

**ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ**

**Абакирова, Татьяна Петровна**

**1. Социально-психологические факторы формирования  
коммуникативных свойств личности**

**1.1. Российская государственная библиотека**

**Абакирова, Татьяна Петровна**

**Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности [Электронный ресурс] : Дис. канд. психол. наук : 19.00.01 .-М. : РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)**

**Общая психология, история психологии**

**Полный текст:**

**<http://diss.rsl.ru/diss/03/0002/030002015.pdf>**

**Текст воспроизводится по экземпляру,  
находящемуся в фонде РГБ:**

**Абакирова, Татьяна Петровна**

**Социально-психологические факторы  
формирования коммуникативных свойств личности**

**Новосибирск 2000**

**Российская государственная библиотека, 2003  
год (электронный текст) .**

*61:01-19/216-2*

**НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**На правах рукописи**

**АБАКИРОВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА**

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ  
СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ**

**Специальность 19.00.01. – “Общая психология и история  
психологии”**

**Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук**

**Научный руководитель –  
доктор психологических наук  
профессор В.Г.Леонтьев**

**Новосибирск – 2000**

*1/92/*

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

	Стр.
<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. Природа коммуникативных свойств личности</b>	
1.1. Изучение коммуникативных свойств личности в психологии.....	10
1.2. Система коммуникативных свойств в структуре личности.....	46
<b>ГЛАВА 2. Социально-психологические факторы и коммуникативные свойства личности.....</b>	
2.1. Формирование коммуникативных свойств личности.....	64
2.2. Факторы формирования коммуникативных свойств личности...	80
2.3. Методы и организация исследования факторов формирования коммуникативных свойств личности.....	100
<b>ГЛАВА 3. Экспериментальное изучение факторов формирования коммуникативных свойств личности.....</b>	
3.1. Влияние фактора родительских отношений на формирование мотива достижения успеха, активности, уверенности в себе.....	125
3.2. Влияние фактора совместной деятельности на формирование активности общения.....	135
3.3. Влияние целенаправленного обучения общению на развитие коммуникативных свойств личности.....	144
<b>Заключение.....</b>	<b>150</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>156</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>177</b>

## **ВВЕДЕНИЕ**

На современном этапе среда приобретает ведущее значение в деле формирования человека нового типа. Одним из ведущих показателей социально-активной личности является умение контактировать и сотрудничать с другими людьми. В связи с этим процесс межличностного общения носит все более сложный, экстенсивный характер. Это способствует актуализации интереса к проблемам взаимодействия личности в сфере общения.

Значительный вклад в проблему развития личности и общения в их глубокой взаимосвязи внесли как отечественные (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.И. Крупнов, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Мудрик, В.М. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рыжов, И.М. Юсупов и др.), так и зарубежные исследователи (J. Bowlby, J.S. Bruner, M. Hoffman, C. Kelley, T. Lipps, B. Skinner, R. Spitz).

Несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования проблема развития коммуникативных свойств личности все еще требует дальнейшего изучения, так в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, закономерностях развития и факторах формирования коммуникативных свойств личности, нет единого взгляда на феноменологию, классификацию этих свойств. Следовательно, необходим системный анализ научного знания о коммуникативных характеристиках, чтобы обобщить основные концепции изучения коммуникативных свойств личности и определить наиболее существенные факторы формирования этих свойств.

Актуальность исследования обусловлена терминологической неопределенностью понятия коммуникативных свойств личности; необходимостью анализа направлений в изучении этих свойств и выделении этапов и факторов формирования коммуникативных свойств личности.

В данной работе под коммуникативными свойствами личности понимаются устойчивые характеристики особенностей поведения человека в сфере общения, значимые для его социального окружения. Сами свойства имеют социальное, природное и психическое происхождение и взаимосвязаны между собой. Это позволяет нам, на основе трудов В.В. Рыжова и В.А. Богданова, выделить условно из структуры личности системы этих свойств, коммуникативную структуру личности, стабильное целостное образование. Исходя из изложенного понимания коммуникативных свойств личности мы сформулировали цели и задачи исследования.

**Цель исследования** состоит в определении факторов формирования коммуникативных свойств личности, а также в выделении структуры коммуникативных свойств личности как сложного образования. Кроме того в диссертации была предпринята попытка установить связь между коммуникативными свойствами личности и некоторыми индивидуальными и социально-психологическими особенностями человека.

**Объектом исследования** являются коммуникативные свойства личности.

**Предмет исследования** – социально-психологические факторы.

Для реализации цели исследования мы выдвинули следующие гипотезы:

1. У каждого человека имеется определенный уровень развития коммуникативных свойств личности, который характеризует возможности человека в плане общения и выражается в наличии систем коммуникативных свойств личности, находящихся в определенных соотношениях друг с другом.
2. Эти системы свойств не являются непосредственно врожденными

врожденными, а формируются в процессе развития человека. В связи с этим можно выделить основные этапы формирования этих свойств.

3. На формирование коммуникативных свойств личности оказывают влияние как социальные, так и психологические факторы в их глубокой взаимосвязи.

Исходя из поставленной цели и сформулированных гипотез, были выдвинуты **следующие задачи:**

- систематизировать накопленные в психологической науке данные о состоянии проблемы возможностей человека в плане общения;
- выработать целостное представление о системах коммуникативных свойств в структуре личности;
- изучить факторы формирования коммуникативных свойств личности;
- разработать методику определения уровня развития коммуникативных свойств личности;
- выделить основные факторы и доказать их влияние на формирование коммуникативных свойств личности.

В исследовании принимало участие 272 человека от 8 до 45 лет.

Основное исследование проводилось на базе школы № 152 г. Новосибирска.

**Методологической основой исследования** стал системный подход к возможностям человека в плане общения, принципы детерминизма и развития, а также принцип деятельностного подхода.

В процессе исследования использовались методы общей психологии: наблюдение, опрос, беседы, проективные методики, тестирование. С целью определения уровня развития коммуникативных свойств личности нами был также разработан и применен опросник, содержащий вопросы, касающиеся

разных сторон коммуникативного развития человека: эмпатии, коммуникативной уверенности, общительности, активности, коммуникативных способностей и некоторых характерологических свойств личности, необходимых при общении.

Обработка научных результатов была осуществлена с помощью методов статистической математики: корреляционный анализ, критерий хи-квадрат, критерий Стьюдента.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что в работе впервые:

- представлены результаты системного теоретического исследования проблемы коммуникативных возможностей личности, наработанных как в отечественной, так и зарубежной психологии;
- рассмотрены системы коммуникативных свойств в структуре личности и раскрыта их взаимосвязь;
- сформулировано определение коммуникативных свойств личности, под которым понимаются устойчивые особенности поведения личности в общении, значимые для ее социального окружения;
- составлен опросник на определение уровня развития коммуникативных свойств личности;
- выделены ведущие факторы формирования коммуникативных свойств личности;
- экспериментально доказано влияние фактора родительских отношений на формирование мотива достижения успеха, активности, уверенности в себе; фактора эффективности совместной деятельности на повышение активности общения и фактора целенаправленного обучения общению на повышение общего уровня развития коммуникативных свойств личности у

детей из эмоционально-дистантных семей.

