предметом только психологического исследования, поэтому с необходимостью встает задача выявления специфически психологического аспекта этой категории. При этом вопрос о связи общения с деятельностью является основополагающим.

Одним из методологических принципов раскрытия этой взаимосвязи является идея единства общения и деятельности. Исходя из этого принципа, под *общением* понимается реальность человеческих отношений, предполагающая любые формы совместной деятельности людей. Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность, общение рассматриваются как две стороны социального бытия человека. В других случаях общение понимается как элемент любой деятельности, а последняя рассматривается как условие общения. И, наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности.

Необходимо отметить, что в подавляющем большинстве психологических трактовок деятельности основу ее определений и категориально-понятийного аппарата составляют отношения «субъект—объект», охватывающие все-таки лишь одну сторону социального бытия человека. В связи с этим возникает необходимость разработки категории общения, раскрывающей другую, не менее существенную сторону социального бытия человека, а именно отношений «субъект—субъект(ы)». Здесь можно привести мнение В.В. Знакова, которое отражает существующие в современной отечественной социальной психологии представления

о категории общения: «Общением я буду называть такую форму взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психические качества друг друга и в ходе которой формируются межличностные отношения. Под совместной деятельностью подразумеваются ситуации, в которых межличностное общение людей подчинено общей цели — решению конкретной задачи» [40].

Субъектно-субъектный подход к проблеме взаимосвязи общения и деятельности преодолевает одностороннее понимание деятельности лишь как субъект-объектного отношения. В отечественной социальной психологии этот подход реализуется посредством методологического принципа общения как «субъект-субъектного» взаимодействия, теоретически и экспериментально разработанного Б.Ф. Ломовым (1984) и его сотрудниками. Рассматриваемое в этом плане общение выступает как особая самостоятельная форма активности субъекта. Ее результат — не столько преобразованный предмет (материальный или идеальный), сколько отношения человека с человеком, с другими людьми. В процессе общения осуществляется не только взаимный обмен деятельностью, но и представлениями, идеями, чувствами, проявляется и развивается система отношений «субъект—субъект(ы)» [59].

В целом, теоретическая и экспериментальная разработка принципа общения в отечественной социальной психологии представлена в ряде коллективных работ, цитированных выше, а также в работах «Психологические исследования общения», «Познание и общение» и др. [22], [88].

В частности, в работе А.В. Брушлинского и В.А. Поликарпова (1990) наряду с этим дано критическое осмысление данного методологического принципа, а также перечислены наиболее известные циклы исследований, в которых проанализирована вся многоаспектная проблематика общения в отечественной социально-психологической науке.

Для теоретического анализа категории «общение» большое значение имеет функциональный подход. Под *функциями общения* понимаются те роли и задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия человека. Функции общения много-

образны, и существуют различные основания для их классификации. Чаще всего в научной литературе упоминаются такие из них, как коммуникативная, интерактивная, перцептивная.

*Коммуникативная* сторона общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. *Интерактивная* сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. *Перцептивная* сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Естественно, что вышеперечисленные функции и их семантические обозначения весьма условны.

Иногда в более или менее аналогичном смысле употребляются и другие названия функций общения. Например, Б.Ф. Ломов выделяет в общении следующие три функции: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная (Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 85).

*Информационно-коммуникативная функция общения* заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику. Во-первых, мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом (в отличие от технического устройства). Во-вторых, обмен информацией обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров. В-третьих, они должны обладать единой или сходной системой кодификации/декодификации сообщений.

Передача любой информации возможна посредством различных знаковых систем. Обычно различают вербальную (в качестве знаковой системы используется речь) и невербальную (различные неречевые знаковые системы) коммуникации.

*Регуляционно-коммуникативная (интерактивная) функция общения* заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимо-

действия. В процессе общения как взаимодействия (вербальном, физическом, невербальном) индивид может воздействовать на мотивы, цели, программы, принятие решений, на выполнение и контроль действий, т. е. на все составляющие деятельности своего партнера, включая взаимную стимуляцию и коррекцию поведения. При этом субъект общения идентифицирует себя с другим с целью регуляции отношений. Идентификация — мысленный процесс уподобления себя партнеру по общению с целью познать и понять его мысли и представления.

*Аффективно-коммуникативная функция общения* связана с регуляцией эмоциональной сферы человека. Общение в этом случае выступает как важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей. На этом фоне происходит либо сближение эмоциональных состояний, либо их поляризация, взаимное усиление или ослабление.

Применительно к задачам нашего исследования, проводимого в образовательной среде вуза, в условиях осуществления учебно-воспитательного процесса, следует рассмотреть и такой вид общения, как «педагогическое общение». Это понятие появилось в конце 60 — начале 70-х гг. прошлого столетия на стыке социальной и педагогической психологии и широко стало использоваться в отечественной психолого-педагогической практике.

Известный отечественный ученый А.А. Леонтьев дает следующую трактовку данного понятия: «Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся и внутри ученического коллектива» [56].

В работах современных ученых-педагогов выделяются различные *функции педагогического общения*, которые реализуются и в обыденно-жизненном непедагогическом общении. Однако они имеют свои отличительные особенности, а именно:

- Информационная функция заключается в передаче через общение определенной информации житейского, учебно-методического, поискового, научно-исследовательского и иного характера.

- Воспитательная функция педагогического общения занимает центральное место. Один из главных смыслов взаимодействия с педагогом заключается в том, чтобы способствовать приобщению растущего человека к сложившейся в обществе системе культурных и нравственных ценностей.

- Функция познания людьми друг друга через общение и совместную деятельность.

- Функция организации и обслуживания той или иной предметной деятельности: учебной, производственной, научной, познавательной и иной.

- Функция реализации потребности в контакте с другим человеком.

Все обозначенные здесь стороны общения проявляются как в отдельных «субъект-субъектных» отношениях, так и в малых группах, т. е. в условиях непосредственного контакта между людьми. Конечно, в реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от других и выделение их возможно лишь для анализа и, в частности, для построения системы экспериментальных исследований.

Для анализа сущности понятия «межличностные отношения» важное значение имеет категория «взаимодействие».

*Взаимодействие* — философская категория, с помощью которой характеризуются процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого [94]. Отсюда в обобщенном виде под взаимодействием понимается общение различных субъектов, в котором они, воздействуя друг на друга, совершают определенную деятельность на основе взаимоприемлемых норм, установок, ценностей, целей и других культурных универсалий. В литературе как синоним понятия «взаимодействие» нередко используется лексема «межличностное взаимодействие».

В широком смысле под личностным взаимодействием понимается случайный или преднамеренный, частный или публич-

ный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личностный контакт двух и более человек, влекущий взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок. Такая трактовка обычно используется для указания на непосредственную взаимосвязь как-либо взаимно воздействующих индивидов (в результате взаимодействия они, по меньшей мере, отдают себе отчет во взаимном существовании). В узком значении данное понятие трактуется как система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Такая трактовка используется для обозначения способа реализации совместной деятельности, цель которой требует разделения и кооперации функций, а потому — взаимного согласования и координации индивидуальных действий [93].

В социальной психологии межличностное взаимодействие рассматривается как инструментально-технологическая сторона общения; взаимные действия участников общения, направленные на соотнесение целей каждой из сторон и организацию их достижения в процессе общения в той или иной социальной ситуации.

Структура любой социальной ситуации включает в качестве необходимых следующие элементы:

- роли участников взаимодействия, т.е. набор предписаний, касающийся того, как человек должен вести себя, если он занял фиксированную позицию среди людей, относительно которой уже сложились нормативные представления;
- набор и порядок действий (или сценарные последовательности);
- правила и нормы, регулирующие взаимодействие и характер отношений участников социальной ситуации.

К основным механизмам, обеспечивающим формирование межличностного пространства, относятся: *взаимопонимание; координация; согласование намерений и интересов сторон.*

В зависимости от степени личностной вовлеченности в преобразование отношений выделяют три уровня общения: *социально-*

*ролевой (или кратковременное социально-ситуационное общение); деловой; интимно-личностный.*

В межличностном взаимодействии выделяются и такие формы контактов, которые затрудняют или разрушают отношения и пагубно сказываются на человеке или обоих партнерах. Примерами такого рода контактов могут быть манипулятивное общение, агрессивное взаимодействие, авторитарный стиль общения. Даже молчание может иметь деструктивную окраску, особенно тогда, когда оно скрывает какую-то важную информацию или служит средством наказания партнера. Немало личностных черт характера человека, таких как хитрость, склонность к клевете, предвзятость, стереотип мышления, цинизм, могут быть основой деструктивного взаимодействия. При этом субъект не обязательно преследует какие-то личные выгоды, а руководствуется мотивами самоутверждения, соперничества и т.д.

Для исследования коммуникативных процессов важное значение приобретает понимание такого феномена, как «коммуникативный барьер». Данную лексему в научном обороте используют многие социальные психологи, в частности Е.В. Андриенко. Коммуникативный барьер интерпретируется как абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально препятствующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся [5]. Феномен «индуцированного барьера», т.е. вторичных неосознанных проблем в общении, возникает у субъектов при взаимодействии с людьми напряженными, скованными. Коммуникативные барьеры появляются под влиянием следующих факторов:

- различие культурно обусловленных норм общения, при взаимодействии представителей разных культур, наций;
- большая разница в возрасте, когда каждый собеседник является носителем культуры, ценностей, идеалов, норм своего поколения;
- отсутствие обратной связи в контакте;
- ошибки в понимании смысла;

- принятие во внимание подтекста сообщаемой информации и т.п.

Б.Д. Парыгин предлагает различать два вида социально-психологических барьеров:

- внутренние барьеры личности, связанные с такими культурными универсалиями, как нормы, установки, ценности, а также с определенными личностными особенностями (ригидность, конформность, слабоволие и т.д.);

- барьеры, причины которых находятся вне личности: непонимание со стороны другого человека, дефицит информации и т.д.

В научной литературе выделяются и такие барьеры, как:

- собственно коммуникативные, препятствующие взаимодействию и успешному общению (на стадии осуществления контакта — это недостаточное владение социальными техниками ведения беседы, навыками и умениями);

- психологические барьеры, в первую очередь препятствующие взаимопониманию и затем уже осложняющие взаимодействие (пробуждения, предрассудки, социальные стереотипы) [77].

Как уже выше говорилось, общение составляет основу межличностных отношений. Кратко остановимся на семантическом анализе категории «межличностное отношение».

Слово «отношение» в русском языке является отглагольным существительным (от глагола «относить»), смысл которого означает, что кто-то кому-то что-то относит. Но специфика этого действия заключается в том, что относится не вещь или предмет, а нечто идеальное, что может жить только в сознании субъекта (представление, оценка, чувство, мысль и т. д.).

В соответствии с этим говорить об «отношении» значит иметь в виду субъективную связь, которая устанавливается между индивидом и каким-то внешним объектом (предметом, человеком, событием) и проявляется в его эмоциональных реакциях, категоризации данного объекта, определенном шаблоне действий.

Данный смысл закреплен в классическом определении, которое принадлежит В.Н. Мясищеву: *отношения* — целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности



с разными сторонами объективной действительности, включающая три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира.

Термин «межличностные» указывает не только на то, что объектом отношения выступает другой человек, но и на взаимную направленность отношений. Тем самым межличностные отношения отличаются от таких видов, как самоотношение, отношение к предметам, межгрупповые отношения. Эта особенность нашла отражение в следующем определении: *межличностные отношения — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характерах и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общении*. Общение людей обусловлено содержанием и организацией совместной деятельности и, как правило, строится на системе установок, ценностных ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга.

Анализ межличностных отношений — это обращение не к случайным кратковременным ситуативным контактам между людьми, а к относительно устойчивым длительным взаимоотношениям.

Долгосрочный характер личных взаимоотношений предполагает рассмотрение фактора времени в качестве их базовой характеристики. Динамика отношений, их переход от одной стадии к другой, сопровождающийся драматическими изменениями чувств и эмоций, неопределенностью, переговорами и т.п., — все это принципиальные вопросы теории межличностных отношений.

Оба ряда отношений человека — и общественные, и межличностные — раскрываются, реализуются именно в общении. Таким образом, корни общения — в самой материальной и духовной жизнедеятельности индивидов, т.е. общение и есть реализация всей системы отношений человека.

Общение как реализация межличностных отношений — процесс, более изученный в социальной психологии, в то время как общение между группами скорее исследуется в социологии. Общение, в том числе в системе межличностных отношений, порождено совместной жизнедеятельностью людей, поэтому оно осуществляется при самых разнообразных межличностных отношениях. Оно может протекать и в случае положительного, и в случае от-

рицательного отношения одного человека к другому. Тип межличностных отношений будет зависеть от того, как будет построено общение. При обострении межличностных отношений общение принимает специфические формы.

Совокупность межличностных отношений человека в различных социальных группах с близкими и не очень близкими людьми представляет собой уникальную социальную систему, центром которой является сам человек, его потребности и мотивы, доминирующие индивидуальные особенности, социальные качества, цели и типичные шаблоны поведения.

В зарубежной психологии сложилось несколько направлений, изучающих межличностные отношения. Х. Блэлок и Г. Уиткин разрабатывали теорию дидактического взаимодействия с позиций бихевиориального подхода. Изучением специфических условий взаимодействия, которые повышают или снижают эффективность межличностного кооперирования, занимались С. Кук, Г. Оллпорт, К. Стефан и др. Исследование межличностных отношений в сфере управленческой деятельности осуществляли Р. Браун, Г. Левитт, Р. Лайкерт и др. В работах У. Дуаза, Г. Джерарда и М. Хойта, Г. Тэд-жфела, Д. Тернера и др. выявлены механизмы межличностного взаимодействия, основанные на формировании чувства идентичности индивида с группой. Проблема межличностных отношений в малой группе была в центре внимания Р. Бейлза, С. Милгрема, С. Московией, Ф. Шамбо, М. Шоу и других авторов. Проблему социально-психологического воздействия на личность в условиях межличностного общения рассматривали Э. Аллинг, М. Бергер, С. Крипнер, С. Ледер, Х. Миккино, К. Рудестам, М. Столлер, М. Форверг и др. Особое внимание уделяется проблеме межличностной привлекательности, исследование которой представлено в работах Е. Аронсон, Е. Бершильд, Л. Ли, К. Либертан, Л. Пеплоу, Е. Уолстер и др. С. Дак в своих работах по социальной психологии уделял значительное внимание взаимоотношениям людей. Б.Т. Джонсон и А.Х. Игли занимались изучением причин проявления агрессивности в отношениях между людьми, А. Фейнгольд придавал большое значение анализу межличностных взаимоотношений, Р. Хоган, Г. Дж. Курфи анализировали проблему лидерства

в межличностных отношениях, Д.К. Симонтон изучал влияние уровня интеллекта на характер общения между людьми, Х. Ким, С.М. Фалбе, Г. Юкл разрабатывали проблемы субординации в межличностных отношениях. Большой вклад в осмысление особенностей межличностного общения внесли: теория структурного баланса (Ф. Хайдер), теория коммуникативных актов (Т. Ньюк), теория конгруэнтности (Ч. Осгуд, П. Танненбаум), теория каузальной атрибуции (Э. Джонс и К. Девис). Привлекают внимание исследования, выполненные в русле теории привязанности (Дж. Боулби и М. Эйнсворт), согласно которой в результате интериоризации отношений с объектом первичной привязанности (сначала мать, затем педагог, а в дальнейшем сверстник, возлюбленный и т.д.) складываются устойчивые формы межличностных взаимоотношений.

Фундаментальная разработка многих проблем психологии межличностного взаимодействия содержится в трудах отечественных психологов: Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, В.М. Бехтерева, А.А. Бодалева, Л.С. Выгодского, Р.В. Габдреева, Л.Я. Гозмана, Е.И. Головаха, И.Н. Горелова, В.В. Знакова, Я.Л. Коломинского, И.С. Кон, Е.А. Климова, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, В.П. Левкович, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Е. Личко, В.С. Мерлина, В.И. Моросановой, В.Н. Мясищев, В.Н. Панферова, В.М. Погольша, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейна, Е.Т. Соколовой, В.И. Тютюнника, А.А. Ухтомского и др.

Чтобы лучше ориентироваться в многообразии отношений, имеет смысл обратиться к существующим в социально-психологической литературе классификациям. Разные исследователи выделяют для классификации отношений большое количество параметров, что создает определенные трудности при отнесении отношений к тому или иному виду. Нередко одни и те же отношения обозначаются различными терминами, что приводит к псевдоразличиям в классификациях их видов.

Степень выраженности таких характеристик, как адекватность, устойчивость, эффективность, гармоничность и глубина, позволяет выделить несколько видов или групп отношений, различающихся между собой. Данные характеристики могут влиять не только друг

на друга, но и на ряд других параметров отношений. Как следствие — большое разнообразие межличностных отношений, нуждающееся в соответствующих критериях для их классификации.

В.Н. Мясищев говорит об отношениях симпатии и антипатии как проявлениях более интегральных отношений дружбы и вражды [68]. Л.Я. Гозман выделяет отношения симпатии и любви, включая уважение в качестве компонента в структуру отношения симпатии [28]. В.В. Столиным эмпирически выделены три биполярные шкалы отношений: симпатия — антипатия, уважение — неуважение, близость — отдаленность. А. Кроник и Е. Кроник, используя для обозначения этих же биполярных шкал понятия «валентность», «позиция» и «дистанция», также выделяют позитивные отношения — негативные отношения, отношения снизу — отношения сверху, близкие отношения — далекие отношения [48].

Еще одна классификация отношений, широко используемая для практических целей в психотерапии и педагогической психологии, — это типология стилей межличностных отношений. Например, в типологии Т. Лири выделены две подгруппы — подгруппа агрессивно-доминирующих и подгруппа дружелюбно-подчиненных стилей. Первая подгруппа объединяет ведущие стили межличностных отношений, вторая — ведомые. К ведущим стилям относятся властный — лидирующий, независимый — доминирующий, прямолинейный — агрессивный и недоверчивый — скептический. К ведомым стилям относятся покорный — застенчивый, зависимый — послушный, сотрудничающий — конвенциональный и ответственный — великодушный.

Типология стилей межличностных отношений Т. Лири основана на двух взаимосвязанных параметрах: доминирование — подчинение и доброжелательность — враждебность. Естественно, данная классификация не может вместить все многообразие отношений в пространство двух измерений.

В социально-психологической литературе высказываются различные точки зрения на вопрос о том, где «расположены» межличностные отношения, прежде всего, относительно системы общественных отношений. Иногда их рассматривают в одном ряду с общественными отношениями, в основании их, или, напротив,

на самом верхнем уровне. В других случаях — как отражение в сознании общественных отношений и т.п. Нам представляется (и это подтверждается многочисленными исследованиями), что природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений. Условно это можно представить как сечение особой плоскостью системы общественных отношений: то, что обнаруживается в этом «сечении» экономических, социальных, политических и иных разновидностей общественных отношений, и есть межличностные отношения.

При таком понимании становится ясным, почему межличностные отношения как бы «опосредствуют» воздействие на личность более широкого социального целого. В конечном счете межличностные отношения обусловлены объективными общественными отношениями, но именно в конечном счете.

Предложенная структура отношений порождает важнейшее следствие. Для каждого участника межличностных отношений эти отношения могут представляться единственной реальностью вообще каких бы то ни было отношений. Хотя в действительности содержанием межличностных отношений, в конечном счете, является тот или иной вид общественных отношений, т.е. определенная социальная деятельность. Но содержание и тем более их сущность остаются в большей мере скрытыми. Несмотря на то что в процессе межличностных, а значит, и общественных отношений люди обмениваются мыслями, сознают свои отношения, это осознание часто не идет далее знания того, что люди вступили в межличностные отношения.

Для образования межличностных отношений большое значение имеет не только совместная деятельность, но и принадлежность к одной и той же группе. В целом же сходства / различия двух взаимодействующих субъектов определяются *факторами*:

— социальными (социально-экономическим статусом, профессией, образованием);

— социально-психологическими (ценностными ориентациями, общностью целей и позиций, межличностным статусом и т.д.);

- психологическими (характером, стереотипом поведения);
- психофизиологическими (темпераментом, эмоциональностью, реактивностью организма) [103].

Считаем очень важным отметить тот факт, что особенности межличностных отношений одновременно являются решающим фактором, обуславливающим формирование и развитие как неповторимости социально-психологического климата в группе, так и траектории становления основных социально-психологических феноменов, характеризующих способы взаимодействия и взаимовлияния, таких как ценностно-ориентационное единство, действенная групповая эмоциональная идентификация, атрибуция ответственности за успехи и неудачи, референтность, самоопределение личности в группе и т. д.

### **3.3.2. Особенности формирования межличностных отношений в студенческой среде как особой социально-психологической категории**

Применительно к теме нашего исследования, в котором субъектами межличностных отношений выступают субъекты образовательного процесса вуза, а именно педагоги и студенты, представляется очевидной необходимость остановиться на *социально-психологической характеристике студенчества* и анализе подходов к изучению проблемы межличностных отношений в образовательной среде.

Большинство исследователей рассматривают студенчество как особую социальную категорию, как специфическую общность людей, организационно объединенных институтом образования (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин) [85], [82], [91].

Постановка проблемы студенчества как особой социально-психологической категории является научным приоритетом ленинградской психологической школы (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Л.Н. Грановская, В.Т. Лисовский и др.). В плане социально-психологического развития, студенческий возраст соотносят с пе-

риодом интенсивной социализации личности, развития ее высших психических функций, в том числе интеллектуальной системы, с этапом развития самосознания и самопознания (Г.П. Байбекова, М.Г. Дзугкоева, А.И. Дмитриев, О.Б. Дутчина, А.А. Еромасова, А.Н. Капустина, Н.Б. Крылова, В.Т. Лисовский, Г.В. Михайлова Н.И. Протасова, М.Ю. Перепелицына, А.Е. Созонтов, Е.И. Степанова, Л.С. Титкова и др.).

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. Система межличностных отношений в студенческой группе в силу своей внутренней психологической обусловленности и сложности зачастую складывается стихийно.

Результаты исследований многих ученых [18, 33, 35, 43, 48, 111], а также педагогическая практика показывают, что в контексте образовательного процесса высшей школы не все студенческие группы имеют ярко выраженный статус сплоченного коллектива. Некоторые из них отличает межличностная обособленность, яркая конфронтация одних группировок другим, подавленность, отстраненность отдельных членов группы.

Студенчество — носитель всех основных характеристик и проблем молодежной среды. Оно не имеет жизненного опыта, склонно к максимализму, к преувеличенной оценке собственного мнения. В этот период формируется собственное мировоззрение, появляется стремление к независимости, индивидуальности, оригинальности. Столкновение различных нравственных установок, различие в нормах, ценностях, отношениях, мотивах и поведении может привести к конфликту. Конфликты являются неотъемлемой частью студенческой жизни.

В настоящее время существует ряд экспериментальных исследований по изучению особенностей конфликтов среди студентов. Например, Е.Е. Акимова сосредоточивает внимание на педагогических основах использования конфликтов в образовательном процессе вуза. Г.А. Парамонова посвящает свои исследования

стратегиям поведения студентов различных спортивных специализаций в межличностном конфликте. Л.С. Титкова рассматривает внутригрупповые конфликты студентов вуза. Г.В. Михайлова исследует подготовку студентов технических вузов к разрешению конфликтов. Несмотря на наличие многочисленных исследований в этой области, данное явление изучено недостаточно полно. Мало изучены также механизмы регуляции межличностных конфликтов в студенческой среде.

Следует отметить, что период обучения в вузе предполагает постоянное межличностное общение молодежи. В вузе большую роль в социализации студента играет учебная группа. Студенческая группа становится конфликтной в самом начале ее формирования. В студенческой учебной группе, как правило, действуют две полярные группы конфликтов: деструктивные внутригрупповые конфликты, разрушающие ее структуру, нарушающие ход учебного процесса, психологический климат, и конструктивные конфликты, активизирующие социальную жизнь группы, служащие источником создания более благоприятных условий для социализации личности и ее успешности. Причины конфликтов в межличностных отношениях классифицируются по различным основаниям. Выделяются конфликты, обусловленные совместной деятельностью, особенностями межличностных отношений и личностными особенностями студентов. Социальные конфликты, усугубляясь психофизиологическими и личностными особенностями студента, ставят его в тяжелые жизненные условия. Различия в нравственных установках, нормах, ценностях, поведении часто вводят студента в конфликтную ситуацию, что может повлечь за собой либо межличностный конфликт, либо конфликт со всей группой. По мнению Т.В. Черкасовой, к типичным причинам возникновения конфликтов на этапе обучения в высшей школе можно причислить: сформировавшийся стиль общения в учебных заведениях; неумение субъектов образовательного процесса контактировать; наличие в учебной среде непрофессиональных конфликтогенных преподавателей; неадекватное восприятие сторон; нетактичность в общении по поводу получаемого уровня знаний;



неадекватность притязаний; потребности в признании; ошибки воспитания; нежелание считаться с мнением других; социальные установки и ориентации и т.д.

