

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
КУЛЬТУРА,  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ПОДДЕРЖКА**

**Общение в ситуации  
учебного взаимодействия**

**Т. Павлова,**  
*доцент  
Брянского  
государственного  
университета,  
кандидат  
психологических  
наук*

**У**чебная деятельность школьников, как и любая человеческая деятельность, многогранна, и её анализ может быть построен по многим критериям и основаниям, но современные психолого-педагогические исследования всё большее внимание уделяют специфике процесса общения в ходе учебной деятельности. Общение охватывает все стороны и этапы учебной деятельности. Даже когда ученик самостоятельно решает учебную задачу, его познавательная внутренняя деятельность основана на внешней, совместной со взрослым деятельности, и без неё не может возникнуть. Одним из важнейших открытий концепции культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского выступает положение о том, что всякая деятельность появляется на сцене дважды: первоначально как деятельность интерпсихическая, разделённая между людьми в общении, и лишь после этого — как деятельность интрапсихическая, внутренняя.

В ходе обучения общение участников всегда опосредовано совместной учебной деятельностью, носит деловой, предметный характер, его цели определяются общественной необходимостью получения знаний,

умений и навыков. В то же время в учебном общении неизбежно возникают и межличностные отношения, которые складываются на основе непосредственных эмоциональных контактов его участников, их взаимных симпатий и антипатий.

В ситуации учебного общения его предметный и межличностный уровни для участников практически всегда воспринимаются слитно, не дифференцированно. Трудности общения и взаимопонимания, возникающие в учебной деятельности на деловой почве, часто воспринимаются на уровне межличностных отношений. Вследствие этого учебная ситуация переводится с делового на межличностный уровень, и взаимодействие в ней строится с помощью средств межличностного общения, нарушая нормативные требования учебной деятельности.

Например, учитель обвиняет ученика в том, что тот специально, сознательно разговаривает на уроке, чтобы «показать свой характер», досадить учителю. При этом педагог повышает голос, выражает свой гнев неприятными для школьника сравнениями личного характера.

Ученица считает, что учительница умышленно «занижает оценки, потому что я ей не нравлюсь». Вместо того, чтобы больше заниматься по предмету и добиться хороших отметок, девочка всем своим поведением демонстрирует несогласие с любыми распоряжениями учителя, нарочито медленно приступает к выполнению заданий, показывая личную обиду.

Для того чтобы понять, на каком уровне, учебно-профессиональном или межличностном, происходит учебное общение, какие цели ученика и учителя (личные или деловые) оно реализует, необходимо обратиться к анализу процесса общения в учебной ситуации. Рассмотрение элементов учебной коммуникативной ситуации позволяет также выявить степень соответствия направленности и содержания общения всех участников, определив тем самым зоны возможных затруднений и конфликтов.

Проблемы психологии ситуаций активно изучаются в современной отечественной и зарубежной психологической науке. Описаны такие типы ситуаций, как конфликтные, стрессовые, проблемные, социальные, кризисные, ситуации риска и другие. Выделяется особый класс педагогических, которые представляют собой поиск решения образовательных и воспитательных задач, связанных с педагогическими проблемами.

В целом под коммуникативной ситуацией (ситуацией общения) понимается система внешних по отношению к личности условий, событий, происходящих в процессе общения, побуждающих и опосредствующих деятельность личности. Таким образом, ситуация общения воздействует на личность, ставит её перед необходимостью перестраивать свою активность в зависимости от действий участников общения и содержания элементов коммуникативной ситуации.

Выделяются следующие основные элементы ситуации общения:

### **Цели и мотивы участников**

Этот элемент ситуации относится к потребностно-мотивационной сфере участников ситуации, включает их реальные психологические устремления. Цели и мотивы регулируют поведение людей в ситуации, в наи-

большей мере определяют ход и результаты общения. Цели участников не всегда чётко ими осознаны, могут представать в виде различных мотивировок и заменяться социально приемлемыми ответами. Например, сам ученик и его родители считают, что он учится, чтобы получить прочные знания для будущей профессии. Но объективно все его устремления сводятся к получению, во что бы то ни стало, хороших отметок независимо от степени усвоения им знаний.