### **Теоретическое значение:**

Разработка коммуникативной структуры личности позволяет создать целостное представление о системах коммуникативных свойств в структуре личности.

Представленный в работе теоретический и экспериментальный материал является теоретической основой для последующих исследований коммуникативных свойств личности и разработки теоретических и практических подходов совершенствования коррекции уровня развития коммуникативных свойств личности.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что знание факторов формирования коммуникативных свойств личности позволяет управлять этим процессом в целях повышения уровня их развития, а также служит помостью в разработке диагностической, профилактической и коррекционной работы с детьми и взрослыми.

### **Апробация результатов исследования:**

Результаты, полученные в процессе исследования, частично внедрены в практику школьного психолога в целях диагностики и коррекции уровня развития коммуникативных свойств личности.

Материалы исследования неоднократно обсуждались на аспирантских семинарах кафедры психологии Новосибирского государственного педагогического университета, а также докладывались на областных, региональных и межвузовских конференциях по психологическим и педагогическим проблемам 1998-2000 годов. Теоретические положения и рекомендации используются в работе преподавателей школ, в практике психологического консультирования и обучающих тренингах.

На материалах исследования построены спецкурсы для родителей и педагогов.

Основные идеи и научные результаты отражены в пяти публикациях.

**Положения выносимые на защиту:**

- коммуникативные свойства личности являются интегральным, относительно стабильным, целостным образованием и проявляются в индивидуально-психологических особенностях конкретного индивида. В своей взаимосвязи они образуют коммуникативную структуру личности, которая состоит из систем коммуникативных свойств личности, коммуникативного потенциала и коммуникативного ядра личности;
- развитие коммуникативных свойств личности проходит ряд последовательных этапов, на которых происходит формирование отдельных звеньев, составляющих обязательное условие для того, чтобы мог сложиться конечный механизм – основа данного свойства. Критерием смены этапов служит смена ведущих деятельности и деятельностно-опосредованных типов взаимоотношений с референтной, на данный момент группой (или лицом);
- на формирование коммуникативных свойств личности оказывают влияние две группы факторов: психологические и социально-психологические. Первые обусловлены типом высшей нервной деятельности, потребностями, интересами, способностями и т.д. Коммуникативные свойства личности при этом связаны с индивидуально-типологическими характеристиками человека и их развитие мы объясняем внутренней структурой личности. Социально-психологические факторы показывают взаимосвязь коммуникативных свойств личности и среды, социальных общностей. В этом случае они выступают как опыт социальных отношений индивида. Сюда можно отнести своеобразие

- микросреды, индивидуальные особенности тех людей, С которыми индивид вступает в контакт;
- существует зависимость между отношением родителей к ребенку и уровнем развития у него коммуникативных свойств личности. Взаимоотношения родителей и детей, обусловливая характер и способы удовлетворения потребности в общении и эмоциональном контакте, формируют исходный мотив ребенка. Уже к моменту обучения в школе у ребенка имеется определенный уровень развития активности и уверенности в себе;
  - развитие активности общения зависит от специальной организации совместной деятельности;
  - обучение общению по специально разработанной программе повышает уровень развития коммуникативных свойств личности.

# **ГЛАВА 1. Природа коммуникативных свойств личности**

## **1.1. Изучение коммуникативных свойств личности в психологии**

Литература по изучению свойств личности, необходимых при общении обширна. В последние годы эта тема стала предметом комплексного исследования философов, социологов, этиков, психологов, педагогов, представителей других научных дисциплин.

Теоретические вопросы общефилософской теории общения подняты в работах С.С. Батенина, Г.С. Батищева, Л.П. Буевой, М.С. Кагана, В.М. Соковнина. Важность категории общения и всех качеств личности, необходимых для его успешности, по данным А.А. Брудного, было отмечено еще в глубокой древности. Так, в античную эпоху, V в. до н.э. софисты поставили в центр внимания коммуникативную проблематику и выделили три важных ее аспекта:

- 1) рассмотрение связи с другими людьми как воздействие на этих людей;
- 2) коммуникативный контакт индивида с другими индивидами не является случайным;
- 3) коммуникативный контакт индивида может быть и опасным явлением.

Сократ увидел в коммуникации могущественное средство самопознания индивида, а Платон выдвинул идею об интеркоммуникации. Много позже именно эту идею развил Кант, полагая, что мыслить – значит говорить с самим собой. Экзистенциалисты же рассматривали уже взаимопонимание как сущность коммуникации. Представители этой концепции ставили на первое место то, что необходимо учитывать взаимное самовыражение участников коммуникативного акта.

Позже, Альберто Моравиа в своей новелле “Коммуникабельность”

сказал: “Быть коммуникабельным, это значит обладать свойством коммуникабельности”.

В настоящее время в философии анализируется роль общения как способа реализации общественных отношений. Общение исследуется как специфический вид человеческой деятельности, раскрываются закономерности процесса присвоения своей социальной сущности в соответствии с действием закона единства общения и обособления.

В общесоциологическом направлении процесса общения изучается социальная наполненность содержания общения в условиях общественно-экономических формаций. В этих работах анализируется формирование *социально-типичных качеств* личности в процессе общения. Социологический подход к исследованию общения реализуется в работах Л.М. Архангельского, Л.А. Гордона, И.С. Кона.

В общей психологии изучаются психологические функции общения, взаимоотношения общения с другими аспектами психической жизни человека и особенностями личности.

Исходной же базой для изучения коммуникативных свойств личности в психологии послужили именно исследования проблем общения и личности.

Известно, что в разработку проблем личности огромный вклад внесли как отечественные, так и зарубежные ученые: А.Ф.Лазурский, Г.Олпорт, Р.Кеттел и др.

Концептуальные же разработки проблемы общения прежде всего связаны с именами Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, В.М.Мясищева, С.Л.Рубинштейна, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности. Исследованием генезиса общения за рубежом занимались Дж.Боулби (Bowlby J., 1951), Р.СПИЦ (Spitz R., 1946), А.Фрейд (Freud A., 1951) и мн.др. В начале 60-х годов

широкое исследование генезиса общения развернулось и в отечественной психологии. Так, например, проблемы взаимодействия взрослого и ребенка отражены в трудах Н.М.Щелованова, Н.А.Аскарина, Р.В.Тонковой-Ямпольской. Благодаря этим ученым была создана научная школа по нормальной физиологии детства. М.И.Лисина и А.В.Запорожец подвергли систематическому и углубленному изучению генезис общения у детей первых лет жизни.

В последнее время вширь и вглубь получает развитие еще одно направление в исследовании психологии личности – проблема личности и общения в их взаимосвязи друг с другом. Так, в институте психологии АН СССР делался упор на прослеживание зависимостей содержательных отношений, в которые эта личность включена. В институте общей и педагогической психологии АПН СССР и на факультете психологии МГУ изучались закономерности и механизмы формирования личности под влиянием различных видов деятельности. Психологи Ленинградского университета акцентировали свои усилия на раскрытии психологических механизмов воздействия личности на личность.