Как уже упоминалось ранее, конфликты присущи молодежному социуму, и психологические особенности студентов вуза не столь отличаются от психологических особенностей молодежи в целом, поэтому и причины конфликтов не столь разительны.

Среди студентов вуза можно выделить четыре наиболее часто встречающиеся конфликтные ситуации в конфликтном взаимодействии: 1) дискриминация студентом с более выраженными личностными характеристиками студента с менее выраженными личностными характеристиками; 2) факт лично значимой неблагодарности; 3) фактор субъективного дифференцированного подхода; 4) ярко выраженная конкуренция.

Исследования Г.В. Михайловой показали, что причины конфликтов в учебных группах студентов вуза можно систематизировать в четыре общие группы: психологические, социально-психологические, организационно-педагогические и социально-экономические. Личностные особенности членов группы являются наиболее типичными причинами конфликтов. Одни студенты уверены, что конфликты являются следствием различия по интересам и жизненным ценностям, характеру и темпераменту, точкам зрения. Другие уверены, что конфликты происходят из-за нежелания или неспособности членов группы понять, оказать помощь, уважать чужие интересы, мнения и считаться с ними. Грубость, бестактность, агрессивность в общении, обман, насмешки и пренебрежение тоже являются причинами конфликтов.

К социально-психологическим причинам возникновения конфликтов среди студентов вуза можно причислить отсутствие сплоченности, отношения антипатии, конкуренции, борьбу за лидерские функции в группе и др.

К учебно-воспитательным причинам конфликта причисляют такие причины, как несправедливая оценка преподавателя, лояльное или предвзятое отношение преподавателя к отдельным членам группы и др., то есть недостатки в организации учебной деятельности студентов, в деятельности преподавателей.

Причины четвертой группы — социально-экономические, такие как экономическое положение, социальный статус. В теоретико-эмпирических исследованиях эта группа причин упоминается реже всех остальных, но не обойдена вниманием исследователей.

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 обучающихся социальная среда группы представлялась как неизменная, аморфная.

Педагогическая наука находится в поиске средств реализации личностно-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 традиционной педагогике глубоко укоренилась позиция, 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. Однако исследования А.К. Марковой, А.Б. Орлова, И.С. Якиманской показывают неоспоримость двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции ученика.

К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, Г.Т. Хайруллин и другие отечественные ученые, исследуя проблему межличностного взаимодействия в образовательном процессе, характеризуют условия, обеспечивающие успешность обучения и воспитания личности через организацию общения, и таким образом привносят вклад в теорию и практику педагогического взаимодействия, ориентированного на субъективные отношения. С их позиции, наиболее успешной, весьма перспективной формой опосредованной субъективизации учебного процесса

является организация групповых форм обучения. Вместо традиционной диады «субъект—объект» предлагается использовать более продуктивную форму — триаду («субъект1—субъект2—субъект3»), где вторым и третьим элементами триады могут выступать как отдельные субъекты, так и группа(ы) как совокупный субъект учебной деятельности.

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. При работе с триадой доминирующим принципом взаимодействия становится диалог. Эта точка зрения разделяется многими исследователями, в том числе С.А. Смирновым, В.А. Слостениным, В.А. Петровским, Г.Г. Кравцовым, В.В. Рубцовым, Г.А. Цукерманом и др.

Для эффективного формирования внутригрупповых отношений субъектов образовательного процесса, по мнению многих исследователей, высоким развивающим и коррекционным потенциалом обладают такие педагогические условия, как создание в процессе обучения атмосферы взаимной доброжелательности и использование различных форм групповой работы, основанных на методах стимулирования и мотивации учения. К таковым относятся деловые, имитационные игры, учебные дискуссии, методы эмоционального воздействия, методы учебно-творческого выражения, направленные на моделирование и анализ реальных ситуаций взаимодействия и самостоятельный поиск их разрешения. Сюда можно отнести получение субъектами образовательного пространства информации о структуре группы, о личностных качествах членов группы с последующим анализом и коррекцией. Однако следует отметить, что отечественные исследователи в своих работах значительное место отводили изучению проблем взаимодействия в учебном процессе и форм его организации между такими субъектами, как педагоги и ученики общеобразовательных учреждений. Студенчество как объект наблюдения в этом плане несколько обойдено вниманием.

Недостаточная разработанность системы формирования межличностных отношений в студенческой среде с учетом индивидуально-психологических особенностей, принятой во всем мире, позволило нам обратиться к проблеме исследования факторов, положительно влияющих на формирование оптимального межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза. Изучение личностных особенностей студентов, влияющих на формирование межличностных отношений, является одной из приоритетных задач управленческого мониторинга. Важность этой процедуры не вызывает спора и 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.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить следующее.

- Проблема межличностного взаимодействия, общения и формирования межличностных отношений исследуется в работах ведущих отечественных и зарубежных психологов. Проведенный анализ научной литературы по проблеме позволил выделить различные взгляды на природу и структуру межличностного взаимодействия.

- Основываясь на работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Б.Д. Парыгина и других исследователей, для определения понятия межличностных отношений были рассмотрены категориальные лексемы «межличностное взаимодействие» и «общение».

- Анализ исследований отечественных и зарубежных психологов позволяет сделать вывод о том, что для формирования личности необходимо ее включение в межличностное взаимодействие с другими людьми, в ходе которого будут устанавливаться межличностные отношения. Рассматривая взаимосвязь межличностных отношений, межличностного общения и межличностного взаимодействия, можно утверждать, что именно человеческие отношения, в которые вступают индивиды в процессе совместной деятельности, являются важным условием для развития самой личности и ее характерологических особенностей.

- Основываясь на исследованиях О.А. Верхозиной, И.А. Зимней, В.Н. Куницыной, Л.А. Петровской, А.В. Сидоренкова и других авторов, выделены следующие сферы личности обучающегося как субъекта межличностного взаимодействия: мотивационно-потребностная, межличностных отношений, коммуникативная и познавательная.

- Анализ положений вышеперечисленных авторов позволил сделать вывод о том, что внутренние психологические критерии межличностного взаимодействия соответствуют критериям сфер личности. В рамках нашего исследования выделены следующие критерии межличностного взаимодействия: *стиль межличностного взаимодействия, ценностно-ориентационное единство, благоприятный социально-психологический климат, высокая групповая сплоченность, уровень благополучия взаимоотношений.*

- Охарактеризованные критерии межличностного взаимодействия, а также условия успешности обучения, такие как психологический климат, групповая сплоченность, морально-психологический статус обучающихся, стили педагогического общения являются объектом эмпирического исследования межличностного взаимодействия субъектов образования в процессе обучения в вузе.

### **3.3.3. Анализ результатов исследования межличностных отношений субъектов образовательной среды вуза**

Согласно теоретическим положениям, описанным в предыдущем разделе, нами проведено эмпирическое исследование межличностных отношений как условия оптимизации образовательного процесса вуза. Основная цель эмпирического исследования состояла в изучении особенностей межличностных отношений субъектов образовательной среды и факторов позитивно и негативно влияющих на коммуникативный процесс в вузе.

В исследовании приняли участие студенты третьего курса Профессионально-педагогического института ЧГПУ по специальности «Педагог профессионального образования» следующих отраслевых разновидностей «Дизайн», «Автомобили и автомобильное хозяйство», «Информатика, вычислительная техника и компью-

терные технологии», «Экономика и управление», «Производство продовольственных товаров и общественное питание». Всего исследованием было охвачено 90 человек. Выборка сплошная.

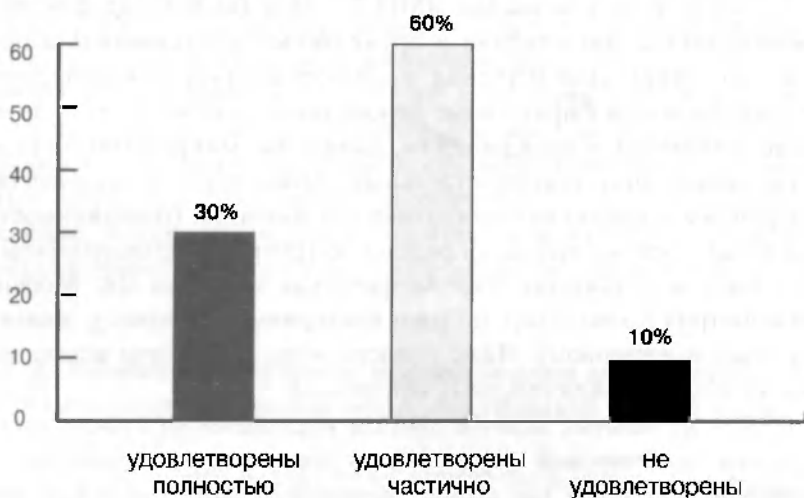
В процессе изучения особенностей взаимоотношений субъектов образовательной среды вуза мы придерживались определенной логической последовательности изучения фактов и соответствующего набора диагностических средств. Общая оценка психологического климата (выявление групповых ценностей и потребностей, настроений, стилей педагогического общения, наличие конфликтных ситуаций и т. д.) была произведена на основе анкетирования студентов. Для изучения стилей межличностного взаимодействия студентов была использована методика ДМО Т. Лири (выявление факторов доминирование—подчинение и дружелюбие—агрессивность в процессе общения). Для изучения взаимоотношений между членами группы (личные избирательные отношения — от симпатии и дружбы до неприязни и враждебности, выявление микрогрупп, определение социального статуса отдельных членов группы, определение лидеров, изучение причин конфликтов и изоляции (отверженности) отдельных членов группы, определение групповой сплоченности и т. д.) была использована социометрическая методика Дж. Морено. Социометрия проводилась по трем критериям — деловому, эмоциональному и досуговому. Ниже представлены результаты исследования проблемы межличностных отношений.

Одной из важных задач в данном исследовании стояла задача изучения *особенностей формирования межличностных отношений в студенческой среде как особой социально-психологической группы*. При этом в качестве индикатора в части решения данной задачи рассматривается степень удовлетворенности студентов, попавших в объект исследования, условиями обучения в вузе.

Степень удовлетворенности условиями обучения в вузе можно, напрямую или косвенно, отнести своеобразному показателю благополучия или неблагополучия протекания процесса обучения студентов в вузе и формирования межличностных отношений в данном процессе. Так, на вопрос анкеты: «Удовлетворен ли ты условиями обучения в вузе?» — 30% респондентов ответили, что удовлетворены полностью, 60% — удовлетворены частично и 10%

ответили, что не удовлетворены условиями обучения (см. рис. 1). Исходя из такого распределения ответов, можно предположить о наличии некоторых проблем, связанных с учебной и коммуникативной деятельностью, или неудовлетворении определенного круга потребностей, возникающих в процессе обучения студентов в вузе, которые в дальнейшем анализе будут уточняться.

В процессе анализа факторов, позитивно или негативно оцениваемых респондентами и влияющих на их общее представление об условиях обучения, считаем необходимым остановиться на такой немаловажной сфере учебной деятельности, как материальные условия и оснащенность.



*Рис. 1.* Степень удовлетворенности студентов условиями обучения в вузе (%)

С одной стороны, не имеющей прямого отношения к взаимодействию участников образовательного процесса, с другой — оказывающей непосредственное влияние как на настроение, физическое и психологическое самочувствие студентов, так и на качество подготовки будущих специалистов. Структурируя свободные ответы респондентов на вопросы нашей анкеты, нам удалось выявить, что к числу некомфортных условий обучения студентами были отнесены следующие (см. табл. 1).

Анализ ответов респондентов показал, что в совокупности около 40,0% респондентов оценивают условия обучения в вузе как недостаточно комфортные. Из них 15,4% респондентов не удовлетворены бытовыми условиями и санитарным состоянием аудиторий, 12,1% — материально-техническим состоянием и 4,4% — научно-методическим обеспечением образовательного процесса. Среди прочих условий были названы «дежурства, которые не дают возможности посещать занятия» (2,2%) и «неудобное расписание» (5,6%). Не останавливаясь на анализе материальных условий обучения в вузе, так как это не определено задачами исследования, следует отметить, что неудовлетворенность вышеозначенных потребностей студентов просматривается в результатах исследований, проведенных в течение последних трех лет. Отсюда следует говорить о закрепившейся в вузе тенденции, характеризующей условия обучения как в определенной степени несоответствующие современным требованиям и соответственно как о факторе, негативно влияющем как на результаты образования в целом, так и на результаты коммуникативных процессов.

Таблица 1

**Набор некомфортных условий, влияющих, с позиции респондентов, на учебные и коммуникативные процессы в вузе (%)**

Условия	%	Ранг
Недостаточное количество аудиторий для практических занятий	3,3	5
Маленькая библиотека с недостаточным количеством книг	4,4	4
Слабо технически оснащены мастерские и лаборатории	8,8	1
Недостаточное количество учебных аудиторий и их состояние	5,6	3
Отсутствие столовой, плохое питание	6,7	2
Маленький, грязный гардероб	3,3	5
Неудобное расписание	5,6	3
Привлечение студентов на дежурства, которые влекут за собой пропуски занятий	2,2	6



В ходе исследования мы попытались выяснить, какие условия обучения и факты вузовской жизни оцениваются студентами как положительные и способствуют формированию гармоничных межличностных отношений. В таблице 2 представлены ответы респондентов на вопрос: «Какие условия обучения тебя удовлетворяют?».

Беглый взгляд на данные, размещенные в таблице, свидетельствует о том, что только 1/5 часть опрашиваемых респондентов позиционирует себя как удовлетворенные условиями обучения и оценивает их как фактор, способствующий гармонизации межличностных отношений. Анализ их ответов на вопросы нашей анкеты позволяет зафиксировать набор приемлемых условий, среди которых значимыми являются партнерские, равноправные отношения между студентами (2-я ранговая позиция) и отсутствие во взаимоотношениях «принципа дедовщины» (1-я ранговая позиция).

Таблица 2

**Характеристика благоприятных условий обучения  
(в % к числу респондентов, удовлетворенных условиями обучения)**

Условия	%	Ранг
В институте теплые отношения между студентами и преподавателями	17,6	2
Педагоги с большим пониманием относятся к студентам	6,6	8
Во взаимоотношениях между студентами отсутствует «принцип дедовщины»	18,7	1
Между студентами и педагогами «дружеская поддержка» в учебе и общественных делах	15,4	4
Студенты привлекаются к управлению общественными делами в институте	13,2	6
Нравится университетская традиция отмечать достижения студентов	6,6	7
В институте проводятся мероприятия, формирующие дружбу между педагогами и студентами	16,5	3
Преподаватели оказывают помощь студентам в учебе и творческой деятельности, решении семейных проблем	14,3	5

17,6% респондентов характеризуют взаимоотношения между студентами и преподавателями как «теплые» и 16,5% студентов отмечают важность мероприятий, формирующих дружбу между педагогами и студентами.

Среди других условий обучения, характеризующихся студентами как удовлетворяющие их потребностям и представлениям, были отмечены следующие: дружеская поддержка и оказание помощи со стороны педагогов в учебной и творческой деятельности, решении семейных проблем (в совокупности на эти условия указывают 30,8% респондентов); совместное посещение выставок, музеев, театров — 3,3%; создание условий для саморазвития и студенческого самоуправления — 19,8%.

Считаем важным обратить внимание на тот факт, что существующая «университетская традиция отмечать достижения студентов», которую зафиксировали в своих ответах респонденты, является не чем иным как удовлетворением *потребности в достижениях и признании*. Обе эти потребности связаны с чувством собственного достоинства человека, уважением и самоуважением и относятся к так называемым высшим потребностям. А. Маслоу отмечал, что высшие потребности, не являясь насущными, часто игнорируются людьми, поскольку «по сравнению с пищей и безопасностью уважение кажется просто роскошью». Для формирования личности будущего педагога удовлетворение потребности в достижении и признании играет огромную роль, поэтому необходимо как можно шире использовать возможности вуза в признании и поощрении достижений студентов в учебной и творческой деятельности.

Нами отмечалось ранее, что одним из условий успешного обучения выступает оптимальное межличностное взаимодействие субъектов образования. Согласно задачам нашего исследования, межличностные взаимодействия и особенности межличностных отношений рассматриваются в двух системах: в системе «педагог — студент» и «студент — студент». Как видно из данных, размещенных в таблице 2, более 20% респондентов фиксируют наличие теплых отношений и взаимопонимания в системе «студент — педагог» и около 18% — в системе «студент — студент».

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что три первых ранговых места в рейтинге благоприятных условий обучения заняли условия, характеризующие приемлемые взаимоотношения студентов с преподавателями и взаимоотношения студентов друг с другом. Эти условия можно считать положительным фактором формирования оптимальных межличностных отношений.

Однако следует отметить, что почти такая же часть респондентов межличностные отношения рассматривают в ином свете (см. табл. 3).

Таблица 3

**Характеристика суждений респондентов,  
неудовлетворенных условиями обучения**

Условия	%	Ранг
В институте напряженные отношения между студентами и преподавателями	9,9	3
Педагоги направлены на себя, не осуществляют индивидуальный подход к студентам	18,7	1
Взаимоотношения между студентами характеризуются конфликтностью и антипатией	8,8	4
Студенты недостаточно привлекаются к управлению общественными делами в институте	3,3	5
В институте мало проводится мероприятий, способствующих формированию сплоченных отношений между студентами и преподавателями	13,2	2

Анализ данных таблицы показывает, что наиболее существенным фактором недовольства студентов, попавших в выборку исследования, является отсутствие индивидуального подхода к студентам со стороны педагогов (18,7%). Принимая эти данные во внимание, можно предположить о наличии определенных коммуникативных проблем у данной категории студентов в процессе педагогического общения. Дополнительно это подтверждается и тем, что 9,9% студентов охарактеризовали отношения между студентами и преподавателями как напряженные.

Одним из потенциальных условий формирования оптимальных межличностных отношений субъектов образования, на наш взгляд, является проведение различного рода мероприятий в учебной и во внеучебной деятельности. В процессе подготовки и проведения таких мероприятий у преподавателей и студентов возникает возможность лучше узнать друг друга, пообщаться в неформальной обстановке. На недостаточное количество проводимых общеинститутских мероприятий указывают 13,2% респондентов. Большинство же респондентов фиксирует недостаточность мероприятий в деятельности конкретных групп, что, по сути, снижает интенсивность контактов между педагогами и студентами, а также между одногруппниками. Как видим, в рейтинге неблагоприятных условий обучения три первых ранговых места занимают условия, характеризующие взаимоотношения студентов с преподавателями.

Следует отметить тот факт, что в нашем исследовании при изучении факторов, влияющих на коммуникативные процессы, получены противоречивые мнения респондентов. Например, такие из них, как наличие в институте теплых или, наоборот, напряженных отношений между студентами и преподавателями; понимание со стороны педагогов по отношению к студентам или отсутствие индивидуального подхода к ним; привлечение студентов к управлению общественными делами в институте и отсутствие такового и многое другое.

Некоторая неоднородность и даже противоречивость мнений и высказываний студентов, а также цифровых показателей, отражающих условия, влияющие на коммуникативные процессы, не должны вызывать подозрения чистоты проведенного исследования и отражения реальной картины, ибо при оценке той или иной реальности имеет место субъективность мнений и суждений. Однако не вызывает сомнений то, что взаимоотношения между студентами и преподавателями, психологический микроклимат в студенческих группах являются важным условием успешности обучения. А наличие конфликтов, равнодушное отношение членов группы друг к другу можно расценивать как негативный фактор.

Важной задачей нашего исследования являлось изучение психологического климата в студенческих коллективах, который прежде всего проявляется в настроении его членов, определяет их психологическое и душевное самочувствие, формирует эмоциональный настрой. Настроение как характеристика социально-психологического климата приобретает особую важность при изучении коммуникативных проблем, ибо настроение является относительно устойчивым психическим состоянием, отражающим эмоциональный фон психической жизни человека, и в зависимости от различных обстоятельств может быть как положительным, так и отрицательным со всеми вытекающими последствиями.

С целью выяснения преобладающего фона настроения во время учебного процесса респондентам было предложено ответить на вопрос: «С каким настроением чаще всего ты пребываешь в стенах института?». Результаты опроса представлены в виде ранговой последовательности и отражены в таблице 4.

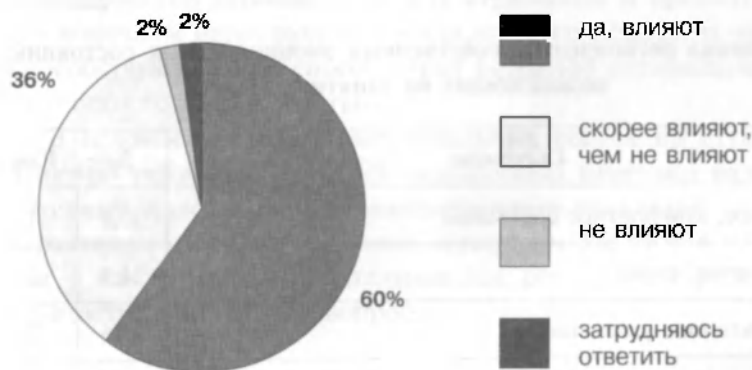
Таблица 4

**Характеристика настроений студентов во время пребывания в институте (%)**

Настроение	%	Ранг
У меня преобладает радостное настроение, желание общаться с однокурсниками	56,1	1
Чаще всего равнодушно отношусь ко всему, что происходит в институте	27,5	2
У меня часто бывает подавленное настроение	11,0	3
Нет ответа	5,4	4

Как показывают данные таблицы, только половина студентов (56,1%) характеризуют свое настроение как позитивное, располагающее к оптимальному межличностному взаимодействию. Равнодушное и безучастное настроение у 27,5% и подавленное, тревожное у 11,0% студентов, что можно расценить как фактор социально-психологического неблагополучия.

Для того чтобы выяснить, чем же объясняется такое состояние респондентов и связаны ли их ответы на волнующий нас вопрос с отсутствием благоприятных психологических и материальных условий обучения (о чем говорилось выше) или с наличием определенных межличностных проблем во взаимодействии студентов с преподавателями и друг с другом, приведем последующий анализ ответов респондентов на вопросы нашей анкеты. Результаты ответов респондентов о влиянии взаимоотношений студентов и педагогов на их настроение отражены на рис. 2.



**Рис. 2.** Распределение мнений респондентов о степени влияния взаимоотношений между студентами и педагогами на настроение, с которым студенты посещают институт

Из диаграммы видно, что подавляющее большинство респондентов (в совокупности по первой и второй позициям 97,8%) фиксируют влияние взаимоотношений студентов с преподавателями на обоюдное их настроение. Лишь 2,2% респондентов не придают этому особого значения. Для убедительности проанализируем, каковы особенности межличностных отношений в системе «преподаватель — студент» и насколько благополучными и комфортными они являются.

Важнейшим фактором для определения степени благополучия (неблагополучия), комфорта (дискомфорта) по внешне читаемым признакам являются внешне наблюдаемые эмоциональные состояния. Эти состояния связаны с устойчивыми переживаниями личности. Они оказывают влияние на мысли, поступки, общий характер поведения и, в конечном итоге, на отношения с людьми. С помощью специальных вопросов анкеты нам удалось выяснить, какие состояния чаще всего возникают у студентов на занятиях и с чем связано возникновение неприятных состояний (см. табл. 5).

Таблица 5

**Самооценка респондентов собственных эмоциональных состояний, возникающих на занятиях (%)**

Состояние	%	Ранг
Приятное, комфортное состояние	30,8	1
Безразличие, скука	24,2	2
Вдохновенное увлечение	17,6	3
Радость, уверенность	13,2	4
Тревога, боязнь	7,7	5
Раздражительность, возмущение	6,6	6

Анализируя данные таблицы, необходимо отметить, что состояния, возникающие на занятиях, нельзя оценить однозначно, так как сами студенты отмечают, что на различных занятиях у них могут возникать совершенно разные состояния. И это вполне объяснимо, ибо учебная атмосфера в большей степени зависит от преподавателя. Ранее уже упоминалось, что общение между обучающимися и обучаемыми в условиях совместной деятельности является не чем иным как педагогическим общением. Педагог управляет общением, отвечает за его качество как профессионал,

и в этом случае его партнеры по общению — обучающиеся выступают в качестве объекта его влияний. С другой стороны, если педагог, реализуя личностный подход, заинтересован в диалогическом общении со студентами, то он соблюдает принцип равноправия, и студент в этом случае является субъектом взаимодействия в педагогическом общении.