Реальные психологические цели людей были выявлены с помощью анализа высказываний, поступков, эмоциональных реакций, невербального поведения (жестов, интонаций, пантомимики и др.).

Любая ситуация может быть описана через её целевую структуру, которая включает в себя соотношение всех целей и мотивов участников коммуникативной ситуации. Цели участников могут полностью или частично как совпадать, так и противоречить друг другу. Например, ученица отказывается принимать участие в уборке класса, потому что находится в плохих отношениях с другими девочками из своей дежурной группы. Она боится, что девочки будут её высмеивать, заставляя выполнять большую часть работы. Классный руководитель об этом не догадывается, угрожает принять строгие меры, если поручение не будет выполнено. В этом случае цели участников ситуации полностью противоположны.

## Правила поведения в ситуации

Психологические правила поведения руководят коммуникативной ситуацией, регулируют деятельность общающихся людей. Они могут существовать в виде знания и выполнения предписаний различных официальных регламентов, уставов, положений, но могут быть и «неписаными законами» — убеждениями участников группы о желательном, допустимом, принятом, а также нежелательном и недозволенном поведении и действиях в данной ситуации.

Правила этикета, официальные требования, положения уставов и законов становятся психологическими правилами поведения в ситуации лишь в том случае, если они ассимилируются личностью, включаются в её систему ценностей. Иначе эти официальные правила нарушаются в случае отсутствия или ослабления внешнего контроля за их выполнением. Когда официальные правила включаются в систему ценностных ориентаций личности, их выполнение регулируется «внутренним» контролем, мерами со стороны участников ситуации. Например, в школах многих зарубежных стран недопустимость списывания и использования подсказок является не только официальным, но и психологическим правилом поведения. Ученики могут сообщить учителю, если кто-то списывает на контрольной или экзамене.

Выполнение существующих для разного типа ситуаций «неписанных» правил, убеждений в том, что «так нужно», что «все так делают», попадает в зону внутреннего контроля, регулируется самими участниками ситуации. Неофициальные правила поведения могут существовать длительное время в виде обычаев, традиций в культурной среде, в

отдельной группе, дружеской компании, переходить от поколения к поколению. Например, выпускники школ год за годом приходят к памятному месту в своём городе или посёлке встречать рассвет, отмечая тем самым начало своей взрослой жизни и окончание периода детства.

### **Роли участников коммуникативной ситуации**

Роли в ситуации предполагают выполнение определённых правил и достижение желательных и дозволенных ситуацией целей. Содержание роли может быть определено официальными документами (в описании уровня квалификации работника, его служебных прав и обязанностей) и может также существовать как стихийно сложившиеся в группе представления и предписания.

Знание содержания ролей и их выполнение обеспечивают эффективное взаимодействие в ситуации. Роли участников ситуации взаимосвязаны и, как правило, должны быть представлены в единственном числе (например, один инструментальный лидер, эмоциональный лидер, знаток, шут, жалобщик и др.), иначе может возникнуть борьба за роль. Переход в новую ситуацию ведёт за собой принятие новой роли, в некоторых случаях полностью отличающейся по содержанию и функциям. Например, придя домой к ученику, учитель может увидеть в нём совершенно другого человека, изменить своё представление о нём.

### **Репертуар действий в ситуации и их последовательности**

Каждая ситуация предполагает набор действий, адекватных, подходящих для достижения целей участников. Действия могут быть сформированными в ходе обучения, воспитания и приобретёнными самостоятельно; речевыми и неречевыми; выполняющимися по готовому алгоритму и сформировавшимся методом «проб и ошибок». Например, в ситуации дружеского общения между одноклассниками приемлемы розыгрыши, символические жесты, утрированная мимика. Те же самые действия, как правило, недопустимы в учебном общении.