Само направление получило развитие благодаря влиянию идей Б.Г.Ананьева и В.Н.Мясищева.

Особенно оригинальный вклад в разработку большого комплекса вопросов, относящихся к этой тематике, внес В.Н.Мясищев. Он стремился рассматривать общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга и воздействующих друг на друга. Ему принадлежит разработка программы дальнейших психологических исследований в общей психологии по проблеме общения и личности, в которой он поставил следующий ряд задач:

- 1) выяснение с общепсихологических позиций содержания, структуры, форм проявления у личности при ее реальном взаимодействии с людьми

ми блока качеств, от которых зависит успешность общения;

2) роль других блоков свойств, в структуре личности, которые, сочетаясь с блоком коммуникативных черт личности, меняют ее характеристики и более или менее сильно сказываются на протекании процессов познания ею других людей, на особенностях эмоционального отклика.

Б.Г.Ананьев также показал важность учета общения среди других дегерминант. "Общественные отношения...создают тип личностных отношений общения (привязанности, вкусы и т.п.). На основе этих индивидуальных отношений общения и формируются так называемые коммуникативные черты характера". При анализе общения и личности он указал на необходимость развертывания исследований характера сопряжения деятельности общения с другими основными видами деятельности человека, чтобы формирование его личности шло с максимальным приближением к общественному идеалу.

В 1963 г. по инициативе Б.Г.Ананьева в Ленинградском университете была создана первая в стране научная группа, перед которой была поставлена задача целенаправленного исследования всех сторон процесса межличностного познания.

В 1975 г. в Краснодаре прошла I Всесоюзная конференция по проблемам психологии познания. Сразу же после ее завершения были начаты весьма перспективные исследования, в которых прослеживалась обусловленность различных характеристик познания человеком других людей как более простыми, так и более сложными образованиями в его личностном складе, среди которых выделили общие и специальные способности и черты характера (В.В. Столин, Н.И. Сарджевеладзе, Н.В. Кузьмин и др.).

С 1979 г. исследования были нацелены на выявление значения различных характеристик общности (коллектива, малой группы), членом которой является человек; для формирования у него мнения о людях,

отношения к ним (А.У. Хараш, А.В. Петровский и др.).

В основном при исследовании особенностей личности при общении как отечественные, так и зарубежные психологи останавливались главным образом на изучении отдельных коммуникативных характеристик, что требовало четкого понимания природы и сущности общения в целом.

Несмотря на широкое исследование проблемы общения в этой области до сих пор остается еще много дискуссионных вопросов. Ф. Данс (Dance F.F., 1970) насчитал около сотни его дифиниций и считал определение общения самостоятельной научной проблемой.

На наш взгляд, многообещающим направлением является стремление рассмотреть общение на основе теоретической модели общения, базирующейся на принципе деятельности.

Подход к общению как взаимоотношению индивидуальных деятельности наиболее ярко отражен в работах А.У. Хараша (1977). Автор решительно возражает против понимания общения как взаимодействия или передачи по схеме “субъект-субъект” и отмечает, что общение “не может быть ничем иным, кроме как совмещением и взаимным проникновением сфер жизнедеятельности людей”.

Общение как производимое проникновение индивидов в форме особой деятельности определяет Г. Гибш и М. Форверг (1972). А.А. Леонтьев также рассматривал общение как особую деятельность и дал наиболее полный анализ общения в связи с деятельностью. “Содержанием общения является не передача информации, а взаимодействие с другими людьми...” - отмечал он. С точки зрения различных подходов полный анализ общения осуществлен в работах В.В. Рыжова (1980). Он отметил появление в психологии нового принципа исследования общения, деятельности, вообще психических явлений – принципа единства общения и деятельности. Или по крайней мере их глубокой взаимосвязи. *Само общение*, по его мнению

*является при этом особой деятельностью сотрудничающих людей, направленное на создание целостной системы их совместной деятельности, их сотрудничества.* Именно на базе этого определения общения мы и рассматривали особенности личности, проявляемые в общении.

В целом можно выделить три подхода в исследовании коммуникативных свойств личности: аналитический, поликомпонентный и системный.

В рамках аналитического подхода исследовались отдельные коммуникативные свойства.

При изучении отдельных коммуникативных характеристик исследователи главным образом останавливались на общительности, эмпатии, уверенности в себе. Кратко рассмотрим результаты этих исследований.

Общительность в самом широком смысле – это психическая готовность человека к организаторско-коммуникативной деятельности.

На наш взгляд, теоретической основой изучения общительности явилось положение отечественной психологии о системном характере свойств личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев и др.), а также о многомерно-функциональной организации черт личности (А.И. Крупнов, О.Б. Барабаш, И.А. Пономарева, Н.В. Тучак и др.).

Причем исследование общительности в основном осуществлялось при изучении проблем общения и межличностного взаимодействия.

Анализ отечественной литературы по общительности показал, что существует множество определений этого понятия. Сравнение литературных данных позволяет охарактеризовать *общительность* как *относительно устойчивое индивидуальное свойство личности, которое развивается в ходе коммуникативной деятельности и проявляется в ней* (Солонкина О.В., 1996). *Общительность как свойство личности включает в себя следующие*

*признаки: стремление к общению, инициативность общения, легкость вступления в контакт, широту круга общения, устойчивость, выразительность общения и признаки экстравертированной направленности* (Жемчугова Л.В., 1987).

А.И. Крупнов, М.И. Лисина и мн.др. при исследовании общения выделили три подхода: аналитический, поликомпонентный и системный.

В рамках аналитического подхода исследуются в основном отдельные стороны или грани общительности. На наш взгляд можно выделить три направления в рамках этого подхода.

1. Исследование мотивационных характеристик общительности, т.е. стремления и внутренние побуждения (Лисина М.И., Божович Л.И., 1968, Крупнов А.И., 1986, Кан-Калик В.А., 1988, Argyle, M., 1975 и др.).

Так М. Аргайл (1975) выделил основные мотивы, определяющие направленность личности в общении:

А. Несоциальные потребности, опосредованные социальным поведением.

Б. Потребность в зависимости. В основном эта потребность проявляется в детстве.

В. Потребность в аффилиации, в духовном или чувственном контакте с другими людьми.

Г. Потребность в доминировании, включающая в себя потребность во власти и определенном уровне признания.

Д. Сексуальная потребность, как выражение потребности в аффилиации и направленная на лицо противоположного пола.

Е. Потребность в агрессии, определяемая аффективными, эмоциональными факторами.

Ж. Потребность в самопознании и самоутверждении.

Отечественные исследователи добавляют к вышеперечисленным по-

требностям, потребность в достижении результата и “альtruистические” социальные мотивы, а также познавательные потребности. При таком перечне мы получаем более полную картину связи общительности и мотивационной стороны личности.

2. Исследование взаимосвязи общительности и темперамента. При взаимосвязи с темпераментом в содержание общительности включались в основном психодинамические характеристики общительности (Ильина А.И., Жемчугова Л.И., 1987, Крупнов А.И., 1992).

Так И.П. Павлов показал, что в стиле поведения, в стиле общительности могут проявляться черты, связанные с типом высшей нервной деятельности (ВНД) и темпераментом.