Конечно, объективно позиции педагога и студента не являются равноправными из-за возрастных, социальных и профессиональных различий. Поэтому и стиль педагогического общения, и личностные особенности педагога также имеют огромное значение в формировании отношений между студентами и преподавателями и в конечном итоге создают ту или иную атмосферу на занятиях и способствуют или не способствуют развитию оптимального межличностного взаимодействия.

В целом самооценка эмоциональных состояний студентов на занятиях показала, что 60,6% опрошенных отмечают наличие позитивных положительных эмоциональных состояний, у 31,9% — характеризуются как пассивно-отрицательные и у 6,6% студентов — как активно-отрицательные (см. рис. 3). 1,1% респондентов не ответили на данный вопрос.

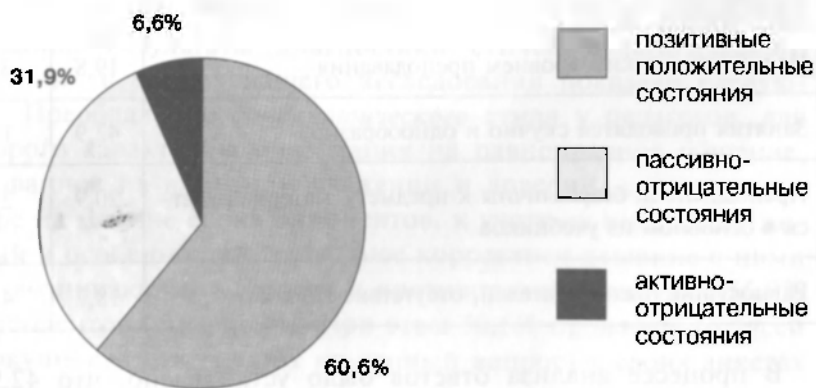


Рис. 3. Характеристика эмоциональных состояний студентов на занятиях



При этом эмоциональное состояние студентов двух последних групп (31,9% — пассивно-отрицательное и 6,6% — активно-отрицательное) отмечено такими характеристиками, как безразличие и скука (24,2%), раздражительность, возмущение (6,6%), тревога и боязнь (7,7%). Приведенные данные исследования свидетельствуют о наличии определенного круга проблем, характеризующих межличностные отношения.

С целью выяснения и анализа причин возникновения негативных эмоциональных состояний студентов во время учебных занятий (напомним, их впоследствии оказалось 38,5%), а также определения характера проблем во взаимоотношениях между студентами и преподавателями респондентам был задан ряд вопросов. Ответы респондентов представлены в нижеследующих таблицах и рисунках.

Таблица 6

**Причины возникновения негативных эмоциональных состояний студентов в учебном процессе (%)**

Состояния	%	Ранг
На занятиях не получаю весь необходимый материал	18,7	4
Недоволен низким уровнем преподавания	19,8	3
Занятия проводятся скучно и однообразно	42,9	1
Преподаватели безразличны к предмету, материал дается в основном из учебников	20,9	2
Равнодушие преподавателей, отсутствие гибкости	18,7	4

В процессе анализа ответов было установлено, что 42,9% студентов отмечают скучность и однообразие форм проводимых преподавателями занятий. 20,9% респондентов указали на безразличие преподавателей к предмету. Однообразие форм

занятий и отсутствие элементов новизны в содержании излагаемого материала, а также игнорирование преподавателями форм активного обучения приводит к угасанию интереса, мотивации студентов к учению. Неудовлетворенная потребность в новизне притупляет потребность в познании. Тем более, если такой фон и настрой создаются самим преподавателем в виде равнодушного и безразличного отношения к преподаваемому предмету (дисциплине). Отсутствие гибкости и равнодушие некоторых преподавателей по отношению к студентам (на это указало 18,7% респондентов) также влекут за собой определенные последствия в виде недовольства и обид со стороны студентов, а это, в свою очередь, приводит к нарастанию напряженности отношений и возникновению конфликтных ситуаций по поводу получения качественных знаний. Таким образом, дидактическая и методическая некомпетентность некоторых преподавателей являются неблагоприятным фактором как для формирования оптимальных межличностных взаимодействий в сфере педагогического общения, так и для повышения качества подготовки будущих специалистов.

Изучая особенности педагогического общения, нельзя обойти вниманием его стили, которые оказывают значительное влияние на коммуникативные процессы и результаты обучения. Результаты диагностики стилей педагогического общения в рамках нашего исследования показали следующее. Преобладание *демократического* стиля у педагогов, для которого характерны ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, стремление к опоре на мнение своих оппонентов, к учету их интересов, желаний и особенностей, тактичное корректное решение с ними всех возникающих вопросов и противоречий, отмечают 56,0% респондентов (см. рис. 4). При этом 50,6% студентов (от всей совокупности ответивших на данный вопрос) в своих анкетах отмечают, что преподаватели «пытаются увлечь, заинтересовать предметом», а 49,4% респондентов отмечают такую позицию, как: «пытаются найти контакт с аудиторией, стремятся к сотрудничеству».

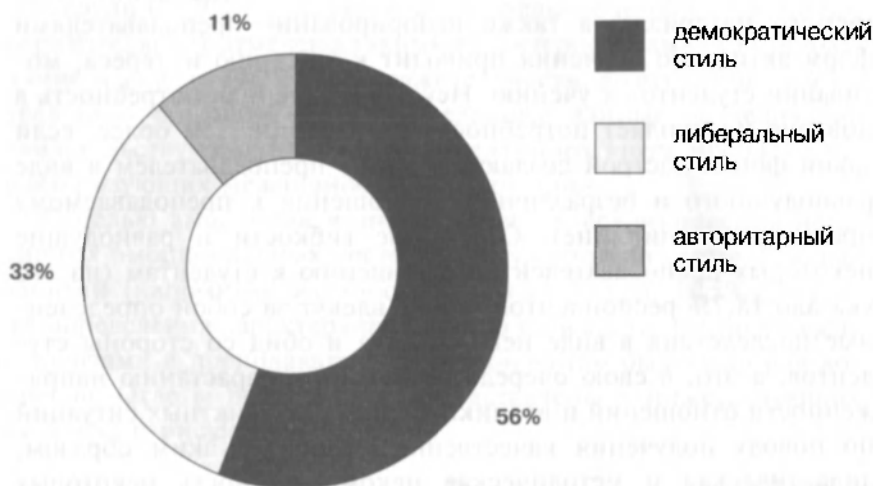


Рис. 4. Стили педагогического общения преподавателей вуза

33,0% студентов отметили наличие *либерального* стиля педагогического руководства преподавателей вуза, для которого характерны стремление к уходу от конфликтных ситуаций, столкновений с окружающими, попустительство и бездеятельность педагога, самоустранение от ответственности за все происходящее в учебном процессе. Среди ответов студентов отмечены случаи «безразличного отношения преподавателей к тому, чем занимаются студенты» — 9,9%; «ориентацию педагогов лишь на заинтересованных студентов» — 31,9%; «педагоги считают главным, чтобы им не мешали» — 29,7%.

Педагогический стиль остальных 11,0 % преподавателей студентами был оценен как *авторитарный*, что свидетельствует об ориентации данной категории педагогов на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, а также на стереотипное «общение — функционирование», коммуникативную ригидность. Об этом также свидетельствуют ответы студентов: 14,3% из них отмечают, что «некоторые педагоги жестко контролируют все действия студентов, держат аудиторию

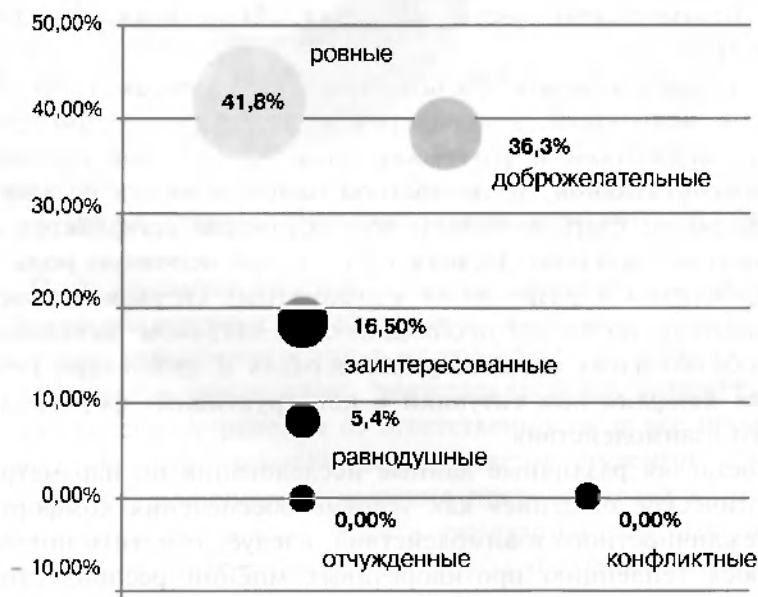
в страхе»; 3,3% преподавателей «могут обидеть, оскорбить». Также нередки случаи лояльного или предвзятого отношения к отдельным студентам, неадекватность занижения оценки их знаний. Хотя мы совершенно допускаем, что в таких случаях субъективной стороной могут выступать и необъективные претензии студента на более высокую оценку и субъективность преподавателя, занижающего оценку. Как показывает практика, такие преподаватели часто находятся в конфликтных ситуациях со студентами. Реакция студентов на неадекватность оценки может проявляться как в открытой форме — вступление в конфликт с преподавателем, так и в скрытой форме протеста в виде отрицательных чувств: недоверия, обиды, враждебности, ненависти и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что около 44,0% педагогов используют непродуктивные стратегии взаимодействия со студентами и это может повлечь за собой проблемы коммуникативной и личностной направленности во взаимоотношениях, стать причиной возникновения конфликтов и конфликтных ситуаций. Исходя из того, что основную роль в предупреждении и разрешении конфликтных ситуаций играет преподаватель, возникает необходимость в широком использовании обязательных в этих случаях методик и требований разрешения конфликтных ситуаций и конструктивных форм диалогового взаимодействия.

Сопоставляя различные данные исследования по параметру «педагогическое общение» как условие обеспечения комфортного межличностного взаимодействия, следует отметить повторяющуюся тенденцию противоречивых мнений респондентов при оценке тех или иных факторов, влияющих на коммуникативные процессы в вузе. Противоречивость ситуации заключается в том, что одна часть респондентов, характеризуя свое эмоциональное состояние на занятиях и причины его проявления, педагогические стили, отношение к качеству проводимых занятий, дает положительную оценку. Другая часть опрашиваемых респондентов, наоборот, отрицательно оценивает выше перечисленные показатели. Контрольные вопросы, сформули-

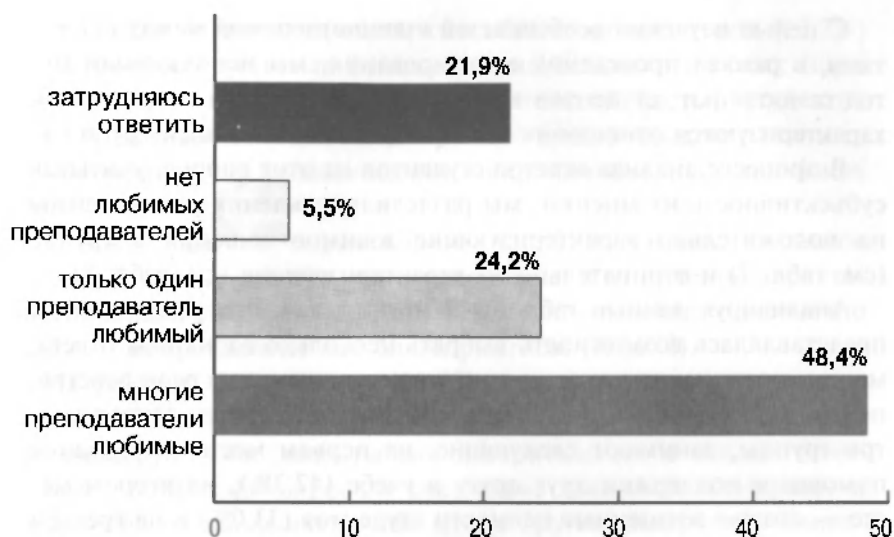
рованные к данному блоку анкеты, в определенной степени позволяют устранить противоречивость ситуации. На вопросы: «Какие в основном отношения складываются между педагогами и студентами?» и «Имеется ли у тебя в вузе любимый преподаватель?» — получены следующие данные (см. рис. 5 и 6).

Как свидетельствуют данные рисунка 5, отношения между студентами и преподавателями респонденты оценивают достаточно позитивно: 41,8% — как «ровные», 36,3% — как «доброжелательные», 16,5% — как «заинтересованные» и только 5,4% — как «равнодушные».



**Рис. 5.** Характер отношений между преподавателями и студентами в целом (%)

При этом для 48,4% студентов многие преподаватели являются любимыми; один любимый преподаватель у 24,2% студентов; нет любимых преподавателей у 5,5% и затруднились с ответом 21,9% респондентов (рис. 6).



**Рис. 6.** Распределение ответов на вопрос: «Есть ли у тебя любимые преподаватели?» (%)

В целом, по параметру межличностных отношений в системе «педагог — студент» можно сделать вывод о том, что коммуникативные процессы в данной системе протекают для большинства респондентов достаточно благоприятно. Однако сопоставление ответов респондентов на данный блок вопросов позволило выявить серьезные проблемы, требующие своего разрешения. А именно: требуют корректировки образовательные ценности, разделяемые отдельными педагогами, — индифферентное отношение к студентам, к преподаваемой дисциплине; культивирование либерального и авторитарного стилей в общении; традиционализм в преподавании (игнорирование форм активного обучения) и др. (о них речь пойдет ниже).

Одной из задач нашего исследования являлось изучение межличностного взаимодействия и особенностей межличностных отношений в системе «студент — студент». Психологический микроклимат в студенческих группах является важным индикатором успешности обучения в вузе.

С целью изучения особенностей взаимоотношений между студентами, в рамках проведения анкетирования, мы использовали метод самооценки студентов и задали им следующий вопрос: «Чем характеризуются отношения между студентами в вашей группе?».

В процессе анализа ответов студентов на этот вопрос, учитывая субъективность их мнений, мы разделили суждения респондентов на положительно характеризующие взаимоотношения в группе (см. табл. 7) и отрицательно их характеризующие (см. табл. 8).

Анализируя данные таблицы 7 и учитывая, что респондентам представлялась возможность выбрать несколько вариантов ответа, можно отметить, что первые три ранговые позиции среди ответов, положительно характеризующих взаимоотношения студентов внутри группы, занимают следующие: на первом месте — оказание помощи и поддержки друг другу в учебе (47,3%), на втором месте — схожие жизненные ценности студентов (33,0%) и на третьем месте — равнодушие студентов по отношению друг к другу в ситуации успеха или неудачи (23,1%).

Таблица 7

**Суждения студентов, положительно характеризующих взаимоотношения между студентами (%)**

Суждения	%	Ранг
«Студентов волнуют успехи и неудачи друг друга»	23,1	3
«Студенты оказывают помощь и поддержку друг другу в учебе»	47,3	1
«Большинство студентов объединяют схожие жизненные ценности»	33,0	2
«Отношения в группе строятся на этических нормах»	4,4	6
«Группа не часто конфликтует по мелочам»	16,5	4
«Группа имеет хороших, способных организаторов, пользующихся авторитетом»	13,2	5

Среди других положительных характеристик групповых отношений были отмечены отсутствие частых конфликтов по мело-

чам (16,1%), наличие хороших, способных организаторов (13,2%) и построение групповых отношений на основе этических норм (4,4%). Позитивное оценивание значительной частью студентов межличностных отношений в группах может свидетельствовать о благоприятно складывающемся микроклимате в студенческих коллективах.

Однако наличие определенной части изучаемых студентов (около 20%), чьи мнения противоположны в отношении характеристик межличностного взаимодействия, не позволяет однозначно судить о микроклимате как благоприятном (табл. 8).

Из таблицы 8 видно, что 20,9% респондентов отмечают равнодушно отношение студентов друг к другу; 19,8% считают, что одногруппники закрыты для доверительных и теплых отношений; 16,5% зафиксировали отсутствие взаимной поддержки и расслоение на конфликтующие друг с другом подгруппы. Вышеозначенные процентные показатели свидетельствуют о наличии у определенной части опрашиваемых респондентов негативного опыта общения с одногруппниками, затруднений в формировании оптимальных взаимоотношений, т. е. о наличии коммуникативных проблем у данной категории студентов и группы в целом.

Таблица 8

**Суждения студентов, отрицательно характеризующие взаимоотношения между студентами (%)**

Суждения	%	Ранг
«Студенты равнодушно относятся к успехам и проблемам друг друга»	20,9	1
«Большинство студентов закрыты для теплых и доверительных отношений»	19,8	2
«Группа расслоена на отдельные подгруппы, конфликтующие друг с другом»	16,5	3
«Взаимная поддержка в нашей группе редкое явление»	16,5	3
«Между студентами в группе существует нездоровое соперничество»	5,5	5



Окончание таблицы

Суждения	%	Ранг
«Нередко характеристики студентам даются на основе слухов и домыслов»	3,3	6
«Группа не имеет хороших, способных организаторов»	12,1	4
Нет ответа	5,5	

Далее в нашем исследовании мы остановимся подробнее на анализе причин возникновения подобных ситуаций межличностного взаимодействия студентов, анализе соответствия коммуникативной активности их личностным особенностям (стилям межличностного взаимодействия, а также социально-статусному положению в группе).

В контексте формирования и развития внутригрупповых отношений студентов огромное значение имеет фактор переживания концентрированного, эмоционально насыщенного взаимодействия, основанного на партнерских отношениях. И конечно этот фактор будет наиболее существенным при взаимодействии студентов не только в процессе учебной деятельности, но и вне ее, в свободной деятельности.

С целью выяснения, насколько этот фактор является действенным по отношению к студентам третьего курса, им был задан вопрос: «Как часто ты общаешься с одногруппниками в свободное от занятий время?». Ответы респондентов представлены на рис 7.

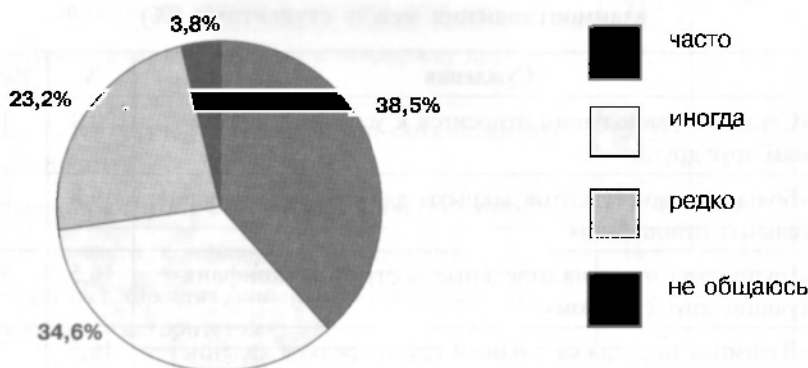


Рис. 7. Диаграмма ответов студентов на вопрос: «Как часто ты общаешься с одногруппниками в свободное от занятий время?»

Из данных диаграммы видно, что немногим более 1/3 студентов достаточно часто общаются друг с другом в свободное время (38,5%). Примерно у такого же количества студентов (34,1%) время от времени возникает возможность неформального общения. Чуть менее 1/4 от общего количества респондентов отметили редкую возможность или необходимость взаимодействия по вопросам, не связанным с учебной деятельностью. И лишь 3,3% зафиксировали общение только в период нахождения в стенах института.

Сопоставляя ответы респондентов на вышеозначенный и предыдущие вопросы, можно зафиксировать повторяющуюся тенденцию. А именно: совпадение в процентном отношении количества респондентов (около 40%), которые оценивают межличностное взаимодействие как позитивное, приемлемое для комфортного самочувствия, и тех, кто межличностные отношения рассматривает как индифферентные либо конфликтные. Таких респондентов в исследовании около 20%. Отсюда напрашивается вывод о том, что коммуникативные процессы в изучаемом учреждении требуют определенной корректировки. Однако процесс корректировки межличностных отношений вызывает необходимость изучения и учета множества аспектов, влияющих на групповое и межличностное взаимодействие. Одним из таких аспектов является круг вопросов, стимулирующих интерес к общению в свободное от занятий время.

Спектр вопросов, по которым общаются друг с другом студенты, попавшие в выборку исследования, достаточно широк и не ограничивается только учебной деятельностью. На это указали 66,0% респондентов. Чаще всего студенты взаимодействуют по личным вопросам — 50,6%; по вопросам, затрагивающим общественные дела, — 27,5%; жизни и быта в общежитии — 19,8% (в общежитии проживают около 24% студентов изучаемой совокупности); культурно-эстетическим — 14,3% и морально-этическим — 11,0%. Необходимо отметить, что деятельность студентов в свободное время достаточно разнообразна и охватывает различные направления. Так, 28,6% из них имеют творческие увлечения, 25,3% — занимаются спортом, 52,8% — свободное время любят проводить в общении с друзьями; 2,2% — участвуют в работе органов са-

моуправления института и 25,3% респондентов подрабатывают. Таким образом, досуговая деятельность в определенной степени спланирует студентов, более привлекательна для общения и не носит формального характера, как учебная.

Важным аспектом при анализе коммуникативных процессов является изучение социальных норм и ценностей, разделяемых субъектами образовательной среды. Социально-психологическую основу всех отношений, складывающихся в группе, составляют принятые в ней нравственные ценности и нормы. Из нравственных ценностей обычно выделяют те, которыми в своих отношениях руководствуются члены группы. Соответствие поведения человека принятым в группе нормам существенно влияет на его положение в системе отношений данной группы.

С целью выявления приоритетных ценностей и потребностей студентов им был задан вопрос: «Какие жизненные ценности и потребности ты считаешь наиболее важными для себя?». На основе самооценки потребностей респондентов выделено пять наиболее значимых для студентов ценностей. Проранжированные результаты ответов сведены в таблицу 9.

Таблица 9

## Рейтинг жизненных ценностей и потребностей студентов третьего курса

Ценности и потребности	Номер группы					Общий рейтинг по курсу
	321 группа ПО «Д»	322 группа ПО «АиАХ»	323 группа ПО «ИиВТ»	324 группа ПО «ЭиУ»	325 группа ПО «ППТиОИ»	
	рейтинг					
Богатство	—	—	—	—	—	9
Материальное благополучие	3	3	1	5	4	3
Духовность, нравственность	4	—	—	—	—	7

Окончание таблицы

Ценности и потребности	Номер группы					Общий рейтинг по курсу
	321 группа ПО «Д»	322 группа ПО «АиАХ»	323 группа ПО «ИиВТ»	324 группа ПО «ЭиУ»	325 группа ПО «ППТиОП»	
	рейтинг					
Развлечения, удовольствие	—	5	—	—	—	8
Семья	2	2	2	3	1	1
Здоровье	3	1	4	1	2	1
Карьера	—	3	—	4	5	5
Профессио- нализм	—	—	—	—	—	9
Само- реализация	3	—	—	5	3	6
Дружба	5	1	5	—	4	4
Любовь	1	4	3	2	2	2

Анализ данных таблицы показал, что на первое ранговое место среди ценностей студенты ставят здоровье и семью; любовь — 2 ранг; материальные блага — 3 ранг, дружба — 4 ранг и на пятом ранговом месте — карьера. Такой выбор вполне ясен и объясним с точки зрения возрастных особенностей. В юношеском возрасте достаточно высоки социальные потребности и притязания. В этот период доминантой выступают гражданские, семейные, карьерные, досуговые ценности. Строятся большие жизненные планы. Человек совершает свои первые жизненно важные шаги. Значимым становится здоровье, так как оно способствует реализации и профессиональных, и социальных, и бытовых функций. И такой важный аспект социальной жизни, как личная жизнь, выходит

на первый план. Поиск любимого человека, с которым предстоит вступление в брак, создание семьи, рождение и воспитание детей, проявляется в стремлении контакта с другими людьми, желании посвятить себя другим людям.

Менее значимыми для респондентов нашего исследования, судя по данным, размещенным в таблице 9, оказались: «самореализация» (6 ранг), «духовность», «нравственность» (7 ранг), «развлечения, удовольствия» (8 ранг) и на последнем месте «богатство» и «профессионализм» — 9 ранговая позиция. Набор менее значимых ценностей, выделенных нашими респондентами, позволяет сделать как минимум два предварительных вывода. Во-первых, прагматические ценности (материальное благополучие, карьера), выделенные как приоритетные, респонденты не соотносят с инструментами их реализации (профессионализм, самореализация). Это говорит о социальной и психологической незрелости студентов, попавших в выборку исследования, что, в свою очередь, будет негативно влиять на образовательный процесс в целом и конкретно на межличностные отношения. Во-вторых, несоотнесенность нравственных ценностей (духовность, нравственность — 7 ранговое место) с такими жизненными ценностями, как любовь, дружба, семья и др., свидетельствует о наличии мировоззренческих деформаций респондентов на личностном уровне.