Последовательности действий представляют собой характерную для какого-либо типа ситуаций цепочку из репертуара действий, подчиняющуюся определённой цели и правилу. Пример такой последовательности взаимодействия — ситуация диалога (слушающий и говорящий участники должны время от времени меняться ролями, иначе ситуация для того, кто вынужден большее время слушать, воспринимается как неприятная или скучная).

### **Понятийный аппарат ситуации**

Понятийный аппарат ситуации представляет собой систему понятий, необходимых для достижения успеха в ситуации. Владение понятийным аппаратом делит участников общения на «своих» и «чужих», «посвя-

щённых» и «непосвящённых», понимающих, о чём идёт речь, и не понимающих этого. Понятийный аппарат особенно чувствителен по отношению к сфере ценностей, норм, личностных установок участников ситуации. Например, для подростков такими сигналами разделения на «своих и чужих» служат названия определённых, популярных в подростковой среде фильмов, музыкальных течений, компьютерных игр, имена певцов и актёров.

Специфические виды понятийного аппарата ситуации — разного рода жаргоны, использующие неясные и зашифрованные высказывания, приписывание необычных значений словам родного языка, неологизмы, иноязычные термины. Например, современные подростки и старшие школьники используют для общения такие непривычные для взрослого значения слов: чел (человек), респект (привет), париться (беспокоиться), прикольно (интересно, забавно), не в кассу (не к месту), сто пудов (совершенно точно) и другие.

### **Пространство взаимодействия**

Пространство взаимодействия, соотнесённость с окружающей обстановкой состоит в использовании места протекания ситуации, предметов и объектов окружающей среды. Психологические особенности пространственной организации общения в какой-либо ситуации обуславливаются не только объективными требованиями деятельности, но имеют и символический, психологический смысл. Например, в школьном классе расположение места ученика (возле окна, двери, возле учительского стола, на последней или на первой парте) может считаться «престижным» или «не престижным».

### **Типичные трудности ситуации**

Типичные трудности — это своеобразное для данной ситуации сочетание её элементов, требования ситуации, которые человек не может выполнить без опыта общения, освоения правил, действий, ролей, характерных для данной ситуации. Любая ситуация требует опыта её переживания, применения на практике представлений о том, как нужно себя в ней вести. Например, в учебной коммуникативной ситуации типичными трудностями могут быть такие: ответ у доски перед классом; учебное взаимодействие с учеником другого пола (девочка и мальчик должны вместе выполнять задание); обсуждение проблемы с учителем как с человеком старшего возраста и высокого социального статуса.

Типичными трудностями могут быть и трудности взаимодействия с одним из участников ситуации, если он обладает характерологическими чертами, препятствующими процессу общения (конфликтность, замкнутость, обидчивость, подозрительность и др.).

Помимо описанных элементов коммуникативной ситуации необходимо выделить такой важный параметр регулирования общения, как её продолжительность, время протекания ситуации.

Определённая продолжительность коммуникативной ситуации обеспечивает возможность полноценного развёртывания и детализации всех её элементов. Когда время ситуации не использовано полностью или ситуация длится больше отведённого для неё времени, даже достигнутые цели воспринимаются как малосодержательные, обесцениваются. Например, учитель, подводя итоги опроса, может специально отметить этот параметр: «Ответ правильный, но слишком короткий», «Мы не можем терять время, ожидая, когда ты, наконец, вспомнишь».

Добавление параметра времени в состав элементов коммуникативной ситуации позволяет глубже проанализировать психологическую специфику разных типов ситуаций.

В целом коммуникативная ситуация представляет собой сложную систему, поэтому возможно выделение любого из описанных элементов в качестве главного, подчиняющего себе другие элементы на разных этапах освоения ситуации. Например, пространство взаимодействия играет важную роль, когда общение переносится в незнакомое место, на чужую для участников ситуации территорию (школьный класс едет на экскурсию, репетирует в актовом зале). Освоение нового пространства взаимодействия может изменить и другие элементы коммуникативной ситуации: могут появиться новые цели, роли, репертуар действий.

Все элементы, входящие в ситуацию, можно разделить на три блока: блок целей, нормативного регулирования ситуации и опыта общения.