Данные А.И. Ильиной позволили разграничить понятие “общение” и “общительность”. *Существенной характеристикой общительности*, как устойчивой черты индивида, является *тесная связь ее со свойствами нервной системы и темпераментом*. В своих исследованиях она показала, что связь динамических качеств общительности со скоростными проявлениями темперамента чаще наблюдалось в разнообразных, изменяющихся условиях.

Т.Г. Якушева, И.В. Страхов и Г. Айзенк также сопоставляют общительность с темпераментом и типом ВНД.

Некоторые характеристики общительности изучались в рамках параметра экстраверсии-интроверсии (Силин А.А., 1988, Пикалов И.Х., 1997 и др.).

Г. Айзенк утверждал, что в основе наблюдаемых схем экстравертно-интровертного поведения лежат особенности центральной нервной деятельности (ЦНС).

3. Изучение результативной стороны общительности как свойства личности (Жемчугова Л.И., 1987, Журавлев А.Л., 1988). Ими рассматривается роль общительности в обеспечении успешности различных видов деятельности

сти.

За рубежом в рамках этого подхода изучали намерения и влечения, которые побуждают к общительности (психоаналитическая стратегия), внешние формы общительности (бихевиориальное направление), роль общительности в обеспечении успешности деятельности (прагматическое направление).

В рамках поликомпонентного подхода изучается сразу несколько граней общительности.

Так, А.И. Крупнов и А.Е. Ольшаникова сопоставляют динамические и эмоциональные признаки общительности. Согласно их представлениям в структуре темперамента выделяются два основных компонента: общая психическая активность и эмоциональность. Одним из видов психической активности в социальном плане является общение.

Л.В. Жемчугова (1987) нашла соотношение между динамическими, эмоциональными и мотивационными признаками. По ее представлениям, динамические характеристики общительности в раннем и позднем юношеском возрасте является важной предпосылкой, обеспечивающей уровень общественной активности учащихся. В своем исследовании она доказала, что большее влияние на уровень общественной активности оказывают признаки экстраверсии-интроверсии.

О.П. Санникова (1982) и И.М. Юсупов (1991) также проследили связь общительности и эмоциональности. Общительность как социально-психологическое качество имеет свою эмоциональную сторону. Так, И.М. Юсупов отмечал, что партнеры по общению практически “говорят” друг другу о своем эмоциональном состоянии, сами часто этого не сознавая. Эмоциональный обмен информацией возникает как результат потребности в выражении чувств, а также как проявление ожиданий почувствовать эмоциональное состояние партнера по общению.

Системный подход предусматривал единство различных сторон общительности.

Еще Б.Г. Ананьев отмечал, что общительность включает в себя отношения человека к другим людям, мотивы, способности и результат общения. Структура общительности многослойна и ее следует рассматривать, как считают В.А. Кан-Калик и Л. Ханин (1973) в единстве трех компонентов: потребности в общении со стороны личности, высокого эмоционального тонуса на всем временном отрезке и стабильных коммуникативных навыков и умений.

Итак, как мы проследили, все выше перечисленные исследователи отмечали, что общительность является необходимым свойством личности, гарантирующим успешность общения.

Наряду с общительностью широко исследовалась и эмпатия. Понятие эмпатии впервые появляется в начале двадцатого века. Образовалось это слово от немецкого *Einfühlung* (чувствовать себя в другом). Впервые это понятие, по данным В.Г. Ромека (1996), употребляется в трудах Т. Lipps (1907) при изучении проблемы познания человека человеком. В его понимании, эмпатия – это произвольный процесс идентификации с объектом с последующим репродуцированием эмоций в себе. Позже американские ученые стали трактовать эмпатию как способность к рефлексии (R.Dymond).

До сих пор проблема эмпатии вызывает широкий интерес. Эмпатийные переживания изучаются в связи с проблемой общения, взаимодействия личностей. В наше время еще не существуют особого согласия по поводу четкого определения эмпатии.

Так, бихевиористское понимание феномена представлено двумя смежными направлениями. В. Skinner (1969, 1972) считал, что любое научение, в том числе и эмоциональное, происходит посредством подкрепления. В. Moor, B. Undewood, D. Rosenhan, (1973) связывают эмпатию с имитацией

одобряемого поведения: научение чувством происходит через одобрение родителями поведения ребенка. M. Hoffman (1977) рассматривала эмпатию как возбуждение аффекта у индивида при наблюдении за состоянием другого лица.

В психоаналитической теории эмпатия понимается как сонастроенность субъекта на другого человека. (Фрейд З., 1925, Адлер А., 1931, 1933). Причем ее разделяют на две составляющие: сопереживание, как эготизация чувств по поводу эмоций респондента и сочувствие, как альтруистическое переживание с ним (Weis E., 1960, Markus S., 1971).

В гуманистической психологии эмпатия трактуется как инструмент психотерапии и психотехники. C. Rogers (1967, 1976), D. Eure (1978) акцентируют внимание на духовных ценностях человека и развитии нравственных перспектив личности.

Проанализировав отечественную литературу, можно выделить несколько позиций по изучению эмпатии:

- как важный фактор нравственного развития человека (Н.Н. Обозов, Т.П.Гаврилова);
- как механизм процессуального поведения (Л.И. Божович, Т.П.Гаврилова, Л.П. Стрелкова и др.);
- как эффективное средство в усвоении внутреннего смысла нравственных отношений (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова, С.Н.Карпова);

Все перечисленные исследователи выделяли три компонента эмпатии: эмоциональный, когнитивный и поведенческий.

Эмпатия в эмоциональном компоненте рассматривается как эмоциональный процесс, переживание аффективного состояния другого человека в ответ на его эмоциональное поведение (Гаврилова Т.П., 1984). В семье с одним ребенком, по данным Т.П. Гавриловой, формирование у него способности к сопереживанию происходит более медленно, чем в многодетных

семьях или в детских садах с хорошо поставленным воспитательным процессом. Ребенку отождествить, идентифицировать себя с другим человеком легче, когда этот другой – сверстник. За рубежом сторонники аффективных теорий в эмпатии признают эмоциональное начало (Бан А., 1906, Липпс Т., 1907, Рибо Т., Адлер А., 1933, Хоффман М., 1977). Причем, широта проявления этой способности в значительной мере связывается с тем, насколько велик тот круг людей, который включается человеком в категорию “мы”, другими словами, насколько много в его окружении людей, которые субъективно значимы для него, по-настоящему ему дороги (Milgram S., 1963).

В когнитивный процесс эмпатии включается понимание, осмысление внутренней жизни другого человека, способность принять роль позицию другого человека (Ц.П. Короленко, В.Ю. Завьялов и др.). Так, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн считали, что способность к эмпатии строится вначале на подражании определенному взрослому, сопереживанию ему, а затем ребенок может уже переносить свой опыт на других детей, т.е. учится сопереживать сверстнику. На познавательной функции этого явления настаивают А. Бодалев (1970), R. Dumond (1949), T. Sabrin (1954).