Примечательно то, что ни в одной из изучаемых групп респонденты не рассматривают богатство как жизненную ценность и потребность. Вероятно, причиной тому является «генетическая память» как наследство социалистической системы, а возможно, адекватная оценка личностной несостоятельности в достижении богатства в существующих условиях.

Анализ цифровых данных, размещенных в таблице 9, позволяет также зафиксировать неоднородность ценностных ориентаций в различных учебных группах. Это, вероятно, будет затруднять взаимопонимание и выработку общих норм и позиций групповой динамики и межличностных отношений. Различия в нравственных установках, нормах и ценностях, выраженных в поведении, могут стать причиной возникновения разногласий, противоречий, конфликтных ситуаций, что в конечном итоге может привести

либо к межличностному конфликту, либо конфликту личности со всей группой.

В основе морально-нравственных установок, регулирующих отношения между людьми, лежит золотое правило нравственности: относись к людям так, как ты хочешь, чтобы они относились к тебе. Каждый человек индивидуален и наделен набором присущих только ему личностных качеств, которые, так или иначе, влияют на характер его взаимоотношений с окружением. Какие-то из них мы считаем очень привлекательными и ценными с точки зрения коммуникации, какие-то нет.

В процессе исследования выяснялось, какие качества, определяющие характер межличностных отношений и взаимных симпатий студентов, выделены ими как приоритетные. Данные представлены в таблице 10.

В рейтинге личностных качеств, наиболее ценных в людях, с точки зрения респондентов, первые пять мест занимают: «честность» (1 ранг), «доброжелательность» (2 ранг), «отзывчивость» (3 ранг), «справедливость» (4 ранг) и «взаимопомощь» (5 ранг). Набор выделенных личностных качеств условно можно обозначить как *коммуникативно-значимые*. Скорее всего, ожидания респондентов в процессе коммуникации будут связаны именно с данными качествами, демонстрируемыми со стороны других.

Таблица 10

#### Рейтинг личностных качеств, способствующих межличностному взаимодействию

Личностные качества	Кол-во ответов	% от всего количества ответивших	Ранговое место
Сотрудничество	17	18,7	9
Коллективизм	17	18,7	9
Целеустремленность	23	25,3	7
Взаимопомощь	29	31,9	5
Доброжелательность	42	46,2	2

Окончание таблицы

Личностные качества	Кол-во ответов	% от всего количества ответивших	Ранговое место
Честность	53	58,3	1
Открытость	15	16,5	10
Отзывчивость	31	34,1	3
Оптимизм	23	25,3	7
Справедливость	22	24,2	8
Уважительность	30	33,0	4
Терпимость	11	12,1	11
Благородство	11	12,1	11
Общительность	27	29,7	6
Всего ответов	351	386,1	

*Примечание:* в процессе работы с анкетой можно было выбрать несколько вариантов, поэтому суммарно процентное соотношение превышает 100%.

В ходе исследования также были выделены личностные качества, затрудняющие, по мнению студентов, развитие межличностных отношений. Среди них: «предательство» (1 ранг), «несправедливость» (2 ранг), «эгоизм» (3 ранг), «агрессивность» (4 ранг) и «жестокость» (5 ранг) (см. табл. 11).

Сравнительный анализ данных таблиц 10 и 11 позволяет уточнить ценностную систему респондентов и выделить те личностные качества, которые, по их мнению, являются наиболее приемлемыми для конструктивного, бесконфликтного межличностного взаимодействия в системах «студент — студент», «студент — преподаватель».

Как видно из таблицы, для значительного большинства опрошенных (64,9%) способность к предательству является наиболее неприемлемым личностным качеством, оно имеет огромное значение в формировании личных отношений между студентами.

Это связано с определенными рода ожиданиями и потребностью в эмоциональном сближении с партнером. На эмоциональном уровне данная потребность определяется как стремление создавать и сохранять чувство взаимного эмоционального отношения и доверия. Оно касается как близких личных отношений между двумя индивидуумами (чаще всего), так и отношений между индивидуумом и группой лиц.

Таблица 11

**Ранжирование респондентами личностных качеств,  
не способствующих межличностному взаимодействию**

Личностные качества	Кол-во ответов	% от всего количества ответивших	Ранговое место
Предательство	59	64,9	1
Агрессивность	29	31,9	4
Цинизм	19	20,9	6
Жестокость	25	27,5	5
Предвзятость	11	12,1	10
Несправедливость	43	47,3	2
Равнодушие	15	16,5	7
Пессимизм	14	15,4	8
Нетерпимость	13	14,3	9
Эгоизм	34	37,4	3
Всего ответов	262	288,2	

Следующую ранговую позицию занимает такое личностное качество, как «несправедливость» (47,3%). Это качество имеет огромное влияние на формирование межличностных отношений как в системе «студент — студент», так и в системе «преподаватель — студент» и может повлечь за собой возникновение чувства недовольства, негодования, фрустрации и т. п. и стать причиной возникновения ситуации конфликта и выяснения отношений.



Остальные личностные качества, выделенные студентами в пятерку самых неприемлемых, такие как «эгоизм», «агрессивность» и «жестокость», совершенно очевидно не способствуют формированию оптимальных межличностных взаимодействий и также могут стать причиной конфликтов, выяснений отношений, изоляции и неприятия определенных членов группы.

Анализ полученных в процессе анкетирования студентов данных о межличностных отношениях субъектов образования ни в коей мере не может считаться полным. Для получения более полной информации о групповой действительности мы, как уже отмечалось ранее, использовали социометрический метод и методику определения стилей межличностных отношений Т. Лири.

Межличностные отношения определяют положение человека в группе, коллективе. От того, как они складываются, зависит эмоциональное благополучие, удовлетворенность или неудовлетворенность человека пребыванием в данной общности. От них зависят сплоченность группы, коллектива, способность решать поставленные задачи. Поэтому для дополнительного исследования межличностных отношений студентов изучаемой совокупности мы воспользовались социометрической методикой. Метод социометрии применяется для фиксации своеобразной «фотографии» межличностных отношений в группе, уровня развития позитивных или негативных эмоциональных отношений в ней и, в частности, такой составляющей, как статус личности (индивидуальный, социометрический или морально-психологический).

### **Социометрический анализ структуры студенческих групп**

Социометрический тест предназначен для диагностики эмоциональных связей, т.е. взаимных симпатий и антипатий между членами группы. Иными словами, он позволяет уловить те характеристики и особенности группы, которые не поддаются непосредственному наблюдению. «Всякий раз, когда предпринимается попытка установить межличностную структуру группы, методы

интервью и наблюдения без социометрического тестирования являются бессмысленными и незавершенными»<sup>1</sup>.

Социометрические исследования дают возможность выявить:

- структуру и динамику внутригрупповых отношений;
- уровень развития группы;
- степень сплоченности-разобщенности группы;
- особенности социально-психологического климата группы;
- причины и движущие силы конфликтов (межгрупповых и внутригрупповых, межличностных и личностно-групповых);
- «социометрические позиции» членов группы;
- неформальных лидеров;
- неформальные группировки и т. д.

Результаты теста имеют смысл только при условии, что сам тест проводится по единой для всех членов группы процедуре. Аналогично, для возможности сопоставления общегрупповых характеристик также необходимо использование единой процедуры. Все индексы данного теста приобретают значения именно в контексте социометрической матрицы данной группы.

Данные социометрического теста заносятся в социоматрицу. Основное достоинство социоматрицы — возможность представить выборы в числовом виде, что, в свою очередь, позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияний в группе.

Графическим методом анализа данных социометрического теста является социограмма, «которая неизбежно является чем-то большим, чем просто метод изображения. В первую очередь это метод исследования... точное положение каждого индивида и все взаимоотношения индивидов можно изобразить в социограмме»<sup>2</sup>.

Каждая окружность в социограмме имеет свое значение.

1. Внутренний круг — это так называемая «зона звезд», в которую попадают лидеры, набравшие максимальное количество выборов.

<sup>1</sup> Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. — М.: Академический Проспект, 2001. С. 194.

<sup>2</sup> Там же. С. 72.

2. Второй круг — «зона предпочитаемых», в которую входят лица, набравшие выборов в количестве выше среднего показателя.

3. Третий круг — «зона пренебрегаемых», в которую входят лица, набравшие выборов в количестве ниже среднего показателя.

4. Четвертый круг — «зона изолированных», это те, которые не получили ни одного выбора.

Социограмма наглядно представляет наличие группировок в коллективе и взаимоотношения между ними (симпатии, контакты).

Необходимо отметить, что для всех участников тестирования исследование является анонимным — на социограмме представлены не фамилии участников, а только буквенные или цифровые коды без расшифровки. Иными словами, как сами участники группы, так и внешние наблюдатели будут иметь возможность ознакомиться только с визуальной структурой группы без информации о том, какие именно участники являются лидерами, группой лидеров, аутсайдерами и т.д. Соблюдение такой анонимности является необходимым условием для проведения социометрического теста.

На основе социоматрицы производится расчет социометрических индексов.

Различают персональные социометрические индексы (ПСИ) и групповые (ГСИ). Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. Вторые дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур общения.

В нашем исследовании в качестве персонального социометрического индекса был использован индекс социометрического статуса:

#### **Индекс социометрического статуса члена группы (С):**

$$C = \frac{\text{сумма полученных членом выборов}}{\text{число членов группы} - 1}$$

Максимально высокий социометрический статус — (+1) человек получает в случае, когда его выбирают все члены группы, а макси-

мально низкий — (-1) тогда, когда все отклоняют его. В реальных группах такие крайности практически не встречаются. Чем ближе показатель статуса к (+1), тем больше оснований считать, что в данной группе этот человек является неофициальным лидером; чем ближе он к (-1), тем выше вероятность, что мы имеем дело с «отверженным».

В качестве групповой оценки был использован индекс групповой сплоченности:

**Индекс групповой сплоченности (К):**

$$K = \frac{\text{сумма взаимных выборов}}{\text{общее число возможных выборов группе}}$$

Индекс групповой сплоченности выражает степень взаимосвязанности индивидов, тесноту их эмоциональных связей. Данный индекс позволяет охарактеризовать внутреннюю социально-психологическую атмосферу группы: чем более тесно взаимодействуют индивиды в том или ином виде совместной деятельности, тем больше значение индекса. Максимальное значение равно 1, т.е. все члены группы сделали максимально возможное число выборов. В результате многих социометрических исследований была установлена прямая зависимость между высокой групповой сплоченностью и эффективностью результатов совместной деятельности индивидов данной группы<sup>1</sup>. Творческий потенциал группы тесно связан с характером и содержанием внутригрупповых межличностных отношений.

В результате проведения социометрии можно оценить **уровень благополучия взаимоотношений (УБВ)** в группе в целом. Уровень благополучия считается:

• **высоким**, если «звезд» и «предпочитаемых» в сумме больше, чем «пренебрегаемых», «изолированных» и «отверженных»;

<sup>1</sup> Лекции по методике конкретных социальных исследований / Под ред. проф. Г.М. Андреевой. М., 1972. С. 169.

- *средним*, если эти показатели равны;
- *низким*, если «звезд» и «предпочитаемых» меньше, чем «пренебрегаемых», «изолированных» и «отверженных».

Перейдем к анализу результатов исследования по социометрической методике.

Для удобства обработки данных и обеспечения анонимности каждый из членов исследуемых групп в ходе социометрического обследования получил свой номер (по числу участников) и далее на протяжении всех этапов эксперимента фигурирует под ним. Полученные в результате социометрической процедуры эмпирические данные были интерпретированы качественно и подверглись количественному анализу как по каждой группе в отдельности, так и в целом по курсу после этапа их компоновки.

Опрашиваемые студенты в ходе исследования устанавливали последовательность своего выбора, следуя порядку предпочтения. Порядок выборов имеет значение при анализе характера и закономерностей межличностного общения. Количество выборов было ограничено тремя.

В исследовании использовался опросный лист, предлагаемый для заполнения каждому члену группы, в котором студенту предлагается высказать свое отношение к другим членам группы по следующим трем критериям: с точки зрения совместной учебной работы, проведения досуга, эмоционального контакта. Участникам группы были предложены вопросы, ставящие респондента в ситуацию реального, а не абстрактного выбора путем того, что участник опроса «должен принять решение, осмыслить отношения, поскольку он знает, что они могут стать реальными в полном смысле этого слова».

Предложенные вопросы:

1. Кого бы ты из группы пригласил(а) на свой день рождения?
2. С кем бы ты мог(ла) поделиться своими мыслями и переживаниями?
3. С кем из своей группы ты охотно бы стал(а) выполнять совместное учебное задание?

В то же время часто бывает недостаточно зафиксировать лишь факты позитивно-эмоциональных отношений между испытуемыми, а требуется также выяснить, не наличествуют ли между ними взаимоотношения, характеризующиеся в той или иной степени осознаваемой антипатией. Для решения этой задачи, наряду с вопросом или группой вопросов, предполагающих позитивно окрашенный выбор партнеров по взаимодействию и общению, участникам эксперимента предлагают ответить и на «обратный» вопрос, т.е. на вопрос, ответ на который предусматривает не позитивный выбор, а отвержение (отклонение) тех или иных товарищей по группе. В этом плане приведенным нами выше в качестве примера «позитивным» вопросам соответствуют «обратные» вопросы, сформулированные следующим образом:

4. Кого бы ты из группы не пригласил(а) на свой день рождения?

5. С кем бы ты не мог(ла) поделиться своими мыслями и переживаниями?

6. С кем из своей группы ты бы не стал(а) выполнять совместное учебное задание?

На каждый из этих шести вопросов каждый участник группы может дать не более трех ответов (фамилий). Таким образом, отвечая на поставленный вопрос, каждый испытуемый составляет список фамилий выбранных им людей в строго определенной очередности. Под номером «1» в бланк записывается фамилия члена группы, которого данный испытуемый выбирает в первую очередь; под цифрой «2» — фамилия того, кто выбран вторым, и т.д.

В процессе анализа социометрических результатов были получены и проанализированы данные по каждой группе в отдельности и по курсу в целом. Мы не сочли возможным и необходимым в данном издании останавливаться на анализе показателей каждой из пяти групп, а сконцентрировали внимание на общих показателях по курсу для получения объективной картины межличностного взаимодействия в системе «студент — студент». Некоторые из показателей мы представим в анализе на примере одной из студенческих групп, имеющей, по нашему

мнению, значительные отличия по сравнению с другими группами и требующей особого подхода в интерпретации и сопоставлении данных.

Картина межличностных предпочтений в группах нашла свое отражение в социометрических матрицах. Число матриц соответствует числу критериев. В данном случае нами использовались три критерия (эмоциональный, деловой и досуговый).

Цифры, указанные в матрицах, обозначают последовательность выборов каждым из членов группы. Взаимный положительный или отрицательный выбор обводятся в таблице.

Исходя из данных матрицы можно определить величину социометрического статуса любого члена группы. Она равна сумме полученных данным членом группы выборов, деленной на число членов без одного.

В результате анализа индивидуальных и групповых данных мы определили следующие диагностические показатели:

1) Средние показатели статусных категорий студентов представлены в сводной таблице 12.

Таблица 12

**Средние показатели статусных категорий студентов (%)**

Группа	№ 321	№ 322	№ 323	№ 324	№ 325
Лидеры	7,7	6,6	4,4	6,6	9,9
Предпочитаемые	49,4	40,6	46,2	45,1	42,9
Пренебрегаемые	42,9	46,2	48,4	48,3	45,1
Изолированные	0	6,6	0	0	2,2
Отверженные	0	0	0	0	0

Исходя из полученных данных можно сделать вывод:

- в группе № 321 — 42,9% студентов имеют неблагоприятный статус и 57,1% относятся к первой и второй статусным группам;
- в группе № 323 — 50,6% студентов имеют благоприятный статус, т.е. относятся к первой и второй статусным группам, а 48,4% имеют третий и четвертый статус;

- в группе № 324 — 51,7% студентов имеют благоприятный статус, т.е. относятся к первой и второй статусным группам, и 48,3% имеют третий и четвертый статус;
- в группе № 325 — 52,7% студентов имеют благоприятный статус, т.е. относятся к первой и второй статусным группам, а 47,3% имеют третий и четвертый статус;
- в группе № 322 лишь 47,2% студентов можно отнести к первой и второй статусным группам и более 52,8% студентов имеют неблагоприятный статус. Их положение во внутригрупповой системе эмоциональных взаимоотношений нельзя расценить иначе как неблагоприятное. Эмоциональный климат группы для каждого члена группы наименее благоприятный, чем в остальных группах. Что подтверждается цифровыми показателями индивидуального социометрического статуса.

Средний показатель выборов в группах невысок, о чем свидетельствуют показатели по критерию «предпочитаемые», а в некоторых группах — даже ниже среднего.

В целом, условно можно считать, что сумма количества испытуемых по критерию «предпочитаемые», и «лидеры» составляет половину от возможной, что говорит о средней степени сплочения коллектива, а также о среднем уровне развития социально-психологического климата. Определенное количество принимаемых является дополнением к общей эмоциональной стабильности.

Суммарные показатели групповых статусов членов каждой из групп по курсу позволяют сделать вывод о том, что в целом по курсу только половина третьекурсников имеют благоприятный статус, что подтверждает мнение студентов, зафиксированное в анкетировании, об отсутствии теплых и доверительных отношениях, равнодушии в студенческих группах и наличии конфликтующих группировок.

## **2) Уровень благополучия взаимоотношений**

Соотношение количества членов каждой из групп с благоприятным или неблагоприятным статусом позволяет сделать вывод об уровне благополучия в этих группах.



Суммарное количество выборов содержит информацию об особенностях внутригрупповой социометрической структуры обследуемого сообщества, позволяет выделить тех, кому симпатизирует большинство членов группы, к кому партнеры по взаимодействию питают антипатию, а к кому относятся, по сути дела, индифферентно.

Нас интересовало не только количество выборов, но и их взаимность. Анализируя мотивы взаимных выборов студентов, можно сделать вывод о том, что наибольшее количество взаимных выборов было сделано студентами по досуговому критерию.

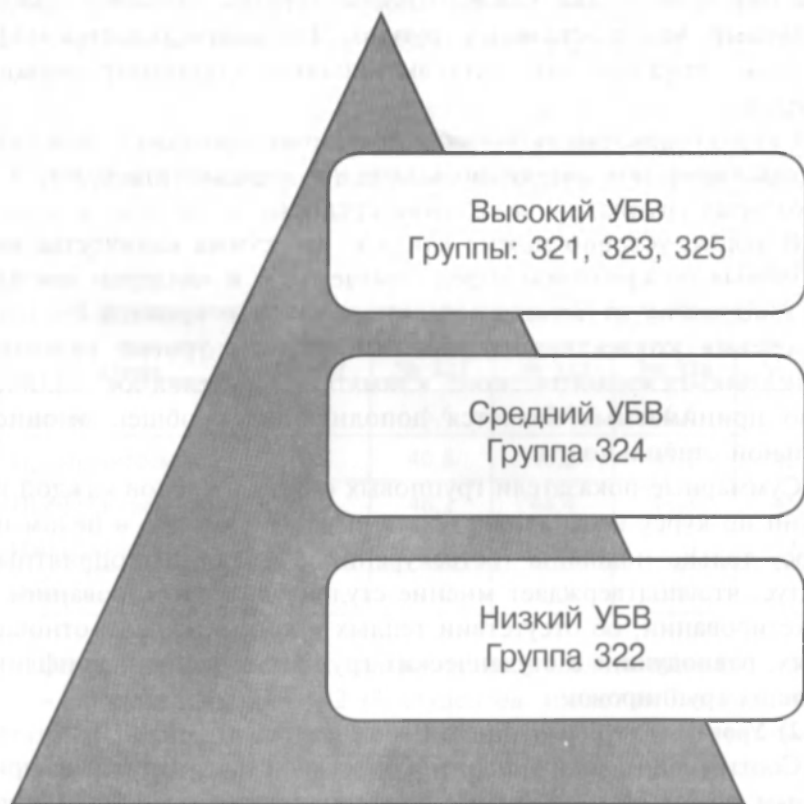


Рис. 8. Соотношение уровней благополучия отношений в группах

В результате анализа социометрических данных самый низкий уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) был зафиксирован в группе № 322, так как в ней преобладают студенты с неблагоприятным статусом — 52,8% (см. рис. 8). Низкий УБВ в группе означает неблагоприятие большинства студентов в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками и может рассматриваться как неблагоприятный фактор развития межличностных внутригрупповых отношений, способствующий ухудшению социально-психологического климата группы.

К сожалению, социометрия не позволяет установить мотивы отвержения, поэтому об этом можно судить лишь относительно критериев выбора. Анализируя мотивы отвержения студентов группы № 322 согласно деловому критерию, можно предположить, что причины непопулярности некоторых студентов могут возникнуть из-за трудностей в усвоении ими программного материала в связи с низкой посещаемостью занятий, снижения познавательного интереса, недостаточной мотивации к обучению, а также снижения числа контактов и взаимодействий с одногруппниками.

Как ранее мы уже отмечали, характер межличностного взаимодействия определяется личностными особенностями участников. Далее будет представлен анализ личностных особенностей и характеристика стилей межличностных отношений студентов третьего курса, которая даст возможность получить более полную и достоверную информацию по рассматриваемой проблеме.

### **3) Индекс групповой сплоченности**

Методика социометрии опирается на гипотезу о том, что между количеством, частотой и интенсивностью коммуникаций в группе и ее сплоченностью существует прямая связь, а поэтому количество и сила взаимных положительных или отрицательных выборов — свидетельство сплоченности. Коэффициент групповой сплоченности чаще всего определяется как частное от деления числа взаимных связей на их количество, теоретически возможное для данной группы.

В таблице 13 представлены показатели индексов групповой сплоченности по критериальному признаку.

Таблица 13

**Распределение индексов групповой сплоченности по критериальному признаку (%)**

Критерий	Индекс групповой сплоченности				
	гр. 321	гр. 322	гр. 323	гр. 324	гр. 325
Деловой	0,63	0,25	0,47	0,59	0,53
Досуговый	0,65	0,33	0,53	0,58	0,56
Эмоциональный	0,61	0,11	0,46	0,33	0,39

Из приведенной таблицы видно, что значение индекса групповой сплоченности во всех исследуемых сферах в группе находится в средних пределах и ниже среднего. Это означает, что студенты достаточно тесно взаимодействуют друг с другом только в том или ином виде совместной деятельности. Исключение составляет группа № 322, в которой наблюдается снижение индексов групповой сплоченности по всем критериям. Особенно низкой является частота контактов по эмоциональному критерию.

Анализ данных таблицы 13 также позволяет сделать вывод о том, что в целом по курсу студенты продемонстрировали самый высокий индекс групповой сплоченности по досуговому критерию (0,52), средний — по деловому (0,49) и самый низкий — по эмоциональному (0,38). В целом по курсу индекс групповой сплоченности можно оценить как удовлетворительный (0,46).

#### **4) Индекс ценностно-ориентационного единства**

Групповая деятельность — явление динамическое. Далеко не всегда можно во всей полноте расписать все функции всех членов группы и заблаговременно согласовать все функционально-ролевые ожидания, в особенности если деятельность носит не только учебный, но и творческий характер. В таком случае сплоченность как согласование функционально-ролевых ожиданий мо-

жет обеспечить подлинную интеграцию личности в группе только при условии наличия ценностно-ориентационного единства данной группы. Поэтому в качестве дополнительного средства получения объективной и достоверной информации о феномене групповой сплоченности мы использовали методику определения степени ценностно-ориентационного единства группы.

Ценностно-ориентационное единство в качестве показателя групповой сплоченности выступает как интегральная характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам, наиболее значимым для осуществления целей деятельности группы и реализации в этой деятельности ее ценностных ориентаций.

«Расшифровывая» индексы сплоченности как ценностно-ориентационного единства, можно сопоставлять различные группы по уровню развития, вообще получать данные для более глубоких представлений о характере взаимоотношений личностей в группе, чем при использовании социометрических индексов сплоченности, которые, как было уже отмечено, не обладают достаточной информативностью.

Создатели этой методической процедуры исходили из того, что анализ феномена групповой сплоченности не может быть сведен к рассмотрению таких, по-своему важных, характеристик межличностных отношений, как частота и интенсивность контактов членов общности, степень их взаимной симпатии и т.п. В рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений был разработан принципиально иной подход к пониманию психологической сущности феномена групповой сплоченности как ценностно-ориентационного единства членов контактной группы. По сути дела, речь здесь идет о степени согласованности мнений, позиций членов конкретной общности в отношении наиболее значимых для ее жизнедеятельности объектов.