Для организации продуктивного и адекватного учебного взаимодействия учитель должен уметь анализировать возникающую учебную коммуникативную ситуацию по всем выделенным параметрам. Тем самым можно обнаружить элементы, которые недостаточно освоены участниками общения и могут быть причиной возникающих затруднений, выступать возможными источниками конфликтов. Анализ ситуации учебного общения поможет определить необходимые направления коррекции ситуации. Содержание элементов учебной коммуникативной ситуации для её субъектов отражает функционирование обобщённых категорий восприятия мира.

В целях освоения алгоритма и содержания анализа коммуникативной ситуации учебного взаимодействия можно использовать рабочую схему экспресс-анализа. Учитель выбирает вариант, характеризующий его мнение о каждом элементе коммуникативной учебной ситуации.

**Схема экспресс-анализа ситуации учебного взаимодействия**

Элемент ситуации	Учитель	Ученик (ученики)
<b>1. Цели и мотивы</b>	А. Сформировать полные и устойчивые знания и умения у всех учеников. В. Сформировать знания и полноценную личность школьника. С. Постараться пройти материал урока и поддерживать дисциплину	А. Усвоить как можно лучше знания и умения. В. Усвоить знания и проявить свои лучшие личностные качества. С. То, что происходит на уроке, меня не касается, лишь бы не спросили

Элемент ситуации	Учитель	Ученик (ученики)
<b>2. Правила поведения в ситуации</b>	А. Учитель всегда должен быть прав в глазах учеников, и они должны во всё его слушаться. В. Учитель имеет право на ошибку, и дети способны это понять. С. Лучше всего делать вид, что всё всегда в порядке	А. Ученик должен во всё слушаться учителя и признавать его правоту. В. Ученик может помочь учителю, если тот ошибся или что-то забыл. С. Ученик и учитель антагонистичны по отношению друг к другу
<b>3. Выполняемые роли</b>	А. Авторитарный учитель. В. Демократичный учитель. С. Либеральный учитель	А. Послушный и приспособляющийся ученик. В. Ученик, способный на сотрудничество. С. Ученик, вступающий в конфронтацию с учителем и другими учениками
<b>4. Репертуар действий и их последовательности</b>	А. Дидактически обоснованные приёмы и методы ведения урока. В. Дидактические приёмы и средства психолого-педагогического воздействия на учеников. С. Способы взаимодействия, основанные на копировании авторитетов и житейском психологическом знании	А. Действия в составе учебной деятельности. В. Учебные действия и межличностное взаимодействие с учителем и другими учениками. С. Межличностное взаимодействие, которому подчинены учебные действия
<b>5. Понятийный аппарат ситуации</b>	А. Научный язык преподаваемой дисциплины. В. Научный язык дисциплины и литературный язык общения. С. Житейский язык общения	А. Научный язык преподаваемой дисциплины. В. Научный язык дисциплины и литературный язык общения. С. Житейский язык общения, молодёжный и другие жаргоны
<b>6. Пространство взаимодействия</b>	А. Учительский стол и доска. В. Дидактическое пространство классной комнаты. С. Учительский стол, доска и внеучебное пространство (вне класса, в коридоре)	А. Место за партой и пространство возле доски во время ответа. В. Место за партой и дидактическое пространство по указанию учителя. С. Место за партой и внеучебное пространство (пол, потолок, вид за окном)
<b>7. Типичные трудности</b>	А. Затруднения, связанные с особенностями учебного материала и психологическими качествами учеников, воспринимаются как неизбежные. В. Трудности выделяются как типичные для определённой темы и класса, заранее прогнозируются и анализируются. С. Трудности воспринимаются как случайные	А. Осознаются трудности предмета и отдельных тем. В. Осознаются трудности предмета, стиля преподавания и личностных особенностей педагога. С. Осознаются трудности стиля преподавания и лич-