Взаимосвязь эмпатии с поведением прослеживается в исследованиях Л.П. Выговской, (1991). Сюда же можно причислить представителей бихевиористического направления. Сопереживание в их понимании, личностное качество, проявляющееся в бескорыстном действии (B. Стотланд, Ж. Коке).

Кроме выделенных компонентов Л.П. Выговская добавляет еще две тенденции в трактовке эмпатии:

- как сложный аффективно-когнитивный процесс (Л.П. Стрелкова, А.Г. Ковалев и др.);
- как взаимодействие аффективных, когнитивных и действен-

ных компонентов (С.Б. Борисенко, Н.И. Сарджвеладзе и др.).

Итак, эмпатийное понимание – произвольный процесс эмоционально-когнитивной децентрации субъекта, сопровождающийся проникновением – вчувствованием в эмпатируемый объект. В результате резонансного воздействия создается субъективная уверенность в адекватном репродуцировании представлений о состоянии и мотивах поведения эмпатируемого объекта (Юсупов И.М. 1995).

Как мы проследили и отечественные и зарубежные психологи неоднократно подчеркивали, что эмпатия является необходимым свойством при взаимодействии личностей (А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, С.Л. Рубинштейн, Ж. Коке и др.).

Следует отметить, что при изучении отдельных коммуникативных характеристик важное место занимало также исследование волевых свойств.

Воля, по определению В.И. Селиванова, есть сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков.

Практика показывает, что неумение общаться, контролировать и сдерживать себя, в значительной мере связано с недостатками волевого поведения.

Много сделали для выявления механизма волевого поведения и изучения отдельных волевых качеств М.И. Дьяченко, К.Н. Корнилов, В.И. Селиванов, А.И. Щербаков и др. Они отмечали, что в психической структуре личности важное место занимают волевые качества, без которых невозможна успешная деятельность в повседневной жизни. Различные волевые качества представляют разные возможности для влияния на характер общения, что выражается в разной степени принятия друг друга и в уровне удовлетворенности общественной деятельностью.

А.Г. Ковалев (1970) к волевым свойствам личности относил такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самообладание и мужество. Недостаточное развитие данных свойств является одним из главных факторов, обуславливающим трудности в процессе общения.

Вопросы формирования целеустремленности, инициативы, организованности, самообладания и др. также нашли отражение в экспериментальных исследованиях А.В. Полтева, М.С. Говорова, И.И. Купцова и др. психологов. Они отмечали, что огромное значение при общении индивидов, помимо перечисленных волевых свойств, играет волевая активность личности. Так, А.Г. Ковалев различал гетерономную и автономную волевую активность человека. Под автономной волевой активностью он понимал самостоятельную деятельность человека. “Люди, как свидетельствует опыт жизни, отличаются друг от друга по степени развития самостоятельности. Одни ждут указаний, что и как делать (гетерономный тип), другие проявляют почин, сами выдвигают задачи или предлагают более совершенные способы деятельности (автономный тип). Все это связано со многими свойствами личности” (Ковалев А.Г., 1970).

Ю.М. Орлов, Д.Б. Эльконин и др. отмечали, что формирование волевого поведения является важным условием расширения круга общения, становления дружеских взаимоотношений.

Т.В. Зарипова (1990) также считала, что при формировании волевого поведения особое место занимает общение, являясь важным условием расширения круга общения, становления дружеских взаимоотношений и развития новообразований личности.

Важное место среди коммуникативных свойств личности занимает и уверенность в себе. На сегодняшний день существует множество публикаций, в которых с совершенно разных позиций описывается и исследуется уверенность. Но до сих пор не существует единого понимания сути этого

феномена.

Большое количество исследователей пытались обнаружить однозначные внешние признаки уверенности и провести четкую границу между уверенностью, неуверенностью и агрессивным поведением. Так, Lange & Jakubowski, (1976) фиксировали более или менее обозримое количество простых навыков уверенного поведения и описывали их характеристики. Эти характеристики, по их мнению, отличали навыки уверенности от агрессии и неуверенности. Они выдвинули шесть утверждений, выражавших уверенность в себе. Базовым утверждением является простое выражение чувств, мыслей, мнений и прав. Причем растущая уверенность в себе развивается постепенно – от минимально уверенных, относительно не требующих усилий высказываний до более категоричных утверждений, когда минимальный ответ неэффективен.

Кьюлл Рудестам (1993) также описывал уверенных, агрессивных и неуверенных людей: “Уверенное поведение увеличивает возможность выбора и контроль над собственной жизнью. Уверенность в себе ведет к росту самоуважения.

Неуверенный в себе человек сдерживает чувства вследствие тревоги, ощущения вины и недостаточных социальных умений. Агрессивный человек нарушает права других путем доминирования, унижения и оскорбления. Агрессивность не основывается на зреом самоуважении и представляет собой попытку удовлетворить свои потребности за счет чужого самоуважения”.

C. Kelley (1979) составил перечень основных прав человека, которые поддерживают уверенность в себе:

- право быть одному;
- право быть независимым;
- право на успех;
- право быть выслушанным и принятым всерьез;

- право получать то, за что платишь;
- право иметь права;
- право отвечать отказом на просьбу;
- право просить то, чего хочешь;
- право делать ошибки и быть ответственным за них;
- право не быть напористым.

В. Таннер и Ц. Олькерс (1975) соотносили уверенность в себе не с комплектацией некоторой суммы навыков, а с некоторыми вербальными и невербальными особенностями их выполнения.

В 1973 году А. Лазарус связал уверенность в себе и умение сказать “нет”, отстаивание своих прав с навыками общения. М. Аргайл (1967) также включал в сферу анализа уверенности компоненты ситуаций общения. В центре внимания уже оказываются отношения, которые возникают между человеком, его запросами и социальной средой. Позже У. Петерманн (1994), Р. Хинш (1991) и др. выделили специфические ситуации общения, вызывающие неуверенность. Оказалось, что неуверенность может вызвать абсолютно любая ситуация, требующая от индивида умений, которыми он, по его субъективной оценке, не располагает. Поэтому, важным компонентом уверенности, на наш взгляд, выступает процесс самооценки эффективности собственных действий в ситуациях общения.

Анализ литературы позволяет нам сделать вывод, что *уверенность* в себе представляет собой сложное образование и включает в себя как поведенческие, так и когнитивно-эмоциональные компоненты. Это *есть позитивное отношение индивида к своим навыкам, умениям, способностям, проявляющееся в ситуациях общения*.

Наряду с общительностью, эмпатией, уверенностью и волевыми свойствами личности широко изучались и коммуникативные способности личности. Изучение коммуникативных способностей стало важным шагом поли-

компонентного подхода в исследовании коммуникативных характеристик.

Благодаря трудам Б.Г. Ананьева, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна был определен контекст научного подхода к проблеме способностей: обязательное рассмотрение ее в связи с деятельностью.