При этом необходимо специально подчеркнуть, что бытующее еще в обыденном сознании представление о сплоченной группе как о группе, мнения членов которой полностью совпадают по любому вопросу, никакого отношения не имеет к логике изла-

гаемого подхода. Согласованность, а в оптимальной ситуации и прямое совпадение позиций членов группы по поводу какого-то объекта может быть расценено как показатель ее психологической сплоченности лишь в том случае, когда речь идет о проблемах, жизненно важных для группы в целом, — о нравственных ориентирах, об оценке целей и задач совместной деятельности, о перспективах группового развития и т.п.

Одним из важнейших преимуществ этого варианта определения уровня ЦОЕ группы является его процедурная компактность и портативность, а также простота способа обработки эмпирических данных. Немаловажным является и то, что с помощью описанной процедуры экспериментатор получает возможность сравнить по критерию сплоченности различные группы членства одного и того же человека, а значит, и сделать научно обоснованные выводы об относительной интенсивности и целенаправленности их воздействия на него, о силе группового давления, которое он испытывает.

Проведение методической процедуры определения ЦОЕ членов группы предполагает последовательное осуществление двух экспериментальных этапов.

**На первом** этапе в процессе анкетирования студентов мы получили данные и определяем меру согласованности мнений членов групп третьего курса по поводу того, какие ценности и потребности они считают для себя наиболее важными. Для этого испытуемым необходимо было выбрать из списка те ценности, которые, по их мнению, составляют пятерку наиболее значимых, и проранжировать их.

В промежутке между первым и вторым экспериментальными этапами обрабатываются индивидуально составленные испытуемыми списки ценностей и потребностей, составляется обобщенный список, представляющий собой ряд ценностей, наиболее часто встречающихся в индивидуальных ответах.

На этом собственно экспериментальная процедура может считаться исчерпанной, и остается лишь непосредственно приступить к обсчету полученных эмпирических данных.

**На втором** этапе осуществляется обработка данных и вычисляется индекс ценностно-ориентационного единства каждой из групп.

Выполняя экспериментальное задание, члены группы осуществили выбор, на их взгляд, наиболее ценных пяти качеств и проанализировали их в порядке значимости для себя.

Полученных данных вполне достаточно для того, чтобы определить меру ценностно-ориентационного единства, так как количественный показатель, или индекс, групповой сплоченности в рамках рассматриваемого варианта экспериментальной процедуры вычисляется по следующей формуле:

$$\text{ЦОЕ \%} = \frac{n - m}{N} \cdot 100\%,$$

где  $n$  — сумма выборов, которые получили пять качеств, чаще всего указываемых в экспериментальном этапе;

$m$  — сумма выборов, которые получили пять качеств, реже всего указываемых на экспериментальном этапе;

$N$  — общее число сделанных испытуемыми выборов.

В таблице 14 приведены процентные показатели индексов ценностно-ориентационного единства как по группам, так и в целом по третьему курсу.

Таблица 14

**Показатели индекса групповой сплоченности студентов  
исследуемой совокупности (%)**

Группа	№ 321	№ 322	№ 323	№ 324	№ 325	Ср. по курсу
Индекс ЦОЕ	71	45	62	65	61	61

Рассматриваемые формы ценностно-ориентационного единства характеризуют сплоченность групп как результат совпадения ориентаций в жизненных ценностях, когда, фигурально выражаясь, «все смотрят в одном направлении».

Данные таблицы 14 позволяют нам констатировать, что показатель уровня сплоченности можно оценить:

- в группе № 321 как высокий;

- в группах № 323, 324, 325 — выше среднего;
- в группе № 322 — средний.

Обратим внимание на то, что полученные данные определения ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) группы и индексы группового сплочения, полученные с помощью социометрической методики, коррелируют между собой и позволяют ответить на вопрос о том, можно ли считать данную конкретную функционирующую группу сплоченной общностью, а также экспериментально определить степень выраженности этой важнейшей групповой характеристики.

Так как высокая степень ценностно-ориентационного единства не создается в результате коммуникативной практики группы, а является следствием активной совместной групповой деятельности, именно она составляет основу общения между членами группы и всех феноменов межличностных отношений. Поэтому и характер взаимодействий в группе оказывается следствием единства ценностных ориентаций ее членов. Исходя из этого постулата и принимая во внимание данные, полученные с помощью перечисленных методик, следует констатировать, что все исследуемые группы можно, в определенной степени, отнести к сплоченным общностям, но лишь одна группа (№ 321) характеризуется как общность с высокой степенью сплочения.

Отметим также, что, сравнивая по критерию сплоченности различные группы, следует помнить о факте наличия экспериментально зафиксированной прямой зависимости между уровнем психологического развития общности и количественными показателями групповой сплоченности как ценностно-ориентационного единства ее членов.

##### **5) Лидерские позиции**

Специального внимания требует вопрос о позиции лидеров группы. Феномен лидерства достаточно сложный и глубокий. Лидеры выдвигаются не сразу с момента образования группы, а значительно позже и представляют собой результат групповой динамики, накопления опыта совместных дел и опыта отношений.

Социально-психологический лидер — это такой член группы, который обладает наиболее сильным влиянием на одноклассни-

ков, является для них олицетворением их группы, носителем основных ценностей этого коллектива.

В результате оценки основных социометрических характеристик членов изучаемых групп третьего курса были сделаны выводы относительно неформального лидерства в коллективах.

Охарактеризуем место выявленной лидерской позиции в системе межличностных отношений по данным группы № 322.

Исследуемая группа представлена несколькими небольшими подгруппами, в которых были выявлены три неформальных лидера. Стоит отметить, что эти лидеры оказывают неодинаковое по характеру влияние на группу. Так, два студента группы — положительные лидеры и тяготеют к благоприятной ситуации в структуре группы.

Согласно выбранным нами критериям в данном исследовании, одного из положительных лидеров можно охарактеризовать как делового лидера. Он может принимать на себя ответственность, быстро и правильно выполнять учебные задания, оказывать помощь другим в затруднениях учебного характера, подсказывать и давать дельные советы; способен выдвигать новые идеи, проявлять инициативу, увлекать собственным примером.

Второго положительного лидера группы можно отнести к эмоциональным лидерам. Для него характерны жизнерадостность, оптимизм, чувство юмора; он приятен в общении, обаятелен, с ним можно поделиться радостью и горем, получить от него эмоциональную поддержку и совет; такой человек умеет формировать в группе чувство «мы», поддерживать «мажорное» настроение.

Один человек идентифицирован как отрицательный лидер, так называемый антилидер, ведущий коллектив к разобщению и установлению конфликтных ситуаций. В данном случае решающее значение имеют личностные качества, такие как склонность к доминированию и авторитарность.

В целом, можно сделать вывод о том, что большинство лидеров в группах являются неформальными лидерами, большинство из них можно отнести к лидерам по деловому и досуговому критерию и в меньшей степени — по эмоциональному.



### **б) Соотношение структуры личных взаимоотношений и организационной структуры группы**

Характеризуя структуру личных взаимоотношений между студентами, мы подчеркивали, что это реально сложившаяся, нигде официально не зафиксированная динамическая система. Но наряду с ней в каждом коллективе есть и своя организационная структура — в группе это органы студенческого самоуправления: староста, культорг, физорг и т. д.

Организационная структура может не совпадать со структурой личных взаимоотношений. Это, конечно, не означает, что коллективы вообще лишены внутренних связей. Однако отсутствие между членами звена дружеских отношений, взаимных симпатий свидетельствует о слабости этих первичных коллективов. Наиболее благоприятной с психологической (а следовательно, и с педагогической) точки зрения была бы такая ситуация, при которой организационная структура коллектива и структура личных взаимоотношений в общем бы совпадали. Чем более коллектив организован, тем ближе друг к другу его организационная структура и структура личных взаимоотношений между студентами. Подтверждение тому можно получить после определения в системе личных отношений тех студентов, которые официально занимают руководящие посты в коллективе.

Установим соответствие формальных лидеров с неформальными лидерами на примере группы № 322. Характеризуя структуру взаимоотношений в группе в целом, можно сказать, что далеко не весь актив занимает здесь центральное положение, пользуется популярностью среди одноклассников. Деловые и личные отношения не всегда могут находиться в такой прямой зависимости.

Студенты, которых в группе выбирают чаще всего, — это вовсе не активисты, тогда как последние оказываются непринятыми или даже изолированными. Такие расхождения психологически вполне объяснимы, ведь качества, обеспечивающие хорошее положение в системе личных отношений, и качества, необходимые организатору-активисту, не всегда совпадают.

Способного организатора отличают следующие свойства личности: общественная активность, психологическая избира-

тельность, критичность, такт, общий уровень развития, инициативность, требовательность, склонность к организаторской деятельности, практичность, самостоятельность, наблюдательность, самообладание, общительность, настойчивость, активность, работоспособность, организованность. Сравнение перечисленных свойств лидера с теми качествами, которые обеспечивают учащемуся наивысшее положение в системе личных отношений, выявляет совсем немного совпадений. Иными словами, далеко не всякий любимец группы может стать хорошим организатором. Но, с другой стороны, хороший организатор должен быть если не любимцем группы, то уж во всяком случае не «пренебрегаемым», «изолированным» или «отвергнутым». А это, к сожалению, не редкость.

То, что активистов в коллективе не любят и отвергают, говорит о наличии явных как коммуникативных, так и организационных проблем. С одной стороны, у активистов действительно могут возникнуть отрицательные черты, за которые их заслуженно недолюбливают сверстники, с другой — общественный климат в группе может быть таков, что хорошие ребята незаслуженно остаются в тени.

Исследование личностных качеств студентов-организаторов показало, что некоторые из них действительно имеют акцентуации доминирования и агрессивности. А это, в свою очередь, причина возникновения противоречий в межличностных отношениях и конфликтных ситуаций.

Бывает, что в деятельной группе, где хорошо налажено выполнение различных коллективных дел и студенты достаточно требовательны друг к другу, обнаруживается явное разобщение в плане личных взаимоотношений. Благоприятные личные взаимоотношения могут и не возникнуть под влиянием совместной учебы и других дел. Эти отношения необходимо специально воспитывать, способствовать их формированию.

Как показывает анализ, в других группах актив занимает центральное положение в структуре личных взаимоотношений; между студентами-активистами есть взаимные устойчивые связи, и они являются объектами постоянного выбора для многих одноклассников.

пников; между студентами значительно больше постоянных взаимных связей; одноклассники чаще являются друг для друга объектами устойчивого выбора.

Исследования показывают, что чем выше уровень развития группы, тем больше структура личных взаимоотношений соответствует ее организационной структуре.

Комбинация и анализ экспериментальных данных, полученных с помощью социометрии и методики определения ценностно-ориентационного единства, позволяют нам с достаточной долей уверенности диагностировать уровень социально-психологического развития обследованных сообществ, т.е. отнести их к одному из трех основных типов групп, оценив либо как коллектив, либо как кооперацию, либо как номинальную группу.

*Группа № 321* представляет собой группу высокого уровня социально-психологического развития. Межличностные отношения в этой общности в максимальной степени опосредствованы целями и задачами совместной групповой деятельности. Этой группе свойственны высокая групповая сплоченность, благоприятный психологический климат. Взаимоотношения членов группы, как правило, строятся преимущественно по принципу равноправного сотрудничества и носят действительно гуманный характер. Организационная структура группы совпадает со структурой личных взаимоотношений. Другими словами, речь идет о подлинном коллективе.

*Социометрия* — отсутствие в группе «изолированных» членов, явное численное превосходство высокостатусных («социометрические звезды» и «предпочитаемые») над социометрически низкостатусными членами группы, отсутствие числа межличностных отклонений (отвержений) и высокий показатель взаимности выборов.

*Методика определения ценностно-ориентационного единства* — высокая степень внутригрупповой сплоченности и согласованности мнений по поводу жизненно значимых для группы приоритетов и ценностей.

Такое сочетание экспериментальных данных позволяет нам говорить как о группе высокого уровня социально-психо-

логического развития, а значит, и о коллективистском характере взаимоотношений ее членов.

*Группы № 323, 324, 325* представляют собой группы, межличностные отношения в которых так же, как и в коллективе, в максимальной степени опосредствованы деятельностными факторами. Организационная структура группы частично совпадает со структурой личных взаимоотношений.

При этом уже сам факт значительного уровня опосредствования межличностных отношений членов такой группы говорит о ее хорошей организованности, отлаженности функционально-ролевых связей, что в конечном счете позволяет охарактеризовать подобное сообщество как психологически развитое. Члены групп признают индивидуальные различия как ценность; атмосфера в целом теплая, каждый человек чувствует поддержку всей группы. Но не всегда внутреннее взаимодействие в группе характеризуется открытостью, постоянной обратной связью.

*Социометрия* — структурное деление группы на четко очерченные подгруппы, рамками которых и ограничиваются взаимные выборы, в целом низкий показатель взаимности выборов и низкий показатель межличностных отклонений (отвержений), явное несовпадение социометрических выборов по «эмоциональному» и «деловому» критериям, в целом более низкий уровень эмоционального внутригруппового притяжения.

*Методика определения степени ценностно-ориентационного единства* — выше среднего или средний уровень внутригрупповой сплоченности и согласованности мнений по поводу жизненно значимых для группы приоритетов и ценностей.

Группам такого типа свойствен целый ряд социально-психологических показателей, характерных для подлинного коллектива, но меньшей степени выраженности. Поэтому данные группы можно отнести по типологическому признаку к кооперациям.

*Группа № 322* представляет собой достаточно сложное в структурном плане и социально-психологическом развитии сообщество. С одной стороны, межличностные отношения в максимальной степени опосредствованы деятельностными факторами, а с другой — низкая групповая сплоченность и низкий уровень благополучия отноше-

ний, неблагоприятный психологический климат. Организационная структура не совпадает со структурой личных взаимоотношений.

*Социометрия* — значительное преобладание в группе «средне-статусных» и «низкостатусных» членов группы над «высокостатусными», наличие «изолированных» студентов по эмоциональному признаку, наличие микрогрупп и отрицательного лидера.

*Методика определения степени ценностно-ориентационного единства* — средняя внутригрупповая сплоченность в отношении жизненно значимых ценностей и приоритетов.

Такое сочетание экспериментальных данных позволяет нам говорить как о группе среднего уровня социально-психологического развития и условно отнести ее к типу кооперация.

В заключение хотелось бы отметить, что этапы группообразования могут быть выделены лишь условно — в реальной жизни они тесно переплетены со многими другими групповыми феноменами, не только такими как лидерство, групповая сплоченность, социометрическая структура и т. д., но в данном случае выбор критериев группообразования был продиктован целями и задачами нашего исследования.

Однако социометрический анализ может дать лишь самое общее описание коммуникативной сети. И его нельзя использовать для определения мотивов тех или иных выборов одних членов группы другими, данный эксперимент не приведет нас к выяснению причин предпочтения и изоляции.

Благодаря введению процедуры исследования по методике Т. Лири возникает возможность перейти от исследования поверхностного слоя общения к исследованию более глубоких его пластов.

Как мы уже указывали ранее, характер межличностного взаимодействия определяется личностными особенностями участников. Наличие отрицательных личностных качеств порождает проблемы общения, когда некоторые учащиеся активно отвергаются или игнорируются.

### **Исследования стилей межличностных отношений студентов в межличностном взаимодействии**

Возможность возникновения и перспективы межличностных отношений, как правило, определяются способностью потенци-

альных партнеров скоординировать предстоящую совместную деятельность. Вполне понятно, что вероятность и качество такого рода координации напрямую зависят от общности интересов и целей, исходных установок, а также характерологических особенностей субъектов взаимоотношений. Именно по этой причине действительно похожие в том или ином отношении люди гораздо быстрее и проще вступают в межличностный контакт. Для диагностики межличностных отношений чрезвычайно важно выделить те индивидуальные личностные свойства участников взаимодействия, которые проявляются и влияют на процессы общения.

Сфера *межличностных отношений* студентов третьего курса исследовалась посредством метода диагностики межличностных отношений (ДМО) Т. Лири, которая позволила определить особенности стилей межличностного взаимодействия у студентов третьего курса ППИ. Дадим краткую характеристику применяемого метода.

Методика создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

При исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются два фактора: *доминирование-подчинение* и *дружелюбие-агрессивность*. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Они названы М. Аргайлом в числе главных компонентов при анализе стиля межличностного поведения и по содержанию могут быть соотнесены с двумя из трех главных осей семантического дифференциала Ч. Осгуда: оценка и сила. В многолетнем исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б. Бейлза, поведение члена группы оценивается по двум переменным, анализ которых осуществляется в трехмерном пространстве, образованном тремя осями: *доминирование-подчинение*, *дружелюбие-агрессивность*, *эмоциональность-аналитичность*.

Для представления основных социальных ориентаций Т. Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре

ориентации: *доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность*. В свою очередь эти секторы разделены на восемь — соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей.

Схема Т. Лири основана на предположении, что чем ближе оказываются результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная (доминирование-подчинение) и горизонтальная (дружелюбие-враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.



После того как испытуемый оценит себя, подсчитываются баллы по каждому из 8 октантов психогаммы методики. Каждый плюс оценивается в 1 балл. Максимальная оценка уровня — 16 баллов, но она разделена на четыре степени выраженности отношения:

0—4 балла — низкая	адаптивное поведение
5—8 баллов — умеренная	
9—12 баллов — высокая	экстремальное поведение
13—16 баллов — экстремальная	

Полученные по 8 группам качеств оценки личности сводятся в две обобщенные оценки по вертикальному фактору (ВФ) статусно-ролевых ориентаций «Доминирование — подчинение» и по горизонтальному фактору (ГФ) стиля поведения «Сотрудничество — агрессия». Для этого необходимо подставить в формулы (1) и (2) вместо номеров 8 групп качеств (I—VIII) числовые значения оценок, полученных личностью по каждой из них:

$$\text{ВФ} = 0,7 \cdot (\text{II} + \text{VIII} - \text{IV} - \text{VI}) + \text{I} - \text{V}, \quad (1)$$

$$\text{ГФ} = 0,7 \cdot (\text{VI} + \text{VIII} - \text{II} - \text{IV}) + \text{VII} - \text{III}. \quad (2)$$

Положительное значение результата, полученного по формуле (1), указывает на выраженное стремление личности к доминированию, лидерству в общении, а отрицательный результат — на тенденцию к подчинению, отказу от лидерства и ответственности.

Положительное значение результата по формуле (2) свидетельствует о стремлении личности к сотрудничеству с окружающими, к установлению дружелюбных отношений, а отрицательное значение обнаруживает преобладание агрессивной направленности, разрушающей совместную деятельность, препятствующей отношениям сотрудничества. Числовые значения



полученных результатов показывают количественную степень выраженности соответствующих тенденций.

Таким образом, система баллов по 16 межличностным переменным превращается в два цифровых индекса, которые характеризуют представление субъекта по обозначенным параметрам.

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения диаграмм, демонстрирующих направление и степень различий представлений.

1-й октант: вопросы	1—4,	33—36,	65—68,	97—100
2-й октант: вопросы	5—8,	37—40,	69—72,	101—104
3-й октант: вопросы	9—12,	41—44,	73—76,	105—108
4-й октант: вопросы	13—16,	45—48,	77—80,	109—112
5-й октант: вопросы	17—20,	49—52,	81—84,	113—116
6-й октант: вопросы	21—24,	53—56,	85—88,	117—120
7-й октант: вопросы	25—28,	57—60,	89—92,	121—124
8-й октант: вопросы	29—32,	61—64,	93—96,	125—128

Каждому из 8 октантов соответствует следующий тип межличностных отношений.

### **1. Авторитарный**

0—8 баллов. Уверенный в себе, упорный, настойчивый, может быть хорошим наставником и организатором. Обладает свойствами руководителя.

9—12. Доминантный, энергичный, успешный в делах, любит давать советы, требует к себе уважения, может быть нетерпим к критике, ему свойственна переоценка собственных возможностей.

13—16. Властный, диктаторский, деспотический характер, всех поучает, дидактический стиль высказываний, не склонен принимать советы других, стремится к лидерству, командованию другими, сильная личность с чертами деспотизма.

### **2. Независимый — доминирующий**

0—8 баллов. Уверенный, независимый, ориентированный на себя, склонный к соперничеству тип.

9—12. Самодовольный, нарциссический, с выраженным чувством собственного достоинства, превосходства над окружающими, с тенденцией иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе.

13—16. Стремится быть над всеми, самовлюбленный, расчетливый. К окружающим относится отчужденно. Заносчивый, хвастливый.

### **3. Агрессивный**

0—8 баллов. Упрямый, упорный, настойчивый в достижении цели, энергичный, непосредственный.

9—12. Требовательный, прямолинейный, откровенный, строгий и резкий в оценке других, непримиримый, склонный во всем обвинять окружающих, насмешливый, ироничный, раздражительный.

13—16. Чрезмерное упорство, недружелюбие, жесткость, враждебность по отношению к окружающим, несдержанность, вспыльчивость, агрессивность, доходящая до асоциального поведения.

### **4. Недоверчивый — скептический**

0—8 баллов. Реалистичен в суждениях и поступках, критичен по отношению к окружающим, скептик, неконформный.

9—12. Выраженная склонность к критицизму. Разочарованный в людях, замкнутый, скрытный, обидчивый. Недоверчив к окружающим, испытывает трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения. Свой негативизм проявляет в вербальной агрессии.

13—16. Отчужденный по отношению к враждебному и злобному миру, очень подозрительный, крайне обидчив, склонный к сомнению во всем, злопамятный, постоянно жалуется на всех.

### **5. Покорно-застенчивый**

0—8 баллов. Скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности.

9—12. Застенчивый, кроткий, легко смущается, склонен подчиняться более сильному без учета ситуации.

13—16. Покорный, склонный к самоуничижению, слабый, склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на

последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном.

#### **6. Зависимый**

0–8 баллов. Конформный, мягкий, ожидает помощи и советов, доверчивый, склонный к восхищению окружающими, вежливый, нуждается в признании.

9–12. Послушный, боязливый, беспомощный, не умеет проявить сопротивление, искренне считает, что другие всегда правы.

13–16. Очень неуверенный в себе, имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других, чужого мнения, сверхконформный.

#### **7. Сотрудничающий**

0–8 баллов. Склонный к сотрудничеству, кооперации, гибкий и компромиссный при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремится быть в согласии с мнением окружающих, сознательно конформный, следует условностям, правилам и принципам хорошего тона в отношениях с людьми, инициативный энтузиаст в достижении целей группы, стремится помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить внимание и любовь, общительный, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях.

9–16. Дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, быть хорошим для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогруппы, имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный (истероидный тип характера).

#### **8. Альтруистический**

0–8 баллов. Ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстный и отзывчивый.

9–16. Гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, неадекватно принимает на себя ответственность за других (может

быть только внешняя маска, скрывающая личность противоположного типа).

Характеристики, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям. Показатели, превышающие 8 баллов, свидетельствуют об акцентуации свойств, выявляемых данным октантом. Баллы, достигающие уровня 14–16, свидетельствуют о трудностях социальной адаптации. Низкие показатели по всем октантам (0–3 балла) могут быть результатом скрытности и неоткровенности испытуемого. Если в психограмме нет октантов, заштрихованных выше 4 баллов, то данные сомнительны в плане их достоверности: испытуемый не захотел оценить себя откровенно.

Опросник Т. Лири был предложен членам группы для определения их представлений о себе (ПС) и выявления основных характеристик их личности.

Были предусмотрены следующие инструкции:

1. По приведенным в опроснике характеристикам дайте оценку (по возможности искреннюю и объективную) самому себе.

Для этого в клеточках регистрационного листа зачеркните знаком (X) номера, принадлежащие тем характеристикам, которые соответствуют вашему представлению о самом себе.

Если нет полной уверенности, то номер не зачеркивайте.

Обратимся к результатам исследования стилей и особенностей межличностного отношения студентов третьего курса по методике Т. Лири.

В ходе выявления преобладающего стиля межличностных отношений среди студентов исследуемых групп как фактора, позитивно и негативно влияющего на межличностное взаимодействие субъектов образования, в целях получения объективной информации в целом мы использовали как индивидуальные, так и групповые показатели и характеристики методики.

Просуммировав индивидуальные результаты всех членов группы по каждому из 8-ми октантов, мы получили общегрупповые показатели. В таблице 15 представлено процентное соотношение количества студентов каждой группы в зависимости от того или иного стиля межличностных отношений.