Элемент ситуации	Учитель	Ученик (ученики)
		ностных особенностей педагога; трудности предмета и отдельных тем связываются с личностными особенностями педагога
<b>8. Время протекания ситуации</b>	<p>А. Время урока воспринимается как недостаточное и скоротечное.</p> <p>В. Время урока воспринимается как достаточное и поддающееся регулированию.</p> <p>С. Время урока воспринимается как избыточное и текущее слишком медленно, есть желание поскорее закончить урок</p>	<p>А. Время урока воспринимается как текущее слишком быстро.</p> <p>В. Время урока воспринимается как пролетающее незаметно.</p> <p>С. Время урока воспринимается как текущее слишком медленно; ученик пытается чем-то занять себя (рисует, разговаривает на посторонние темы)</p>

Т. Павлова  
Общение в ситуации учебного взаимодействия

Если педагог выбирает в основном ответы категории А, ситуация учебного взаимодействия выступает для него лишь со стороны образовательных целей и дидактической направленности, но не субъект-субъектного общения с учениками. Учитель строит общение лишь на деловом уровне, не видит его межличностного эмоционального фона, слабо ориентируется в индивидуальных особенностях учеников. Большинство ответов В говорит об организации полноценной коммуникации в ситуации учебного взаимодействия, учитывающей образовательные и воспитательные цели, опирающейся на творческое сотрудничество в совместной с учениками деятельности. Учитель выделяет и деловые, и личные цели в процессе учебной коммуникации, может устранить противоречия между ними.

Большинство ответов С говорит о процессах профессиональной децентрации учителя, о предпочтении позиции житейского опыта по сравнению с научно обоснованным подходом в обучении и воспитании школьников. Учитель воспринимает учебную ситуацию преимущественно на межличностном уровне и любую учебную инициативу считает обращением к нему как к личности, а не как к профессионалу. Возможно, начинается процесс так называемого «профессионального выгорания» педагога. Термин «профессиональное выгорание», введённый американским психологом Х.Дж. Фрейденбергом, означает состояние психического истощения профессионалов, интенсивно общающихся с людьми в обстановке эмоциональной напряжённости. Профессиональное выгорание выражается в эмоциональной холодности, цинизме и потребительском отношении к людям, снижении профессионального уровня. Основные факторы, вызывающие профессиональное выгорание, — чрезмерная рабочая нагрузка и плохие межличностные отношения в коллективе.

Анализ восприятия ситуации учебного взаимодействия со стороны ученика (или группы учеников, всего класса) может проводиться учителем с помощью метода «экспертной оценки», то есть обобщённых суждений по каждому элементу на основе собственного опыта общения со школьниками. Может быть также проведён и обычный опрос учеников по пунктам методики. Полученные ответы анализируются по тем же

критериям. Если школьник выбирает в основном ответы категории А, учебное общение воспринимается им как обязательное, но не требующее личностной включённости. Инициатива ученика в учебной ситуации ограничена, в учителе он видит, прежде всего, профессионала, безоговорочно признаёт его авторитет в области знаний, но неохотно идёт на личный контакт. Ответы категории В говорят о полноценном общении ученика с учителем; ребёнок видит в учителе не только дидакта, но и личность, интересную и открытую для общения. Ответы категории С обнаруживают деформацию общения в учебной ситуации, тенденциозный перевод учебного взаимодействия на межличностный уровень, когда любые требования учебной деятельности воспринимаются как личные придирки, незаслуженные обиды.

Затем ответы учителя и ученика (учеников) сравниваются. Если категории ответов не совпадают, ситуация учебного взаимодействия воспринимается учителем и учениками с разных позиций. В этом случае участники учебного общения зачастую уверены, что другие ведут себя неправильно, неверно. Анализ характера несовпадений позиций по всем элементам учебной коммуникативной ситуации позволит определить направления коррекции восприятия ситуации учителем и учениками.

Для усвоения умений разбора и прогнозирования учебных коммуникативных ситуаций учителями могут быть организованы групповые дискуссии и тренинги анализа конкретных ситуаций, на которых могут рассматриваться реальные случаи из педагогической практики, типичные сложные ситуации, связанные с преподаванием отдельных дисциплин и их разделов, с возрастными особенностями школьников, социальными и этническими характеристиками, характерологическими свойствами личности как детей, так и педагогов.