Анализ литературных данных в отечественной и зарубежной психологии показал, что понятие “коммуникативные способности” не является общепринятым. Как отечественные, так и зарубежные психологи чаще используют термин “коммуникативная компетентность”. Современный подход к проблеме развития и совершенствования коммуникативной компетентности состоит в том, что обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование на основе собственных действий (Revans, 1983). Причем, под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Жукова Ю.М., Петровская Л.А., Растворников П.В., 1991) В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Коммуникативная компетентность рассматривается авторами как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Понятие “коммуникативных способностей” определяли несколько иначе. По мнению Г.С. Васильева (1973), коммуникативными способностями является та часть структуры личности, которая отвечает требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивает ее успешное осуществление. В связи с этим Н.В. Кузьмин и К.К. Платонов считали, что структура коммуникативных способностей является своеобразным отражением структуры деятельности и имеет три подструктуры:

- гностические способности, т.е. способности понимать других;

- экспрессивные способности, т.е. способности быть понятым другими, способность к самовыражению;
- интеракционные способности, т.е. способности адекватно влиять на других.

На базе этого Н.И. Карасева выделила в структуре коммуникативных способностей следующие компоненты:

- 1) способность к оптимизации межличностных отношений в группе;
- 2) способность к достижению целей;
- 3) социоперцептивные способности, т.е. совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, необходимых для успешного восприятия, понимания и оценивания других людей;
- 4) “техника общения”, т.е. тактические умения общаться;
- 5) некоторые межличностные предпосылки коммуникативной деятельности.

Наряду с коммуникативными способностями в отечественной психологии широко исследовались и коммуникативно-речевые способности.

Онтогенезом речеязыковой способности занималась М.И. Лисина. Она отмечала, что эта способность развивается в процессе общения ребенка с взрослыми и сверстниками.

Исследование же процесса развития коммуникативно-речевых способностей у детей старшего дошкольного возраста позволили Т.А. Пироженко доказать возможность целенаправленного их формирования в детском саду.

Анализ проблемы развития коммуникативно-речевых способностей позволяет определить эту способность как *комплекс индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей, которые обеспечивают человеку быстрое и качественное усвоение и применение средств коммуникации для успешного взаимодействия с партнерами по общению* (Пироженко Т.А., 1995). Коммуникативно-речевая способность является ин-

тегральным личностным образованием психики индивида как субъекта общения. Сущность этой способности проявляется в развитии произвольных коммуникативных характеристик. Ведущим условием развития обозначенной способности является установление субъект-субъектных отношений ребенка с окружающими взрослыми и детьми.

Особенно широко изучались коммуникативно-речевые способности в связи с профессиональной деятельностью педагога. На необходимость целенаправленного формирования этих способностей у будущих педагогов указывали В.А. Кан-Калик и А.Б. Добрович и др.

Помимо коммуникативных способностей, коммуникативной компетентности довольно часто в психологии можно встретить и такие понятия, как “коммуникативные умения”, “навыки общения”. Так, А.Н. Леонтьев дал развернутую характеристику коммуникативных умений:

- владеть социальной перцепцией или чтением по лицу;
- понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность человека, его психическое состояние и т.п. по внешним признакам;
- умение “подавать себя” в общении.

В. Леви и В.А. Кан-Калик ко всему прочему добавляли, что особое внимание следует обратить на развитие способности вступать в контакт, организовывать сотрудничество во время общения.

За рубежом к коммуникативным умениям чаще всего относили следующие компоненты: описание поведения, коммуникация чувств, активное слушание, обратная связь.

Описание поведения включает в себя способность высказываться в описательном ключе и умение наблюдать и сообщать о своих наблюдениях, не давая оценок.

В коммуникацию чувств входит умение адекватно сообщать о своем внутреннем состоянии и умение определять состояние партнера по жестам,

мимике, пантомимике (Рудестам К., 1993).

В активное слушание R.R. Garkhuff (1977) включает умение отвечать за то, что ты слышишь (уточнять, подтверждать и проверять значение и цели высказываний).

К перечисленным коммуникативным умениям C.R. Rogers (1967) добавляет также развитие эмпатии, умение эмпатически общаться. Эмпатически общаться в представлении G. Egan (1975) – значит убедить других в своем понимании, как их чувства, так и поведения и опыта, лежащих в основе этих чувств.

В.Ш. Масленникова и В.П. Юдин также составили список основных коммуникативных умений. К ним относилось: умение правильно выбирать содержание общения и пользоваться при этом различными средствами; умение ориентироваться, управлять своим поведением и ставить себя в положение других; находить положительные и отрицательные стороны общения; создавать ситуацию общения, входить в нее, располагать людей к себе и умение их слушать.

Более подробную классификацию коммуникативных умений мы встречаем у А.В. Мудрик. Она выделила пять основных блоков:

- 1) умение переносить известные знания, навыки, приемы общения в условиях новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой ее конкретных условий;
- 1) умение для каждой коммуникативной ситуации находить новое решение из комбинации уже известных идей, знаний, навыков, приемов;
- 2) умение создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной проблемы;
- 3) умение ориентироваться в ситуации, во времени и партнерах, а также в отношениях с ними;
- 4) умение общаться в группе.

Заметим, что термином “умения” авторы обозначают владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и на-выками. (Ительсон Л.Б., 1973)

Как мы проследили, психологи обращались в основном к изучению отдельных коммуникативных характеристик. Исследование коммуникативных способностей, коммуникативных черт характера, коммуникативных на-выков можно отнести к поликомпонентному изучению коммуникативных характеристик.

Однако довольно долго при изучении межличностного общения не было выделено параметра, который мог бы выявить уже систему внутренних возможностей человека в осуществлении межличностного общения. По мнению В.В. Рыжова, именно изучение общения как деятельности, субъектом которой является группа, социальный, совокупный субъект с большей силой поставило вопрос о том, что представляет собой участие в общении конкретного индивида, конкретной личности. Это вопрос о той системе психологических, индивидуально-психологических свойств, умений, способностей и т.п., которые обеспечивают личности возможность вхождения в общение.

Сейчас в психологической науке не только в теоретическом плане все прочнее утверждается мысль о многообразии, многоуровневом и полифункциональном значении качеств, проявляемых личностью в общении.

На наш взгляд серия исследований в рамках системного подхода была начата А.А. Бодалевым в 60-70 гг. под влиянием идей Б.Г. Ананьева и В.М. Мясищева и продолжилось его учениками и соратниками В.Л. Кабриным, В.Н. Князевым, В.Н. Куницыной, В.Н. Панферовым и др.

“...Образы других людей и складывающиеся у человека обобщенные знания о них постоянно зависят от целей и характера его коммуникаций с

другими людьми...” – отмечал А.А. Бодалев.

В процессе межличностного общения всегда происходит взаимодействие людей, отличающихся друг от друга эмоциональной сферой, волевыми и иными свойствами.

Исследование системы коммуникативных характеристик осуществляется в это время в основном в рамках коммуникативного подхода. В.И. Кабрин определил коммуникативный подход как научно-практическое направление синтеза теории и практики общения с целью коррекции и активизации психосемантических механизмов самореализации личности и группы на основе системы представлений о коммуникативной природе и их духовной жизни.