Таблица 15

**Распределение общегрупповых показателей стилей  
межличностных отношений (%)**

№	Группа	Октант							
		1 авторитарный	2 независимый-доминирующий	3 агрессивный	4 недоверчивый-скептический	5 покорный-застенчивый	6 зависимый	7 сотрудничающий	8 альтруистический
1	№ 321	—	25,3	12,1	18,7	6,6	—	37,4	—
2	№ 322	—	25,3	8,8	16,5	16,5	—	33,0	—
3	№ 323	12,1	37,4	12,1	6,6	12,1	—	18,7	—
4	№ 324	18,7	—	6,6	—	25,2	6,6	31,8	12,1
5	№ 325	15,4	15,4	7,7	—	30,8	7,7	15,4	7,7

Анализируя групповые показатели, можно сделать вывод о неравномерном распределении преобладающего в каждой студенческой группе стиля межличностных отношений. Это говорит о том, что контингент студентов в данных группах неоднороден по своему составу и прежде всего по своим индивидуальным и личностным особенностям. Как видно из таблицы, преобладающим является сотрудничающий стиль. Он преобладает в трех группах из пяти, о чем свидетельствуют процентные показатели категории студентов, набравших наибольшее количество баллов по данному октанту: группа № 321 — 37,4%; группа № 322 — 33,0%; группа № 324 — 31,9%. В группе № 325 преобладающим является покорно-застенчивый стиль межличностных отношений (30,8%) и в группе № 323 — независимо-доминирующий стиль (37,4%).

В пересчете на средние показатели по курсу мы получим следующую картину процентного распределения данных стилей межличностного отношения (см. табл. 16).

Таблица 16

## Рейтинг показателей стилей межличностных отношений (%)

	Октант							
	1 авторитарный	2 независимый-доминирующий	3 агрессивный	4 недоверчивый-скептический	5 покорный-застенчивый	6 зависимый	7 сотрудничающий	8 альтр. истинский
%	9,24	20,68	9,46	8,36	18,24	2,86	27,26	3,96
Ранг	5	2	4	6	3	8	1	7

Как видно из таблицы, первое ранговое место в иерархии стилей межличностных отношений занимает сотрудничающий стиль — 27,26% опрошенных отметили его в процессе исследования; второй ранг — независимо-доминирующий стиль (20,68%) и третий ранг — покорно-застенчивый стиль (18,24%).

Дадим более подробную характеристику личностных свойств студентов, присущую тому или иному октанту.

**Сотрудничающий — конвенциональный** тип межличностных отношений свойствен 27,26% опрашиваемым студентам — обладает такими индивидуально-личностными характеристиками, как эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности и низкий — агрессивности, повышенная откликаемость на средовые воздействия, зависимость самооценки от мнения значимых других, стремление к причастности групповым веяниям, сотрудничеству. Экзальтация, потребность в излиянии дружелюбия на окружающих, поиски признания в глазах наиболее авторитетных личностей группы. Стремление найти общность с другими. Энтузиазм, восприимчивость к эмоциональному настрою группы. Широкий круг интересов при некоторой поверхностности увлечений (7 октант).

20,68% студентов третьего курса (2 октант), соответствующих *независимо-доминирующему* типу межличностных отношений, при явном преобладании над другими, по данным исследования, сочетается с такими особенностями, как черты самодовольства (или самовлюбленности), дистантность, эгоцентричность, завышенный уровень притязаний, выраженное чувство соперничества, проявляющееся в стремлении занять обособленную позицию в группе. Доминантность здесь в меньшей степени обращена на общие с группой интересы и не проявляется стремлением вести людей за собой, заражая их своими идеями. Стиль мышления нешаблонный, творческий. Мнение окружающих воспринимается критически, собственное мнение возводится в ранг догмы или достаточно категорически отстаивается. Эмоциям недостает тепла, поступкам — конформности. Высокая поисковая активность сочетается с рассудочностью. Низкая подчиняемость.

*Покорно-застенчивый* тип межличностных отношений оказался преобладающим у 18,24% личностей болезненно-застенчивых, интровертированных, пассивных, весьма шепетильных в вопросах морали и совести, подчиняемых, неуверенных в себе, с повышенной склонностью к рефлексии, с заметным преобладанием мотивации избегания неуспеха и низкой мотивацией достижения, заниженной самооценкой, тревожных, с повышенным чувством ответственности, неудовлетворенных собой, склонных к тому, чтобы винить себя во всем при неудачах, легко впадающих в состояние грусти, пессимистически оценивающих свои перспективы, аккуратных и исполнительных в работе, избегающих широких контактов и социальных ролей, в которых они могли бы привлечь к себе внимание окружающих, ранимых и впечатлительных, болезненно сосредоточенных на своих недостатках и проблемах (5 октант).

*Прямолинейно-агрессивный* тип межличностных отношений, характерный для 9,46% студентов третьего курса (преобладание показателей 3 октанта), обнаружил выраженную близость к таким личностным характеристикам, как ригидность установок, сочетающаяся с высокой спонтанностью, упорство в достижении целей, практицизм при недостаточной опоре на накопленный

опыт в состоянии эмоциональной захваченности, повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убежденностью в собственной правоте, легко загорающее чувство враждебности при противодействии и критике в свой адрес, непосредственность и прямолинейность в высказываниях и поступках, повышенная обидчивость, легко угасающая в ситуации комфортной, не ущемляющей престиж личности испытуемого.

Испытуемые, у которых преобладает *властный — лидирующий (авторитарный)* тип межличностных отношений, а таких студентов отмечено наибольшее количество по отношению к другим октантам — 9,24%, характеризуются оптимистичностью, быстротой реакций, высокой активностью, выраженной мотивацией достижения, тенденцией к доминированию, повышенным уровнем притязаний, легкостью и быстротой в принятии решений, гомономностью (т. е. ориентацией в основном на собственное мнение и минимальной зависимостью от внешних средовых факторов), экстравертированностью. Поступки и высказывания могут опережать их продуманность. Это реагирование по типу «здесь и сейчас», выраженная тенденция к спонтанной самореализации, активное воздействие на окружение, завоевательная позиция, стремление вести за собой и подчинять своей воле других (1 октант).

*Недоверчивый — скептический* тип межличностных отношений (4 октант) проявляется у 8,36% опрашиваемых студентов. Данной категории респондентов присущи такие личностные характеристики, как обособленность, замкнутость, ригидность установок, критический настрой к любым мнениям, кроме собственного, неудовлетворенность своей позицией в микрогруппе, подозрительность, сверхчувствительность к критическим замечаниям в свой адрес, неконформность суждений и поступков, склонность к построению ригидных и сверхценных умозаключений, связанных с убежденностью в недоброжелательности окружающих лиц, опережающая враждебность в высказываниях и поведении, которая оправдывается априорной уверенностью в людской недоброте, системное мышление, опирающееся на конкретный опыт, практичность, реалистичность, склонность к иронии, вы-



сокая конфликтность, которая может быть не столь явной (если сравнивать с типом III) и аккумулироваться, создавая тем самым повышенную напряженность и способствуя нарастающей отгороженности, не свойственным студентам третьего курса.

8 октант, преобладание которого позволяет отнести тип межличностного взаимодействия к *ответственно-великодушному* у 3,96% третьекурсников, сочетается с такими личностными особенностями, как выраженная потребность соответствовать социальным нормам поведения, склонность к идеализации гармонии межличностных отношений, экзальтация в проявлении своих убеждений, выраженная эмоциональная вовлеченность, которая может носить более поверхностный характер, чем это декларируется, художественный тип восприятия и переработки информации, стиль мышления — целостный, образный. Легкое вживание в разные социальные роли, гибкость в контактах, коммуникабельность, доброжелательность, жертвенность, стремление к деятельности, полезной для всех людей, проявление милосердия, благотворительности, миссионерский склад личности. Артистичность. Потребность производить приятное впечатление, нравиться окружающим. Проблема подавленной (или вытесненной) враждебности, вызывающей повышенную напряженность, соматизация тревоги, склонность к психосоматическим заболеваниям, вегетативный дисбаланс и, как результат, блокирование поведенческих реакций.

*Зависимый — послушный* тип межличностных отношений проявился среди 2,86% опрашиваемых студентов (6 октант). Для них характерна высокая тревожность, повышенная чувствительность к средовым воздействиям, тенденция к выраженной зависимости мотивационной направленности от складывающихся со значимыми другими отношений собственного мнения от мнения окружающих. Исполнительность и ответственность в работе создают им хорошую репутацию в коллективе. Однако конформность установок и неуверенность в себе не способствуют их продвижению на роль лидера. Повышенная мнительность, чувствительность к невниманию и грубости окружающих, повышенная самокритичность формируют канву конформного поведения.

Просуммировав индивидуальные баллы по октантам всех опрашиваемых членов группы, мы получили общегрупповые показатели, которые представлены в таблице 17.

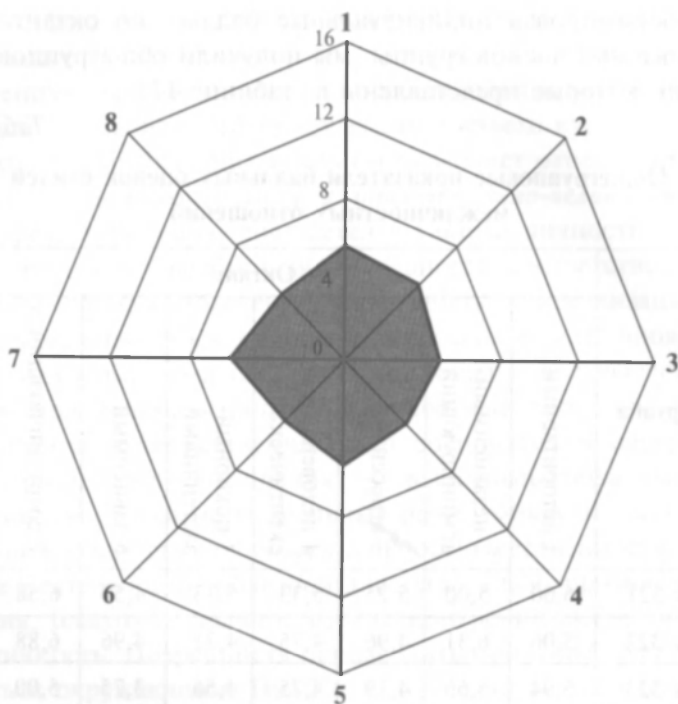
Таблица 17

**Общегрупповые показатели балльных оценок стилей  
межличностных отношений**

№	Группа	Октант							
		1 авторитарный	2 независимый-доминирующий	3 агрессивный	4 недоверчивый-скептический	5 покорный-застенчивый	6 зависимый	7 сотрудничающий	8 альтруистический
1	№ 321	6,00	5,00	5,25	5,33	5,33	4,50	6,58	5,25
2	№ 322	5,06	6,31	4,96	4,75	4,31	4,96	6,88	4,50
3	№ 323	5,94	5,63	4,19	4,75	4,56	3,75	5,00	3,81
4	№ 324	6,00	5,19	5,25	3,75	4,81	4,75	5,44	5,13
5	№ 325	5,31	4,54	5,00	4,54	4,85	4,46	5,31	4,31
6	<b>Данные по курсу</b>	<b>5,66</b>	<b>5,33</b>	<b>4,88</b>	<b>4,62</b>	<b>5,42</b>	<b>4,43</b>	<b>5,85</b>	<b>4,60</b>

Анализируя данные таблицы 17, необходимо отметить в целом, что средние показатели по всем октантам в сравниваемых группах находятся в пределах 8 баллов. Данные показатели оцениваются как умеренные и свойственны гармоничным личностям, что соответствует адаптивному поведению. Различия в показателях между группами не существенны.

По полученным данным была сформирована психограмма личностных свойств студентов третьего курса по средним значениям баллов каждого октанта (см. рис. 9).



**Рис. 9.** Профиль личности по средним значениям баллов стилей межличностных отношений (в целом по курсу)

Помимо анализа средних результатов, были рассмотрены также индивидуальные показатели испытуемых в сравниваемых группах (см. табл. 18). Эмпирические данные свидетельствуют о том, что в процессе исследования выявлена категория студентов, которые имеют баллы большей степени выраженности, что соответствует показателям 9—12 по отдельным октантам, их поведение оценивается как экстремальное.

Так, например, в группе № 321 по результатам теста у 33,0% испытуемых можно предположить наличие акцентуации (по октантам «авторитарный» и «покорно-застенчивый»). В группе № 322 наличие той или иной акцентуации продемонстрировали 25,3% студентов (по октантам «независимо-доминирующий», «альтруистический» и «со-

трудничающий»), в группе № 323 — 31,9% («покорно-застенчивый», «сотрудничающий» «альтруистический», «авторитарный»), в группе № 324 — 37,4% («альтруистический», «авторитарный», «независимо-доминирующий», «агрессивный») и в группе № 325 — 38,5% респондентов («авторитарный», «независимо-доминирующий», «покорно-застенчивый», «альтруистический» и «сотрудничающий»).

Таблица 18

**Индивидуальные показатели проявления акцентуации стилей  
межличностных отношений (%)**

№	Группа	Октант							
		1 авторитарный	2 независимый-доминирующий	3 агрессивный	4 недоверчивый-скептический	5 покорный-застенчивый	6 зависимый	7 сотрудничающий	8 альтруистический
1	№ 321	16,5	—	—	—	16,5	—	—	—
2	№ 322	—	6,6	—	—	—	—	12,1	6,6
3	№ 323	6,6	—	—	—	12,1	—	6,6	6,6
4	№ 324	12,1	12,1	6,6	—	—	—	—	6,6
5	№ 325	15,4	7,7	—	—	—	—	15,4	—
6	<b>Всего</b>	<b>10,1</b>	<b>5,3</b>	<b>1,32</b>	—	<b>5,7</b>	—	<b>6,8</b>	<b>4,0</b>

В общей сложности повышение средних показателей наблюдается у 33,2% студентов третьего курса по шести из восьми показателей стилей межличностного взаимодействия (авторитарный, независимый-доминирующий, агрессивный, покорно-застенчивый, сотрудничающий, альтруистический).

Первые три типа межличностных отношений — 1, 2 и 3 (всего 16,7% студентов) — характеризуются следующими личност-

ными особенностями. Преобладанием неконформных тенденций и склонностью к дезьюктивным (конфликтным) проявлениям (3 октант) — всего 1,32% третьекурсников. Они отличаются требовательностью, прямолинейностью, строгостью и резкостью в оценке других, непримиримостью, склонностью во всем обвинять окружающих, насмешливостью, раздражительностью.

15,4% студентов характеризуются большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию (1, 2 октанты). Им присущи энергичность, успешность в делах, нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей, самодовольство, превосходство над окружающими, выраженное чувство собственного достоинства.

Необходимо отметить, что данная категория студентов является достаточно проблематичной в плане выстраивания позитивных межличностных взаимодействий как с одноклассниками, так и с преподавателями вуза. Это зона вероятных конфликтов в межличностных отношениях. Особенно вызывает опасение группа № 324, в которой сконцентрировано максимальное (по сравнению с другими группами) количество студентов с данными акцентуациями 30,8%.

Другие три октанта — 5, 7, 8 (всего 16,5% студентов) — представляют противоположную картину: преобладание конформных установок, конгруэнтность в контактах с окружающими (7, 8 октанты) — таких студентов отмечено 10,8% из числа всех студентов третьего курса. Они дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, быть хорошими для всех без учета ситуации, стремятся к целям микрогруппы, гиперответственны, часто приносят в жертву собственные интересы.

5,7% студентов из числа опрошенных продемонстрировали неуверенность в себе, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам (5 октант). Их характерные черты — кротость, покорность, застенчивость, смущаемость.

Тем не менее во всех группах результаты не достигали уровня чрезмерной выраженности (14 баллов и выше), свидетельствующего о выраженных затруднениях в адаптации. Данный факт яв-

ляется положительным моментом в характеристике межличностных отношений в образовательном пространстве вуза, так как в целом члены коллектива предрасположены к сотрудничеству и компромиссам, а не к соперничеству, что является положительным фактором, способствующим формированию положительного социально-психологического климата в студенческих группах.

Студенты с преобладающим авторитарным и независимодоминирующим стилем взаимодействия (15,4%) демонстрируют выраженное стремление к организаторской деятельности, лидерству. Респонденты показали себя как независимые, уверенные в своих силах личности, активные в совместной деятельности. Это свидетельствует о том, что они относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей, не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг знакомых. Они охотно принимают участие в общественной деятельности, организации общественных мероприятий, помогают близким, проявляют инициативу в общении, способны принимать решение в трудной ситуации. Все это свидетельствует о том, что данный контингент студентов вполне может составить актив групп или даже возглавить их.

Студенты с преобладающим покорно-застенчивым (18,22%) стилем общения более склонны брать на себя чужие обязанности, испытывают потребность в помощи и доверии со стороны окружающих. Тем самым они нуждаются в поддержке участников группы в процессе обучения. Эти особенности необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса и взаимодействия в группе.

Таким образом, по результатам качественного анализа данных исследования стилей межличностного взаимодействия студентов третьего курса можно сделать вывод о практически равномерном распределении факторов доминирование—подчинение (47,7%) и дружелюбие—агрессивность (52,3%) в процессе общения и формировании межличностных отношений.

Однако математическая обработка результатов исследования показала преобладание тенденции к доминированию над дружелюбием.

Напомним, что на третьем этапе с помощью формул определяются показатели по двум основным параметрам «Доминирование» и «Дружелюбие»:

$$\text{Доминирование} = (I - V) + 0,7 \cdot (VIII + II - IV - VI)$$

$$\text{Дружелюбие} = (VII - III) + 0,7 \cdot (VIII - II - IV + VI)$$

Система баллов по 16 межличностным переменным превращается в два цифровых индекса, которые характеризуют представление субъектов по обозначенным параметрам. Были получены два индекса — «Доминирование» и «Дружелюбие», которые приводятся в таблице 19.

Таблица 19

#### Результаты расчета индексов «Доминирование» и «Дружелюбие»

Группа	Доминирование	Дружелюбие
№ 321	0,96	1,45
№ 322	1,32	2,32
№ 323	2,02	0,07
№ 324	2,46	0,85
№ 325	0,36	0,09
<b>Средние значения индексов</b>	<b>1,42</b>	<b>0,96</b>

Таким образом, в процессе исследования свойств личности студентов третьего курса по методике ДМО Т. Лири были выделены два цифровых индекса — доминирование и дружелюбие, позволяющих выявить уровень и направление межличностных притязаний, зоны конфликтов, а также причины нездорового психологического климата в коллективе.

Часть студентов групп определены как зависимые. Этот тип соответствует людям конформным, мягким, ожидающим помощи и советов.

Основная масса студентов умеренно агрессивна, отличается доброжелательностью и ориентирована на принятие.

Часть студентов составляют люди агрессивные, отличающиеся стремлением к лидерству. Их характерные черты — властность и

негативизм. Это зона вероятных конфликтов в межличностных отношениях группы.

В целом члены коллектива предрасположены к сотрудничеству и компромиссам, а не к соперничеству, что подтверждает диаграмма личностных характеристик, построенная по средним оценкам.

Личности, у которых обнаруживаются доминантные, агрессивные и независимые черты поведения, значительно реже проявляют недовольство своим характером и межличностными отношениями, однако и у них может выявляться тенденция к совершенствованию своего стиля межличностного взаимодействия с окружением, при этом возрастание показателей того или иного октанта определит направление, по которому самостоятельно движется личность в целях самосовершенствования. Это имеет большое значение при выборе методов коррекции поведения индивида с учетом его внутриличностных ресурсов и степени осознания имеющихся проблем.

### **Выводы и рекомендации по результатам исследования**

Система межличностных отношений в студенческих группах в силу своей внутренней психологической обусловленности трудно различима в педагогическом процессе.

- Межличностное взаимодействие — это процесс оказания взаимовлияний субъектами совместной деятельности друг на друга для достижения практического результата, формирование межличностных отношений между ними. Межличностное взаимодействие является не просто формальной характеристикой общения, а представляет собой отдельный предмет исследования.

- Межличностные отношения — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характерах и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общении.

- Критериями межличностного взаимодействия в учебной группе являются: стиль межличностного взаимодействия, ценностно-ориентационное единство, благоприятный социально-психологический климат, групповая сплоченность, уровень благополучия взаимоотношений.



- Рассмотрение в едином теоретическом контексте общения, межличностного взаимодействия и межличностных отношений позволяет, в частности, выявить их взаимообразующую роль по отношению друг к другу. Связи между ними не являются однонаправленными — от совместной деятельности к социально-психологическим характеристикам группы. Эти социально-психологические характеристики, производные от деятельности в своей основе, в свою очередь могут оказывать активное обратное воздействие на параметры совместной деятельности.

- Учет социально-психологических особенностей межличностного взаимодействия выступает одним из условий оптимизации процесса обучения и приводит к повышению успешности обучения.

В данном исследовании феномен межличностных отношений изучался в контексте реальных развивающихся групп, объединенных общественно значимой совместной учебной и творческой деятельностью.

Полученные результаты, характеризующие содержательную сторону межличностных отношений и особенности их развития в условиях образовательного пространства вуза, в целом полно отразили возрастные особенности участников нашего исследования — особенности ранней юности — бурным становлением самосознания и стремлением найти свое место среди людей, в частности в конкретной социальной группе.

Исследование показало, что в контексте образовательного процесса в Профессионально-педагогическом институте студенческие группы третьего курса не имеют ярко выраженного статуса сплоченного коллектива. Только одну из пяти групп можно условно отнести к коллективу. Другие группы отличает недостаточная сплоченность, межличностная обособленность и отстраненность отдельных членов группы.

Признаками высокого уровня организации группы являются:

- существование «актива», координирующего работу всех членов группы;
- четкое распределение обязанностей между членами группы;

- отсутствие конкуренции между лидерами, конфликтов и противоречий в системе межличностных отношений;
- строгая (и добровольно поддерживаемая) исполнительская дисциплина;
- высокая согласованность действий, взаимозаменяемость членов группы;
- демонстрация единства мнений по существенным вопросам;
- высокая активность всех членов группы;
- проявление инициативы и творчества в образовательном процессе.

В ходе исследования методом анкетирования студентов были выявлены следующие факторы, негативно влияющие как на результаты образования в целом, так и на результаты коммуникативных процессов:

- материальное обеспечение и оснащенность как условие физического и психологического самочувствия студентов (а именно: бытовые условия, санитарное состояние аудиторий, материально-техническое состояние, научно-методическое обеспечение образовательного процесса);
- в системе отношений «студент — преподаватель» — отсутствие индивидуального подхода к студентам со стороны педагогов (18,7%), недостаточное количество проводимых общеинститутских мероприятий 13,2%, напряженные отношения между студентами и преподавателями 9,9%);
- дидактическая и методическая некомпетентность некоторых преподавателей (однообразие форм занятий и отсутствие элементов новизны и активных форм) (42,9%), равнодушное и безразличное отношение к преподаваемому предмету (20,9%);
- непродуктивные стратегии взаимодействия со студентами (33,0 % преподавателей вуза — либеральный стиль педагогического руководства, для которого характерны стремление к уходу от конфликтных ситуаций, столкновений с окружающими, попустительство и бездеятельность педагога, самоустранение от ответственности за все происходящее в учебном процессе, и педагогический стиль 11,0% преподавателей оценен студентами как авторитарный,

что свидетельствует об ориентации данной категории педагогов на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, на стереотипное «общение — функционирование», коммуникативную ригидность);

- отрицательные эмоциональные состояния на некоторых занятиях как фактор социально-психологического неблагополучия (равнодушное и безучастное настроение у 27,5% и подавленное, тревожное у 11,0% студентов);

- в системе отношений «студент — студент» — закрытость одногруппников для доверительных и теплых отношений (16,5%), отсутствие взаимной поддержки и расслоение на конфликтующие друг с другом подгруппы (16,5%).

К положительным факторам можно отнести:

- в системе отношений «студент — преподаватель» — позитивное оценивание студентами отношений между студентами и преподавателями (41,7% как «ровные», 37,3% — как «доброжелательные», 17,6% — как «заинтересованные»), важность мероприятий, формирующих дружбу между педагогами и студентами (16,5%);

- преобладание демократического стиля у 56,0% педагогов, для которого характерны ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, стремление к опоре на мнение своих оппонентов, к учету их интересов, желаний и особенностей, тактичное корректное решение с ними всех возникающих вопросов и противоречий;

- позитивные эмоциональные состояния студентов на занятиях как фактор социально-психологического благополучия (60,6% студентов);

- в системе отношений «студент — студент» — отсутствие во взаимоотношениях между студентами принципа «дедовщины» (18,7%), оказание помощи и поддержки друг другу в учебе (47,3%), схожие жизненные ценности студентов (33,0%), неравнодушные студенты по отношению друг к другу в ситуации успеха или неудачи (23,1%);

- фактор переживания концентрированного, эмоционально насыщенного взаимодействия, основанного на партнерских отно-

шениях (часто общаются друг с другом в свободное время 38,5% студентов);

- суждения студентов о приоритетных качествах, определяющих характер межличностных отношений («честность» (1 ранг), «доброжелательность» (2 ранг), «отзывчивость» (3 ранг), «справедливость» (4 ранг) и «взаимопомощь» (5 ранг)), и личностных качествах, затрудняющих, по мнению студентов, развитие межличностных отношений («предательство» (1 ранг), «несправедливость» (2 ранг), «эгоизм» (3 ранг), «агрессивность» (4 ранг) и «жестокость» (5 ранг)).