Интегральными понятиями, изучающими систему свойств личности, необходимых для успешности общения становятся понятия: “коммуникативные качества личности”, “коммуникативные способности” в более широком их понимании, “коммуникативный потенциал личности”, “коммуникативное ядро личности” и т.д. Все эти понятия отражали тот или иной уровень взаимодействия личности с окружающими людьми.

Так, коммуникативные качества личности изучались А.А. Бодалевым, А.В. Мудрик, В.А. Богдановым, В.Н. Панферовым, S. Slavson и др.

Например, в работах Б.Г. Ананьева (1979), В.М. Афонькова (1974), А.В. Мудрик (1979) показана роль коммуникативного развития в детстве для последующего психического и социального становления личности. По данным А.В. Мудрик, Х. Миккин, Х.И. Лийнетс, М. Хенно и др. нарушение общения в детстве приводит к утере эмоциональных контактов с взрослыми и сверстниками, к отсутствию комплекса оживления, недоразвитию коммуникативной функции речи, к неспособности правильного установления взаимоотношений, несформированности навыков общения. В связи с этим авторами ставится вопрос о подготовке человека к общению, о формировании у

него коммуникативных качеств, необходимых для эффективного вхождения в социальную среду, и противостояния фрустрирующим влияниям.

Причем, А.В. Мудрик выделяет три личностные особенности, которые играют особо важную роль в том, насколько личность готова к эффективному общению с окружающими.

1. **Общительность.** Возможность развития этого личностного свойства, отмечала она, связана с тем, что общительность-замкнутость не всегда являются стабильными. В онтогенезе они могут сменять друг друга в связи с возрастными периодами развития личности. Эти свойства могут проявляться и не проявляться в зависимости от конкретных ситуаций, в которых оказывается школьник в один и тот же возрастной период.

2. **Эмпатия.** А.В. Мудрик различала два ее вида: сочувствие и сопереживание.

3. **Спонтанность восприятия.** Очень важно, отмечала Л.Б. Ермолаева-Томина (1975), культивировать спонтанность восприятия. Необходимо, чтобы дети умели видеть мир таким, какой он есть в данный момент, а не через “ярлыки слов и понятий”.

Анализируя профессиональную деятельность клубных работников, В.Н. Панферов выделил две группы качеств, которые составляют основу профессиональной деятельности: собственно коммуникативные качества и группу качеств, способствующих протеканию организационно-коммуникативной деятельности. В число коммуникативных качеств личности вошли:

1) воспитанность, требовательность, объективность, великодушие, обязательность, интерес к людям;

2) чуткость, понимание людей, доброжелательность, уравновешенность, вежливость, терпимость, приветливость, деликатность, отзывчивость, внимательность;

3) общительность, коллективизм, авторитетность, обязательность, дипломатичность, демократичность;

4) самокритичность, скромность, самоутверждение, самосовершенствование, самолюбие, уверенность в себе.

S. Slavson (1962) же выделил такие качества, как уравновешенность, рассудительность, зрелость, сила “Я”, высокий порог возникновения тревоги, восприимчивость, интуиция, эмпатия, желание помочь людям, терпимость.

Просмотрев вышеперечисленные классификации, можно сделать вывод, что они не полностью отражают необходимые коммуникативные качества личности.

Более полную характеристику коммуникативных качеств мы встречаем у А.А. Бодалева (1979). Он отмечал, что коммуникативные качества являются важным условием общения. “Личностные черты, формирующиеся у каждого из нас, и, прежде всего те из них, которые образуют склад нашего характера, определяют общий рисунок нашего поведения при общении с людьми”. Автор выделил следующие качества личности, необходимые при общении:

1. Глубокое знание психологии другого человека. Развитие этих качеств по его мнению, начинается с формирования такой направленности личности, при которой другие люди стояли бы в центре складывающейся у него системы ценностей. Это будет способствовать успешности общения, выбору наиболее соответствующих особенностям другого человека способов взаимодействия с ним.

2. Наличие в интеллекте, а также в эмоциональной и волевой сферах целого ряда характеристик, которые все вместе обеспечивали бы успешное общение.

В интеллекте это относится буквально ко всем познавательным про-

цессам:

- внимание; достаточно большой объем внимания, умение его распределить, высокая его устойчивость;
- восприятие, наблюдательность; умение быть наблюдательным по отношению к окружающим нас людям, способность фиксировать малейшие колебания в их внешнем поведении;
- память; это условие, успешного общения; в общении необходимо постоянно запоминать имена людей, их отчества, лица;
- мышление; способность каждого из нас анализировать поступки человека и видеть за ними мотивы, которые руководят им, определять его поведение в различных ситуациях;
- интуиция; постижение особенностей, характеризующих личность другого человека, путем непосредственного их усмотрения; у человека происходит быстрая мобилизация прошлого опыта на постижение сути какого-либо поступка, факта поведения или всей личности другого человека;
- воображение; проявляется в умении ставить себя на место другого человека и видеть мир, работу, нас, все происходящее его глазами; человек с неразвитым социальным воображением приписывает свои собственные состояния, свои намерения и мысли другим людям;

Условием успешности общения человека с другими людьми является также воспитанность его эмоциональной сферы, умеет ли человек сопереживать другим людям, чувствовать чужую боль как свою, чужие радости и горе как свои.

3. Умение выбирать по отношению к другому человеку наиболее подходящий способ поведения, способ обращения с ним.

В классификации А.А. Бодалева явно просматривается системный подход. Здесь отражены и направленность личности, и умение выбирать подходящий способ поведения, а также развитие интеллектуальной, эмоциональ-

ной и волевой сферы.

С несколько иной классификацией коммуникативных качеств мы встречаемся у В.А. Богданова. Кратко рассмотрим основные черты личности, необходимые при общении, выделенные им.

Черта общительность, коммуникабельность или, напротив, замкнутость является главной составляющей при общении.

Черта “правдивость - лживость” подчеркивает согласие между содержанием коммуникации и сознанием носителя черты.

Черта “остроумие”, по мнению Е.С. Кузьмина и его соавторов, характеризует интеллектуальный уровень личности, ее ум (Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н., 1974). В то же время достаточно очевидной является ее связь с коммуникативными ситуациями. Она отражает форму подачи сообщения.

Черта “криклисть” выражает также форму коммуникации, но обусловленную уже темпераментом носителя черты.

Черта “пустословие-обязательность” выражает соотнесение между коммуникативным поведением и характером личности.

Черта “красноречие-косноязычие” обусловлена способностями. Эта зависимость особенно наглядно выступает при анализе речевого воздействия, ставшего профессиональной деятельностью и описанного А.А. Леонтьевым (1975) на примерах оратора, лектора, драматического актера, а В.Е. Семеновым (1979) на примере журналистов и писателей.

Черта “назидательность” указывает на влияние опыта личности на интонационную форму подачи сообщения.

Черта “молчаливость-говорливость” выражает обусловленность коммуникации мотивационной подструктуры личности.

Е.С. Кузьмин, И.П. Волков и Ю.Н. Емельянов (1974) связывают потребность в одиночестве со склонностью к самоанализу, самонаблюдению.

Черта “отчужденность” выражает зависимость восприятия носителя черты от коммуникации, т.е. как раз независимость.