#### **Социометрическое исследование** показало:

- в целом по курсу половина третьекурсников имеют благоприятный статус, что свидетельствует о среднем уровне развития социально-психологического климата и подтверждает мнение студентов, зафиксированное в анкетировании, об отсутствии теплых и доверительных отношений, равнодушии в студенческих группах и наличии конфликтующих группировок;

- индекс групповой сплоченности связан частотой и интенсивностью коммуникаций в группе. В целом по курсу студенты продемонстрировали самый высокий индекс групповой сплоченности по досуговому критерию 0,52, средний — по деловому 0,49 и самый низкий — по эмоциональному 0,38;

- организационная структура частично совпадает со структурой личных отношений в группах третьего курса, что говорит об отсутствии между членами звена дружеских отношений и взаимных симпатий, отлаженности функционально-ролевых связей, и свидетельствует о недостаточной организации этих коллективов и наличии как коммуникативных, так и организационных проблем;

- самый низкий уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) был зафиксирован в группе № 322, так как в ней преобладают студенты с неблагоприятным статусом — 60%. Низкий УБВ в группе означает неблагоприятие большинства студентов в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками и может рассматриваться

как неблагоприятный фактор развития межличностных внутригрупповых отношений, способствующий ухудшению социально-психологического климата группы;

- однородность ценностных ориентаций членов групп, т.е. согласованность мнений, позиций членов конкретной общности в отношении наиболее значимых для ее жизнедеятельности объектов, оценена выше среднего (61%) и отражает возрастные особенности студенчества;

- феномен лидерства достаточно сложный и глубокий. Лидеры представляют собой результат групповой динамики, накопления опыта совместных дел и опыта отношений. 18,7% студентов являются неформальными лидерами групп, среди которых отмечены как положительные, так и отрицательные лидеры. Большинство лидеров можно отнести к лидерам по деловому и досуговому критерию и в меньшей степени — по эмоциональному.

**Диагностическое исследование стилей межличностного отношения Т. Лири показало:**

- качество и результат межличностного взаимодействия напрямую зависят от характерологических особенностей субъектов взаимоотношений. Обостренная потребность в индивидуализации личности в сочетании с максимализмом в оценках окружающих, демонстрация отношения превосходства, агрессивности, напористости и др. может осложнить процессы группового развития. Факторы *доминирование-подчинение* и *дружелюбие-агрессивность* являются определяющими в процессах межличностного восприятия и межличностных отношений;

- неравномерное распределение преобладающего в каждой студенческой группе стиля межличностных отношений говорит о том, что контингент студентов в данных группах неоднороден по своему составу и прежде всего по своим индивидуальным и личностным особенностям. Первое ранговое место в иерархии стилей межличностных отношений студентов третьего курса занимает сотрудничающий стиль — 27,26%;

- в целом члены коллектива предрасположены к сотрудничеству и компромиссам, а не к соперничеству, что является по-

ложительным фактором, способствующим формированию положительного социально-психологического климата в студенческих группах;

- исследуемые показатели стилей межличностных отношений по всем октантам в группах находятся в средних пределах, оцениваются как умеренные и свойственны гармоничным личностям, что соответствует адаптивному поведению. Различия в показателях между группами не существенны;

- повышение средних показателей стилей межличностных отношений наблюдается у 33,0% студентов третьего курса по шести из восьми показателей стилей межличностного взаимодействия (авторитарный, независимый-доминирующий, агрессивный, покорно-застенчивый, сотрудничающий, альтруистический), что свидетельствует о наличии акцентуации;

- 16,5% студентов характеризуются большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию. Данная категория студентов является достаточно проблематичной в плане выстраивания позитивных межличностных взаимодействий как с одноклассниками, так и с преподавателями вуза. Это зона вероятных конфликтов в межличностных отношениях, выраженных затруднениями в адаптации;

- 16,5% студентов представляют противоположную картину: преобладание конформных установок, конгруэнтность в контактах с окружающими. Они дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, быть хорошими для всех без учета ситуации, стремятся к целям микрогруппы, гиперответственны, часто приносят в жертву собственные интересы;

- 18,22% студентов с преобладающим покорно-застенчивым стилем общения более склонны брать на себя чужие обязанности, испытывают потребность в помощи и доверии со стороны окружающих. Тем самым они нуждаются в поддержке участников группы в процессе обучения. Эти особенности необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса и взаимодействия в группе.

— наполнение учебной программы ценностным, личностно-значимым содержанием для студента (упражнениями, направленными на формирование навыков и умений межличностного взаимодействия; информацией о нормах межличностного общения, тематическим наполнением, отражающим практическое применение межличностных навыков и умений);

— использование средств обучения, способствующих активизации студентов в межличностном общении (адресация студенту вопросов, представляющих для него интерес, наводящие тематические вопросы, совместный с преподавателем поиск логических ассоциаций, оценивание и анализ ответов других студентов, обучение студентов перефразированию, резюмированию, «Я-сообщениям», «рефлексивному слушанию», «эмпатическому слушанию» и др.);

— повышение субъектной роли студента в педагогическом взаимодействии (сообщение цели занятия в терминах умений, совместное целеполагание и планирование учебной деятельности, стимулирование осознания процесса развития межличностных отношений через преемственность умений; анализ выполненной работы в терминах умений и их роли в развитии межличностных отношений);

— проявление дружеских чувств и других спланированных межличностных отношений: доверие, уважение по отношению к студентам, высокая требовательность к себе и другим;

— организация сотрудничества и диалогического общения на занятиях (создание ситуации оказания взаимного содействия друг другу при решении учебных задач, в общении и совместной деятельности; использование на занятиях заданий, требующих от студентов постепенного перехода от репродуктивной деятельности к творческой с проявлением инициативы студента при решении задачи; организацию кооперативной коммуникативной оценочной деятельности, направленной на развитие рефлексивных и эмпатийных умений).

Под педагогическим взаимодействием мы понимаем личностно-значимый способ реализации межличностных и деятельностных контактов студента и преподавателя (при направляющей роли по-

следнего), в ходе и в результате которых при создании комплекса педагогических условий осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное развитие межличностных отношений.

Результаты исследования и их анализ делают обоснованным выдвижение ряда рекомендаций для участников образовательного процесса вуза, способствующих интенсификации развития межличностного взаимодействия и формированию оптимальных межличностных отношений. Представим эти рекомендации тезисно.

- Особенно необходимо подчеркнуть значение таких факторов, как **формирование положительного отношения к учащимся**, способность понимать их, сознательная постановка педагогом задачи найти стратегию и тактику в общении. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся. Повышать уровень межличностных отношений в группе можно, используя в качестве опор те представления о системе положительных качеств личности, которые уже сложились в коллективе. 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 забывать о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности и т. д.

- Высоким развивающим и коррекционным потенциалом обладают такие педагогические условия эффективного формирования внутригрупповых отношений студентов, как **создание в процессе обучения атмосферы взаимной доброжелательности** с использованием групповых форм работы, основанных на методах стимулирования и мотивации учения, — деловых игр, учебных дискуссий, методов эмоционального воздействия, методов учебно-творческого выражения, направленных на моделирование и анализ реальных ситуаций взаимодействия и самостоятельный поиск их разрешения. Переживание концентрированного, эмоционально насыщенного взаимодействия, основанного на партнерских отношениях, становится действенным фактором позитивной динамики формирования внутригрупповых отношений.



- Наиболее успешной и весьма перспективной формой опосредованной субъективизации учебного процесса является **организация групповых форм обучения**. Вместо традиционной диады «субъект-объект» используется более продуктивная триада «субъект 1 — субъект 2 — субъект 3», где второй элемент триады — группа как совокупный субъект учебной деятельности.

- **Оценивание** является одним из существенных компонентов в деятельности педагога. Наиболее адекватной является типология оценочных отношений, построенная на основе параметров объективности оценки, уравновешенности рационального и эмоционального компонентов в ней, согласованности общих и частных оценок. Продуктом оценивания выступает как отметка в журнале и в зачетной книжке студента, так и развернутая оценка ответа, поступка и других проявлений, даваемая педагогом. Оценка оказывает, наряду с непосредственным действием в процессе обучения, определенное последствие, влияя на изменение отношений между студентами внутри группы, между педагогами и студентами, а также на формирование самооценки учащихся, их интересы и т.д. В педагогике неоднократно подчеркивалась особая значимость положительной оценки педагога, устойчивая потребность в ней. Обратная связь, адресуемая педагогом учащемуся, не должна сводиться к фиксированию и обсуждению ошибок, промахов, недостатков последнего. Интересно, что в структуре парциальных оценок, выделенных в работе Б.Г. Ананьева, перечисляются семь типов отрицательных оценок (замечание, отрицание, порицание, сарказм, упрек, угроза, нотация) и лишь три типа положительных оценок (согласие, одобрение, ободрение), что свидетельствует о меньшей дифференцированности последних.

Не менее важное влияние на успешность работы группы оказывают **традиции**. Они представляют собой относительно устойчивые, сложившиеся на основе длительного опыта совместной деятельности правила, нормы и стереотипы поведения, действий и общения в конкретных условиях (ситуациях), ставшие потребностью для каждого или большинства членов группы. Это могут быть учебные, творческие, спортивные и прочие традиции. Эмо-

ционально привлекательные традиции становятся устойчивыми формами группового поведения, своего рода «групповой памятью», основой для формирования групповой идентичности; они поддерживаются и развиваются самими членами группы. Велика и неocenима роль куратора в формировании традиций группы. Для него особенно важно, чтобы традиции стимулировали развитие группы, способствовали повышению ответственности и дисциплины ее членов. Разрушение или утрата значимых традиций существенно затрудняют развитие группы — так же как потеря памяти становится препятствием для полноценного развития личности.

### **Рекомендации преподавателю для формирования позитивных межличностных отношений на первых занятиях с группой учащихся**

1. С самого начала стараться придерживаться дружелюбного тона.
2. На первых занятиях пытаться не ходить между рядами (не входить в психологическое пространство студентов).
3. При проведении первых занятий, при каждом удобном случае, можно раскрывать руки, но ни в коем случае не складывать руки на груди.
4. Объяснять учебный материал подробно и без усталости в голосе.
5. Если вы допустили ошибку в ходе занятия или не имеете возможности немедленно ответить на вопрос студента, то необходимо сразу же стараться исправить ее или попросить у студентов времени подумать (можно отложить и до следующего занятия).
6. Вызвать студента к доске при первом удобном случае, желательно на первых занятиях, таким образом, сразу устанавливается дисциплина и контакт с аудиторией, далее можно придерживаться этой же методики.
7. Для поддержания работоспособности студентов допускаются в ходе занятия шутки, отступления от темы или подобное этому. Педагог должен быть хорошим слушателем.

8. Для концентрации внимания студентов перед окончанием занятия, когда приближается время перемены, допустимы выражения типа: «Осталось сказать еще несколько слов» или «Запишем еще несколько предложений».

9. Если студент допускает ошибки при ответе на вопрос, не нужно критиковать его. Достаточно сказать: «Хорошо» или «Все, спасибо», но деловым тоном. Студент поймет и без критики. Лучше похвалить студента, когда он старается правильно ответить.

10. Не нужно прерывать студента, когда он отвечает или что-то говорит.

11. Необходимо обращаться к студенту на «вы» и по имени.

Подводя итог, хочется подчеркнуть главную мысль: необходимо проявлять уважительное отношение к студенту.

### **Рекомендации преподавателю по изменению социометрического статуса члена студенческой группы**

В целом педагогические возможности изменения социометрического статуса члена студенческой группы несколько ограничены тем, что преподаватель занимает позицию руководителя и находится вне группы. Однако если он работает с активным меньшинством и учитывает межличностное влияние в процессе деятельности и общения, то вполне можно стать инициатором такого изменения.

Для того чтобы повысить социометрический статус учащегося, необходимо *предоставить ему возможность для проявления и реализации своих способностей*. Наиболее успешные в учебной деятельности и общественной работе учащиеся без труда приобретают уверенность в своих силах, привлекающую к ним внимание, интерес и симпатии одноклассников. Система вузовского образования обладает достаточно широким спектром возможностей самореализации и саморазвития студентов: это учебная, научно-исследовательская, творческая, спортивная и др. виды деятельности. Учащиеся, обладающие экспрессивными, инструментальными, художественными и физическими способностями довольно легко реализуют себя.

Поэтому при попытке изменения статуса учащегося преподаватель должен предоставить возможность его участия в различных видах деятельности, чтобы молодые люди имели желание и возможность проявить свои способности перед сверстниками.

Среди педагогов и психологов хорошо известен прием, который называется «ответ от звезды». Суть его заключается в том, что высокостатусному члену группы *поручается какое-то дело совместно с низкостатусным*. В данном случае важно *продумать мотивировку* сотрудничества, чтобы оно воспринималось ребятами как необходимое для решения соответствующей задачи. При успешном взаимодействии популярность высокостатусного члена группы частично передается низкостатусному и отношение окружающих становится более благожелательным.

Своевременное информирование учащихся об успехах их одноклассника в каких-либо других группах также позволяет повысить его статус. Поэтому преподавателю желательно знать о внеучебной творческой или спортивной деятельности студентов и использовать данную информацию для улучшения межличностных отношений в группе. Если, несмотря на педагогические усилия, статус студента остается низким, необходимо провести системный психологический анализ причин отверженности или изолированности. Следует понять, в чем причина, и попытаться работать с ней. Профессионализм, внимание и деликатность преподавателя при известной заинтересованности в решении проблемы обеспечат эффективность применения того или иного метода.

### **Рекомендации куратору и преподавателю по оптимизации социально-психологического климата в студенческих группах**

1. Прежде всего, задавать позитивный тон взаимоотношений. Все люди заряжаются и заражаются друг от друга (положительными или отрицательными) эмоциями. Поэтому каждому педагогу просто необходимо следить за тем, как он выглядит, что говорит. Нервозность, истеричность, уныние заносят в студенческие аудитории нередко сами педагоги, плохо отдавая себе отчет в своих проявлениях.

2. Важно опираться на лидеров. Однако для того, чтобы лидеры могли реализовать свои претензии на лидерство и при этом быть успешными, требуется специальная работа с ними: консультации, инструктажи, просьбы, которые помогли бы выполнить возложенные на него обязанности. С другой стороны, весьма важно поддерживать высокий социальный статус лидеров, публично демонстрируя уважительное к ним отношение. Не делать секрета из того, что с ними куратор или преподаватель советуется. Здесь важно уберечься от заискивания и чрезмерного преувеличения заслуг.

3. Необходимо защищать выпадающих (аутсайдеров, изгоев и т.д.). В любой человеческой группе есть люди, которые здесь оказались не принятыми. Причин этому так много, что даже перечислить их трудно.

4. Не надо влюблять студентов в себя. Встречаются такие педагоги, которые, признаются себе в этом или нет, стремятся влюбить в себя своих ребят. Педагогу, наверное, как и родителю, не обязательно подчеркивать свое превосходство, стремиться поддерживать имидж небожителя, если со всей ответственностью относиться к своей работе. Можно предложить несколько иной подход — совершенно искренне говорить о том, что получается, а что нет, о своих ошибках, просчетах, недостатках, спокойно, буднично, «без фанатизма».

5. Ничто не содействует так хорошим межличностным отношениям, как хорошо организованная совместная деятельность. В обсуждаемом нами контексте — это такая деятельность, где каждому есть место, которое позволяет проявить себя с лучшей стороны, испытать успех, быть высоко оцененным окружающими.

## Список литературы

1. Альбульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Альбульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. — Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999.
3. Ананьев Б.Г. Структура личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия / Сост. Куликов А.В. — СПб.: Питер, 2000.
4. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М.: Аспект-Пресс, 2002. 376 с.
5. Андриенко Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
6. Аникеев Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеев. — М.: Просвещение, 1999. 319 с.
7. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. — М., 1990.
8. Асмолов А.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. — Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999. С. 345—384.
9. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 56—66.
10. Барабанщиков В.А. Принцип системности в психологической концепции Б.Ф. Ломова // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 1. С. 3—9.
11. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование. — Минск, 1975. 160 с.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. — М., 1996.
13. Берн Э. Три аспекта личности // Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. — Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999.

14. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.
15. *Бодалев А.А.* Психология общения / А.А. Бодалев. — М.: Воронеж, 1996.
16. *Бодалев А.А.* Личность и общение / А.А. Бодалев. — М.: Педагогика, 1993.
17. *Бодалев А.А., Криволап Л.И.* О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Проблемы общения и воспитания. — Тарту, 1974.
18. *Братусь Б.С.* Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова: Вып. 1: Сборник научных работ / Б.С. Братусь, В.В. Знаков, В.Ф. Петренко. — М.: Изд-во МГУ, 1984.
19. *Братченко С.Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов / С.Л. Братченко. — Псков, 1997.
20. *Братченко С.Л.* Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. — М.: Смысл, 1997.
21. *Братченко С.Л.* Авторитарный стиль педагогического общения — а что же дальше? / С.Л. Братченко, С.А. Рябченко. — М., 1996. С. 83—90.
22. *Брушлинский Л.В.* Мышление и общение / Л.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. — Минск, 1990.
23. *Будева Л.П.* Человек: деятельность и общение / Л.П. Будева. — М.: Наука, 1978.
24. *Будева Л.П.* Человек, культура, образование в кризисном социуме // Философия образования. 1989. № 2.
25. *Бурлачук Л.Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. — СПб.: Питер Ком, 1999.
26. *Волков И.П.* Социометрические методы в социально-психологических исследованиях / И.П. Волков. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1992. 204 с.
27. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. / Л.В. Выготский. — М.: Просвещение, 1984.

28. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. — М.: МГУ, 1987.

29. *Гозман Л.Я.* Теоретические предпосылки и методы эмпирического исследования межличностной аттракции: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.

30. *Горелов И.Н.* Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. — М., 1980.

31. *Горянина В.А.* Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 73—83.

32. *Грищенко Ж.М., Поликарпов В.А.* Самоопределение молодежи в условиях перестройки: опыт социальной типологии // Социологические исследования. 1990. № 7. С. 94—96.

33. *Джерелневская М.А.* Установки коммуникативного поведения / М.А. Джерелневская. — М., 2000.

34. *Донцов А.И.* Психология коллектива / А.И. Донцов. — М.: Изд-во МГУ, 2000. 168 с.

35. *Ершова О.В.* Особенности настроения личности в юношеских группах. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.

36. *Забиров М.В.* Целостная классификация психотипов и ее возможные соционические соответствия // Соционика, ментология и психология личности. 1998. № 3. С. 34—42.

37. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. — М.: Логос, 1999.

38. *Кабаченко Т.С.* Методы психологического воздействия / Т.С. Кабаченко. — М., 2000.

39. *Знаков В.В.* Субъектный подход в психологии. Сборник научных трудов / В.В. Знаков, А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, З.И. Рябинкина. — М.: Институт психологии РАН, 2009.

40. *Знаков В.В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / В.В. Знаков. — М., 2005.

41. *Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9—17.

42. *Ковалев Г.А.* Теория социально-психологического воздействия // Основы социально-психологической теории. — М., 1995. С. 352—374.



43. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. — Минск: Изд-во БГУ, 1989. 284 с.
44. *Кон И.С.* Психологии ранней юности / И.С. Кон. — М., 1984.
45. *Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С.* Стиль педагогического общения как фактор формирования творческой индивидуальности педагога // Системное исследование индивидуальности. — Пермь, 1991. С. 30—48.
46. *Косолапов В.В.* Оптимизация научно-исследовательской деятельности / В.В. Косолапов, А.Н. Щербань. — Киев: Наукова думка. 1971. 300 с.
47. *Кричевский Р.Л.* Социальная психология малой группы: Учеб. пособие для вузов / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. — М.: Аспект-Пресс, 2001. 318 с.
48. *Кроник А.А.* Межличностное оценивание в малых группах / А.А. Кроник. — Киев, 1982.
49. *Крылов А.А.* Практикум по общей и экспериментальной психологии / А.А. Крылов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1987.
50. *Куницына В.Н.* Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. — СПб., 2002.
51. *Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. — Ростов-на-Дону, 1999.
52. *Лабунская В.А.* Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. — М., 2001.
53. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов / К. Левин. — СПб.: Наука, 1997.
54. *Леонтьев А.А.* Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975.
55. *Леонтьев А.А.* Психология общения / А.А. Леонтьев. — М., 1974.
56. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. — М., 1979.
57. *Леонтьев А.А.* Проблемы развития психики / А.А. Леонтьев. — М., 1985.

58. *Леонтьев А.Н.* Деятельность и личность // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. — Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999. С.165—196.

59. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1999.

60. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. 432 с.

61. *Малышев А.А.* Психология личности и малой группы: Учебно-методическое пособие / А.А. Малышев. — Ужгород: Инпроф ЛТД, 1977. 447 с.

62. *Маслова Н.Ф.* Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. — Л., 1973. С. 53—71.

63. *Маствиллискер Э.И.* Индивидуальный стиль общения в совместной деятельности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. Пермь: НГПИ, 1985. С.14—30.

64. Межличностное общение: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2001.

65. *Мерлин В.С.* Индивидуальный стиль общения // Психол. журнал. 1982. Т. 3. № 4. С. 26—36.

66. *Митрофанов К.В.* Смысловое пространство профессиональной педагогической деятельности и возможности построения типологии индивидуальных стилей педагогического общения // Системное исследование индивидуальности. — Пермь, 1991. С. 162—164.

67. *Морено Я.Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено. — М.: Академический Проект, 2004. 320 с.

68. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / В.Н. Мясищев. — М.: Воронеж, 1995.

69. *Мясищев В.Н.* Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. — Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999. С. 197—244.

70. *Обозов Н.Н.* Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. — Л.: ЛГУ, 1979.

71. *Обозов Н.Н., Обозова А.П.* Три подхода к исследованию психологической совместимости // *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. Киев: Наукова думка, 1990. 191 с.
72. *Общая психодиагностика* / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1998. 304 с.
73. *Ольшанский В.Б.* Личность и социальные ценности / В.Б. Ольшанский. — М.: Просвещение, 1998. 339 с.
74. *Орлов А.Б.* Перспективы гуманизации обучения // *Вопросы психологии.* 1988. № 6. С. 142—146.
75. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. Проблемы методологии и теории / Б.Д. Парыгин. — СПб., 1999.
76. *Парыгин Б.Д.* Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин. — Л.: Наука, 1991. 370 с.
77. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении / Л.А. Петровская. — М., 1989.
78. *Петровская А.В., Соловьева О.В.* Обратная связь в межличностном общении // *Вести Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1982. № 3.
79. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. — М.: Знание, 1982. 384 с.
80. *Проблема общения в психологии* / Под ред. Б.Ф. Ломова. — М., 1981.
81. *Просецкий П.А.* Активная творческая адаптация студентов нового приема к условиям высшей школы // *Психологические проблемы формирования социально активной личности учителя.* — М., 1982. С. 3—17.
82. *Просецкий П.А.* Психология творчества / П.А. Просецкий, В.А. Семиченко. — М., 1989.
83. *Райгородский Д.Я.* Психология семьи / Д.Я. Райгородский. — Самара: Изд. дом БАХРАХ-М, 2002. С. 521.
84. *Реан А.А.* Общая психология и психология личности / А.А. Реан. — М.: Изд-во «АСТ», 1999.
85. *Реан А.А.* Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — М.: Изд-во «Прайм — Еврознак», 2001.

86. *Реан А.А.* Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. — М.: Изд-во «Прайм — Еврознак», 2001.

87. *Резников Е.Н.* Межличностное восприятие и понимание. Межличностные отношения // Современная психология. М., 1999. С. 508—523.

88. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994. 480 с.

89. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. — М.: ВЛАДОС, 1996.

90. *Сластенин В.А.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

91. *Сластенин В.А.* Педагогика / В.А. Сластенин. — М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

92. *Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин.* — Минск: Харвест, 1998. 800 с.

93. *Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.И. Прохорова и др.* — М.: Советская энциклопедия, 1981. 1600с.

94. *Русалинова А.А.* Влияние взаимоотношений между мастером и учащимися на формирование коллектива учебной группы ПТУ / А.А. Русалинова. — М., 1968.

95. *Рябченко С.А.* Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Автореф. канд. психол. наук. — СПб., 1995. 18 с.

96. *Семенова Т.С.* Влияние стиля общения на отношение ребенка к взрослому в игровых и учебных ситуациях: Автореф. канд. психол. наук. — М., 1986. 23 с.

97. *Стрелкова И.Э.* К проблеме диагностики оптимального стиля педагогического общения // Психодиагностика — учителю. Харьков, 1992. С. 79—84.

98. *Тутушкина М.К.* Общение и межличностные отношения // Практическая психология / М.К. Тутушкина. — СПб., 1997. С. 159—172.

99. *Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова.* — М.: Политиздат, 1987. 590 с.

100. *Хабибулин К.Н.* Восприятие личности в межнациональном общении // *Философские и социологические исследования*. Л., 1974. С. 86—94.

101. *Шевандрин Н.И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. — М.: Аспект-Пресс, 1999. 508 с.

102. *Шевандрин Н.И.* Основы психодиагностики: В 3 ч. Ч. 2. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

103. *Шеин С.А.* Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия // *Психология воздействия. Проблемы теории и практики*. — М.: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 77—83.

104. *Шепель В.М.* Коммуникационный менеджмент / В.М. Шепель. — М.: Гардарики, 2004. 350 с.

105. *Шибутани Т.* Социальная психология / Т. Шибутани. — Ростов-на-Дону, 1998. 544 с.

106. *Шкуратова И.П.* Два подхода к исследованию стиля в психологии: оппозиция или консолидация? // *Психологический вестник РГУ*. Вып. 2. — Ростов-на-Дону, 1997. С. 3—24.

107. *Шкуратова И.П.* Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности. Дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1983.

108. *Шкуратова И.П.* Когнитивный стиль и общение / И.П. Шкуратова. — Ростов-на-Дону, 1994. 155 с.

109. *Шкуратова И.П.* Когнитивный стиль как фактор успешности обучения и общения в учебной сфере // *Личность в деятельности и общении*. — Ростов-на-Дону, 1997. С. 115—128.

110. *Штроо В.А., Меланьина А.А.* Референтные отношения в группе как фактор организационных изменений // *Вопросы психологии*. 2005. № 3.

111. *Шутс В.* Глубокая простота / В. Шутс. — СПб.: Роза мира, 1993. 218 с.

## Заключение

Управление инновационными процессами в вузе требует значительного объема информации о состоянии управляющей и управляемой систем, внутренних и внешних условиях, обеспечивающих продуктивное развитие всех субъектов, включенных в образовательное пространство. Действенным механизмом информационного обеспечения деятельности вуза, получения объективной и адекватной информации является мониторинг. Мониторинг как вид научного исследования имеет свою специфику и правила его организации. Так же как и любое научное исследование, мониторинг требует детальной разработки методологии его проведения, проработки вопроса об измерителях, качестве проводимых измерений, статистической обработки эмпирических данных, методах сбора информации. В отличие от отдельных научных исследований, которые, как правило, фиксируют состояние объекта в момент его измерения, мониторинговые исследования ставят своей целью наблюдение за объектом на протяжении определенного времени. Это позволяет фиксировать динамику объекта, а также влияние различных факторов на его изменения.

Образовательный процесс вуза — сложная, нелинейная, многоаспектная система, где функционирует большое число элементов, связей и взаимосвязей между ними. Управляя таким сложным явлением, каждый руководитель должен знать, что в управляемой системе могут возникать как спонтанные бифуркационные процессы, так и упорядоченные. Новации в управлении возможны тогда, когда руководитель в своей деятельности отслеживает и учитывает влияние спонтанных процессов, равно как и процес-

сов, на которые можно влиять извне. В этом плане мониторинговые исследования имеют непреходящую ценность.

Важно отметить, что для осуществления мониторинговых исследований возникает необходимость выделения тех аспектов управления, которые требуют постоянного наблюдения, другими словами, ключевых проблем, решение которых будет обеспечивать и процесс функционирования, и процесс инновационного развития образовательного или иного учреждения. В данном издании авторы, выделяя ключевые темы для мониторинговых исследований, ориентировались как на внешние, так и на внутренние условия, учет которых в инновационном управлении обязателен. В качестве обязательных и непреложных тем для мониторинговых исследований стали: «Мониторинг рынка профессионально-педагогического труда», «Мониторинг адаптационных процессов студентов профессионально-педагогического вуза», «Исследование межличностных отношений как фактора оптимизации образовательного процесса вуза». Разумеется, в данное издание не вошли другие важные исследования, результаты которых опубликованы в других научных источниках.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### **Инструментарий для проведения мониторинговых исследований**

- Анкета для изучения проблемы адаптации студентов первого курса Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического института.

#### **Уважаемый первокурсник!**

Убедительно просим тебя принять участие в исследовании по проблемам образования студентов. Твои искренние ответы на вопросы анкеты позволят более эффективно организовать твою учебу и досуг. Прочти, пожалуйста, внимательно каждый вопрос анкеты и обведи в кружок цифровой код варианта ответа, совпадающего с твоим мнением, или допиши свой вариант.

Заранее благодарим тебя!

#### **1. По какой специальности ты поступил на обучение?**

---

#### **2. Кто повлиял на твой выбор института и специальности?**

- 001 — родители, родственники
  - 002 — друзья
  - 003 — средства массовой информации (СМИ)
  - 004 — сотрудники института, проводившие профконсультирование и профориентирование в школе
  - 005 — рекламодатели
  - 006 — школьные учителя
  - 007 — ты сам, так как тебе эта специальность нравится с детства
  - 008 — кто еще, напиши \_\_\_\_\_
- 

**3. Какие из обстоятельств predeterminedили выбор данного института и специальности?**



- 009 — по результатам ЕГЭ в другие институты не прошел(а)
  - 010 — стоимость обучения ниже, чем в других вузах
  - 011 — это связано с твоей мечтой
  - 012 — поступил(а) за компанию с друзьями
  - 013 — страх, что в другие вузы не поступишь
  - 014 — нежелание терять год
  - 015 — страх перед службой в армии
  - 016 — не имею четких профессиональных предпочтений, все равно, где учиться
  - 017 — имею начальное (среднее) профессиональное образование по данной специальности, решил(а) получить высшее
  - 018 — какие еще обстоятельства, напиши \_\_\_\_\_
- 

**4. До поступления в данный вуз были ли у тебя четкие представления об условиях обучения и требованиях к учебе?**

- 019 — да
- 020 — нет
- 021 — затрудняюсь ответить

**5. Если ты на предыдущий вопрос ответил «да», то совпали ли твои представления о требованиях с реальными требованиями и условиями, с которыми ты столкнулся в первые дни учебы в институте?**

- 022 — да
- 023 — скорее да, чем нет
- 024 — скорее нет, чем да
- 025 — нет

**6. Какие из требований, правил института для тебя стали неожиданными?**

---

---

**7. Твои первые наблюдения (впечатления) говорят о том, что:**

- 026 — ты правильно выбрал(а) профессию
- 027 — учеба для тебя будет посильной, интересной

- 028 — ты будешь не только успешно учиться, но и заниматься творческой деятельностью
- 029 — ты допустил(а) ошибку в выборе профессии, но учебу продолжишь и постараешься найти достоинства в выбранной профессии
- 030 — после первого семестра ты постараешься поменять вуз и специальность
- 031 — для учебы в этом вузе тебе необходимо изменить в себе некоторые личностные качества (быть более усидчивым, трудолюбивым, настойчивым, самостоятельным и т.д.)
- 032 — в вузе ты не только будешь осваивать профессию, но и найдешь себе дело по душе
- 033 — какие еще наблюдения ты сделал(а), напиши
- 
- 

**8. Перед началом учебного года выезжал(а) ли ты на адаптационные сборы в СОЛ «Чайка»?**

- 034 — да
- 035 — нет

**9. Если ты ответил(а) «да», то какие впечатления сложились у тебя о сборах?**

- 036 — было весело и интересно
- 037 — познакомился(ась) с сокурсниками, среди которых много интересных людей
- 038 — понравились педагоги и организаторы
- 039 — обрел(а) первый опыт общения
- 040 — избавился(ась) от некоторых комплексов
- 041 — думаю, что такие сборы приносят пользу и педагогам, и студентам
- 042 — сборы были скучными (жалею о зря «убитом» времени)
- 043 — столкнулся(ась) с негативными поступками сверстников
- 044 — что еще ты хотел бы сказать о сборах, напиши
- 
-

**10. Поделись своими впечатлениями о первых занятиях**

- 045 — первые лекции прослушал(а) с интересом  
046 — понял(а), что моего кругозора недостаточно, чтобы осваивать некоторые учебные дисциплины  
047 — на первых занятиях столкнулся(ась) с трудностями в усвоении содержания лекций  
048 — материал лекций излагается на непонятном для меня языке  
049 — лекции излагаются четко, понятно с использованием ярких примеров и аргументов, это поможет мне успешно учиться  
050 — мне нравится, что нам все разъясняют и рассказывают о перспективах достижений каждого  
051 — ничего особенного первые занятия для меня не дали  
052 — думаю, что учеба будет малоинтересной и трудной  
053 — какие еще впечатления \_\_\_\_\_
- 

**11. Считаешь ли ты, что для учебы в вузе необходимы определенные умения и навыки учебной деятельности?**

- 054 — да  
055 — нет  
056 — затрудняюсь ответить

**12. Какие учебные умения и навыки, по твоему мнению, у тебя хорошо сформированы?**

- 057 — я умею работать с литературными источниками  
058 — у меня есть навык использования компьютерных и телекоммуникационных технологий для поиска нужной мне информации  
059 — я умею быть внимательным(ой) при выполнении заданий и прослушивании объяснений педагога  
060 — я аккуратен(а) в выполнении задания  
061 — я добиваюсь полного выполнения задания  
062 — у меня хорошие графические навыки (умею рисовать, чертить, делать схемы)  
063 — я умею составлять краткий план изложения выполненного задания

- 064 — я хорошо считаю
- 065 — я знаю много формул и умею их применять при решении разных задач
- 066 — какие еще, напиши \_\_\_\_\_
- 

**13. Если у тебя отсутствуют какие-то из перечисленных в 12 вопросе умений и навыков, а ты ими хотел(а) бы овладеть, впиши в клетку цифровой код недостающего у тебя умения**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**14. Испытывал(а) ли ты учебные и жизненные затруднения в школьные годы?**

- 067 — да
- 068 — нет
- 069 — затрудняюсь ответить

**15. Если ты на предыдущий вопрос ответил «да», то какие?**

070 — тебе трудно давались отдельные школьные предметы (какие напиши) \_\_\_\_\_

---

071 — у тебя были проблемы в общении со сверстниками (одноклассниками)

072 — у тебя плохо складывались взаимоотношения с учителями

073 — у тебя были проблемы с родителями (тебя не всегда понимали и поддерживали)

074 — тебе хотелось выполнять какую-либо общественную работу, но тебе не поручали ее, тебя не замечали

075 — тебе не нравилось участвовать в общественных мероприятиях, но тебя заставляли в них участвовать, отсюда были конфликты

076 — какие еще затруднения ты испытывал(а) в школьные годы, напиши \_\_\_\_\_

---

**16. Трудно ли тебе привыкать к студенческой жизни?**

077 — да, трудно

078 — нет, не трудно

079 — затрудняюсь ответить

**17. В чем ты испытываешь затруднения сейчас?**

080 — в организации и распределении времени

081 — в учебе

082 — в общении с группой

083 — в общении с преподавателями

084 — материальные затруднения

085 — в чем еще, напиши \_\_\_\_\_

---

---

**18. С чьей стороны тебе нужна помощь для того, чтобы справиться с трудностями?**

086 — куратора

087 — деканата

088 — психолога

089 — преподавателей

090 — чья еще, напиши \_\_\_\_\_

---

---

**19. Какая конкретно помощь тебе нужна? \_\_\_\_\_**

---

---

**20. Знаешь ли ты, что в нашем вузе в помощь студентам работает психологическая служба?**

091 — да, знаю

092 — нет, не знаю

**21. Намерен ли ты обращаться за помощью психолога, если у тебя возникнут проблемы с учебой, в общении и др.?**

093 — да, намерен

- 094 — нет, не намерен  
095 — затрудняюсь ответить

**22. Какие общественные поручения ты выполнял(а) в школе?**

---

---

**23. Если бы тебе представилась возможность, чем бы ты хотел(а) заниматься в свободное время в институте?**

- 096 — работать в органах студенческого совета, выполнять постоянное поручение  
097 — выполнять разовые поручения (помогать куратору по организации досуга сокурсников)  
098 — участвовать в разработке сценариев праздников, конкурсов  
099 — участвовать непосредственно в конкурсах  
100 — выполнять творческие задания (участвовать в работе одной из секций научного общества студентов (НОС))  
101 — дополнительно овладевать компьютерной грамотой  
102 — научиться общению  
103 — избавиться от некоторых комплексов  
104 — чем бы еще хотел(а) заняться, напиши \_\_\_\_\_
- 

**24. Есть ли у тебя устойчивое увлечение?**

- 105 — да  
106 — нет  
107 — затрудняюсь ответить

**25. Если ты на 24 вопрос ответил «да», напиши какие**

---

---

**26. Какие жизненные ценности и потребности ты считаешь наиболее важными для себя? (Выбери не более пяти вариантов и пронумеруй в порядке значимости от одного до пяти.)**

- 108 — богатство
  - 109 — материальное благополучие
  - 110 — духовность, нравственность
  - 111 — развлечения, удовольствие
  - 112 — семья
  - 113 — здоровье
  - 114 — карьера
  - 115 — профессионализм
  - 116 — самореализация
  - 117 — дружба
  - 118 — любовь
  - 119 — какие еще, напиши \_\_\_\_\_
- 

**27. Какие личные качества ты больше всего ценишь в людях?**

- 120 — сотрудничество
- 121 — коллективизм
- 122 — целеустремленность
- 123 — оптимизм
- 124 — доброжелательность
- 125 — честность
- 126 — открытость
- 127 — общительность
- 128 — взаимопомощь
- 129 — справедливость
- 130 — уважительность
- 131 — терпимость
- 132 — благородство
- 133 — отзывчивость

**28. Какие личные качества ты не приемлешь в людях?**

- 134 — предательство
- 135 — жестокость
- 136 — цинизм
- 137 — равнодушие
- 138 — предвзятость

- 139 — эгоизм
- 140 — несправедливость
- 141 — пессимизм
- 142 — нетерпимость
- 143 — агрессивность

### 29. Твой пол

- 144 — жен.
- 145 — муж.

### 30. Где ты будешь проживать во время учебы?

- 146 — с родителями по месту прописки
- 147 — в общежитии
- 148 — на съемной квартире
- 149 — пока точно не знаю

### 31. Твое образование

- 150 — среднее
- 151 — среднее специальное
- 152 — начальное профессиональное

### 32. Образование твоих родителей

Образование	Папа	Мама
Высшее	153	159
Среднее специальное	154	160
Среднее	155	161
Начальное профессиональное	156	162
Начальное	157	163
Без образования	158	164

### 33. Состав твоей семьи

- 165 — ты, папа, мама
- 166 — ты, папа



- 167 — ты, мама  
168 — ты, папа, мама, сестра  
169 — ты, мама, сестра, брат  
170 — ты, папа, мама, сестра, брат  
171 — другой вариант \_\_\_\_\_

**34. Каков доход в твоей семье (количество рублей на одного человека)?**

- 172 — до двух тысяч  
173 — две—три тысячи  
174 — четыре—пять тысяч  
175 — более пяти тысяч

**Большое спасибо тебе за участие в исследовании  
и успехов в учебе!**

.....

## Приложение 2

- Анкета для исследования коммуникативных проблем в вузе.

### Уважаемый(ая) студент(ка)!

Приглашаем тебя принять участие в нашем исследовании по некоторым аспектам современного образования в вузе. Очень надеемся, что твои искренние ответы на вопросы нашей анкеты помогут в проведении исследования.

Читай, пожалуйста, внимательно каждый вопрос анкеты и обведи в кружок цифровой код вариантов ответов, совпадающих с твоим мнением, или допиши свой вариант ответа.

Заранее благодарим тебя за участие в нашем исследовании!

#### 1. На каком курсе ты учишься?

- 001 — на первом
- 002 — на втором
- 003 — на третьем
- 004 — на четвертом
- 005 — на пятом

#### 2. Удовлетворен ли ты условиями обучения в вузе?

- 006 — да, условиями в институте удовлетворен полностью
- 007 — условиями в институте удовлетворен частично
- 008 — не удовлетворен условиями обучения в институте

#### 3. Если ты ответил на предыдущий вопрос «да», то какие условия тебя удовлетворяют?

- 009 — в институте теплые взаимоотношения между студентами и преподавателями
- 010 — педагоги с большим пониманием относятся к студентам
- 011 — во взаимоотношениях между студентами отсутствует «принцип дедовщины»
- 012 — между студентами и педагогами «дружеская поддержка» в учебе и общественных делах

- 013 — студенты привлекаются к управлению общественными делами в институте
- 014 — нравится университетская традиция отмечать достижения студентов
- 015 — в институте проводятся мероприятия, формирующие дружбу между педагогами и студентами
- 016 — преподаватели оказывают помощь студентам в учебе и творческой деятельности, решении семейных проблем
- 017 — какие еще, напиши \_\_\_\_\_
- 
- 

**4. Если на вопрос 2 ты ответил «не удовлетворен» или «частично удовлетворен», то почему?**

- 018 — в институте напряженные отношения между студентами и преподавателями
- 019 — педагоги направлены на себя, не осуществляют индивидуальный подход к студентам
- 020 — взаимоотношения между студентами характеризуются конфликтностью и антипатией
- 021 — студенты недостаточно привлекаются к управлению общественными делами в институте
- 022 — в институте мало проводится мероприятий, способствующих формированию сплоченных отношений между студентами и преподавателями
- 023 — почему еще, напиши \_\_\_\_\_
- 
- 

**5. С каким настроением чаще всего ты пребываешь в стенах института?**

- 024 — у меня часто бывает подавленное настроение
- 025 — у меня преобладает радостное настроение и желание общаться с сокурсниками и педагогами
- 026 — чаще всего равнодушно отношусь ко всему, что происходит в институте

027 — какое еще, напиши \_\_\_\_\_

---

**6. Влияют ли взаимоотношения между студентами и педагогами на настроение, с которым студенты посещают институт?**

028 — да, влияют

029 — скорее влияют, чем не влияют

030 — не влияют

031 — затрудняюсь ответить

**7. Какие состояния чаще всего возникают у тебя на занятиях?**

032 — приятное, комфортное состояние

033 — безразличие, скука

034 — вдохновенное увлечение

035 — раздражительность, возмущение

036 — радость, уверенность

037 — тревога, боязнь

038 — какие еще, напиши \_\_\_\_\_

---

**8. Если на занятиях у тебя возникает неприятное состояние, то почему?**

039 — на занятиях не получаю весь необходимый материал

040 — недоволен низким уровнем преподавания

041 — занятия проводятся скучно и однообразно

042 — преподаватели безразличны к предмету, материал дается в основном из учебников

043 — равнодушие преподавателей, отсутствие гибкости

044 — почему еще, напиши \_\_\_\_\_

---

**9. С твоей позиции, как можно охарактеризовать отношения между студентами и преподавателями в целом?**

045 — доброжелательные

046 — ровные

047 — отчужденные

- 048 — равнодушные
- 049 — заинтересованные
- 050 — конфликтные

**10. Есть ли у тебя любимые преподаватели?**

- 051 — да, многие
- 052 — да, только один
- 053 — нет
- 054 — затрудняюсь ответить

**11. Какие из перечисленных стратегий педагоги чаще всего применяют в учебно-воспитательном процессе?**

- 055 — безразлично относится к тому, чем занимаются студенты
  - 056 — жестко контролируют все действия студентов, держат аудиторию в страхе
  - 057 — могут легко оскорбить, обидеть
  - 058 — пытаются увлечь, заинтересовать предметом
  - 059 — считают главным, чтобы им не мешали
  - 060 — пытаются найти контакт с аудиторией, стремятся к сотрудничеству
  - 061 — ориентируются лишь на заинтересованных студентов
  - 062 — какие еще, напиши \_\_\_\_\_
- 
- 

**12. Чем характеризуются отношения между студентами в вашей группе?**

- 063 — студентов нашей группы волнуют успехи и неудачи друг друга
- 064 — студенты оказывают помощь и поддержку друг другу в учебе
- 065 — большинство студентов группы объединяют схожие жизненные ценности
- 066 — отношения в группе строятся на этических нормах
- 067 — группа часто не конфликтует по мелочам
- 068 — группа имеет хороших, способных организаторов, пользующихся авторитетом

- 069 — студенты равнодушно относятся к успехам и проблемам друг друга
- 070 — большинство студентов закрыты для доверительных и теплых отношений
- 071 — группа расслоена на отдельные подгруппы, конфликтующие друг с другом
- 072 — взаимная поддержка в нашей группе редкое явление
- 073 — между студентами в группе существует нездоровое соперничество
- 074 — нередко характеристики студентам даются на основе слухов и домыслов
- 075 — группа не имеет хороших, способных организаторов
- 076 — чем еще, напишите \_\_\_\_\_
- 
- 
- 

**13. Как часто ты общаешься с одногруппниками в свободное от занятий время?**

- 077 — часто
- 078 — иногда
- 079 — редко
- 080 — не общаюсь

**14. По каким вопросам ты чаще всего общаешься с одногруппниками?**

- 081 — личным
- 082 — культурно-эстетическим
- 083 — морально-этическим
- 084 — учебным
- 085 — общественным делам
- 086 — жизни в общежитии
- 087 — по каким еще, напиши \_\_\_\_\_
- 
- 
-

**15. Какие жизненные ценности и потребности ты считаешь наиболее важными для себя?** (Выбери не более пяти вариантов и пронумеруй в порядке значимости от одного до пяти).

- 088 — богатство
  - 089 — материальное благополучие
  - 090 — духовность, нравственность
  - 091 — развлечения, удовольствие
  - 092 — семья
  - 093 — здоровье
  - 094 — карьера
  - 095 — профессионализм
  - 096 — самореализация
  - 097 — дружба
  - 098 — любовь
  - 099 — какие еще, напиши \_\_\_\_\_
- 

**16. Какие личностные качества ты больше всего ценишь в людях?**

- 100 — сотрудничество
- 101 — коллективизм
- 102 — целеустремленность
- 103 — оптимизм
- 104 — доброжелательность
- 105 — честность
- 106 — открытость
- 107 — общительность
- 108 — взаимопомощь
- 109 — справедливость
- 110 — уважительность
- 111 — терпимость
- 112 — благородство
- 113 — отзывчивость

**17. Какие личностные качества ты не приемлешь в людях?**

- 114 — предательство
- 115 — жестокость

- 116 — цинизм
- 117 — равнодушие
- 118 — предвзятость
- 119 — эгоизм
- 120 — несправедливость
- 121 — пессимизм
- 122 — нетерпимость
- 123 — агрессивность

**18. Чем чаще всего ты занимаешься в свободное от учебы время?**

- 124 — занимаюсь спортом
  - 125 — занимаюсь творчеством
  - 126 — участвую в органах самоуправления института
  - 127 — подрабатываю
  - 128 — провожу время с друзьями
  - 129 — чем еще, напиши \_\_\_\_\_
- 
- 

**19. Расскажи немного о себе**

*Твой возраст:*

- 130 — до 15 лет
- 131 — 15—16 лет
- 132 — 17—18 лет
- 133 — 19—21 год
- 134 — Более 21 года

*Твой пол:*

- 135 — муж.
- 136 — жен.

*Состав твоей семьи:*

- 137 — папа, мама, братья, сестры
- 138 — только папа или мама
- 139 — другой вариант \_\_\_\_\_



*Ты проживаешь во время учебы:*

140 — с родителями по месту прописки

141 — в общежитии

142 — на съемной квартире

143 — другой вариант \_\_\_\_\_

**Большое спасибо тебе за ответы и участие  
в нашем исследовании!**

**Желаем тебе успехов в учебе!**

.....

Научное издание

Галина Ахметовна Герцог  
Елена Александровна Гнатышина  
Владимир Витальевич Садырин

**МОНИТОРИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА:  
опыт теоретико-эмпирического анализа  
проблемы управления качеством  
профессиональной подготовки кадров**

Монография

Корректор Р.В. Молоканова  
Верстка Е.В. Шершенкова

ООО «ИКШ «Академкнига»  
г. Москва, ул. Профсоюзная, д. 90  
Тел.: (495) 334-76-21, факс: (499) 234-63-58  
E-mail: [academuch@maik.ru](mailto:academuch@maik.ru); [www.akademkniga.ru](http://www.akademkniga.ru)

Подписано в печать 17.11.2011.

Формат 60x84/16. Гарнитура «NewtonС».  
Объем 18,5 печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 864.

Отпечатано в ОАО «Ивановская областная типография».  
153008, г. Иваново, ул. Типографская, 6. E-mail: [091-018@gambler.ru](mailto:091-018@gambler.ru)