Черта “ответственность” выражает влияние информационной идентификации в коммуникации на сознание носителя черты.

Черта “уважительность - фамильярность” и примыкающие к ней почтительность, предупредительность, корректность, обходительность и т.п. фиксирует” зависимость внимания носителя черты от особенностей коммуникативного процесса, от близости с партнером по коммуникации.

Черта “самооценка”, по мнению Б.Г. Ананьева всегда связана с коммуникативными чертами личности и со сравнением своих способностей со способностями других людей. Он считал, что человек, который переоценивает себя, как правило, недооценивает других, отрывается от коллектива.

В семействе значений “ласковость - насмешливость” находят свое место черты нежности, ироничности, саркастичности. А.А. Бодалев обращал внимание на мысль В.Н.Мясищева о формирующей роли ласкового, одобряющего обращения в становлении потребности общения.

Черту “доброту-злобность” относят к сфере этических чувств. Данное свойство фиксирует особенности консолидации с партнером, воздействующие на эмоциональное состояние последнего.

Всего В.А. Богданов выделил около 130 черт личности, проявляющихся и формирующихся в общении. Причем, понятия “коммуникативные качества личности”, “коммуникативные черты” и “коммуникативные свойства личности” употребляются им как синонимы.

В отличие от А..А. Бодалева и А. В. Мудрик, выделивших в своих классификациях по три блока коммуникативных качеств, В.А. Богданов дал развернутую характеристику *самых коммуникативных качеств*. В основу анализа был положен перечень из 1300 черт личности, отраженных в лек-

сике русского языка и опубликованных К.К. Платоновым и Г.Г. Голубевым. Перечень был сокращен в десять раз. Но в данную классификацию, на наш взгляд, следовало бы включить коммуникативные мотивы и направленность личности.

Итак, мы рассмотрели классификации коммуникативных *качеств* личности. Анализ этих классификаций показывает, что системный подход выражен недостаточно.

Помимо коммуникативных качеств В.В. Рыжов, В.А. Кольцова, А.А. Бодалев и др. используют в своих исследованиях, направленных на выявление свойств личности, проявляемых в общении понятие “коммуникативного потенциала личности”. Причем единого согласия по этому поводу не существует.

Так, А.В. Фомин (1978) определяет коммуникативный потенциал через такие свойства личности как: потребность в общении, стремление к пониманию людей, способность к идентификации и сопереживанию, стремление быть понятым, общительность.

Рассматривая коммуникативный потенциал личности и группы как систему свойств, обеспечивающих успешное общение в целом и конкретное участие в нем конкретной личности, В.В. Рыжов считает его системой коммуникативных способностей. Такой подход к анализу способностей разных видов деятельности является достаточно традиционным. (Кузьмина Н.В., 1975, Щербаков А.И., 1968).

Сколько-нибудь стройной концепции, определяющей основные направления в изучении коммуникативного потенциала личности как коммуникативных способностей, в настоящее время в психологии не создано. Однако, как мы уже заметили, исследование коммуникативных способностей проводится в широком диапазоне. В основу понятия “коммуникативный потенциал личности”, как системы коммуникативных способностей, на наш

взгляд было положено учение Л. Тайера о коммуникативных способностях.

Л. Тайер (Theyr L., 1968) выделил две группы этих способностей:

- 1) стратегические способности (выражают возможность личности понять коммуникативную ситуацию, правильно в ней ориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию поведения);
- 2) тактические способности (обеспечивают непосредственное участие личности в коммуникации);

А.А. Леонтьев добавляет две подгруппы к тактическим способностям: первая из них связана с умениями коммуникативного использования личностных особенностей другого человека, вторая - с владением техникой общения и контакта. Сюда входит целый комплекс качеств личности: способность управлять своим поведением в общении, комплекс перцептивных способностей, связанных с пониманием и учетом в общении личностных особенностей другого человека, с умениями моделировать личность другого; способности устанавливать, поддерживать контакт, изменять его глубину, входить и выходить из него, передавать и перехватывать инициативу в общении; способности оптимально строить свою речь в психологическом отношении. (Леонтьев А.А., 1979).

Особенно глубоко и всесторонне изучается коммуникативный потенциал личности в связи с профессиональной деятельностью (А.А. Бодалев, Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева, В.В. Рыжов, У.М. Риверс и др.)

Так, В.В. Рыжов, формулируя критерии профессиональной компетентности учителя, представляет следующий обобщенный портрет входящих сюда коммуникативных свойств личности, своеобразный коммуникативный потенциал. Это оптимально развитые общепсихологические составляющие коммуникативного потенциала личности как участника общения: высокая общительность, инициативность и

достаточная спонтанность, легкость коммуникативных актов; социально широкий круг общения и содержательно богатое его тематическое наполнение; кооперативная мотивационная направленность личности в общении и сотрудничестве; высокий уровень развития социально-перцептивных способностей личности как субъекта перцепции; высокоразвитые качества социальной рефлексии как основы саморазвития и самосовершенствования коммуникативных свойств и способностей.

В.В. Рыжов считал, что анализ социально-перцептивных свойств и возможностей личности позволяет считать их своеобразными коммуникативными способностями, которые формируются в ходе участия личности в общении и, в свою очередь, влияют на успешность этого участия.

А.А. Бодалев относит к числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих структуру коммуникативного потенциала - уровень потребности в общении, его локализованность, коммуникативную активность и инициативность (Бодалев А.А., 1994).

Р.А. Максимова добавляет к структуре коммуникативного потенциала личности наличие установки на общение с другими людьми, особенности эмоционального отклика на партнера, собственное самочувствие человека в ситуации общения (степень удовлетворенности в общении, "уверенность в общении").

Практически все исследователи отмечают, что важное значение в структуре коммуникативного потенциала занимают коммуникативные навыки и умения.

В.А. Кольцова считает, что коммуникативный потенциал личности относительно стабильное личностное образование, формирующееся в детстве. Иного мнения придерживается В.В. Рыжов. Он считает, что коммуникативный потенциал личности является динамичной, развивающейся и обогащающейся системой свойств и способностей.

Параллельно с понятием “коммуникативного потенциала личности” в отечественной психологии часто встречается понятие “коммуникативных возможностей личности”. При этом к системе коммуникативных свойств личности, выражающих ее способности воспринимать и понимать личностные особенности участников общения и совместной деятельности, следовало бы добавить способности отражать и понимать социально-психологические характеристики группы, а также способности к пониманию, места и роли каждого в группе.

Я.Л. Коломинский с соавторами (1976) относит, например, к этой группе социально-психологическую наблюдательность, которая квалифицируется как особая способность, наиболее непосредственно проявляющаяся в умении распознавать характер взаимоотношений в группе. На основе анализов и экспериментов здесь выделены два вида психологических свойств, составляющих социально-психологическую наблюдательность: социально-психологическая рефлексия - способность личности адекватно оценивать свои взаимоотношения с другими участниками общения и социально-психологическая перцепция - способность адекватно воспринимать и оценивать отношения между другими участниками общения. При таком дополнении мы получаем систему перцептивно-рефлексивных способностей, которые составляют внутреннюю психологическую основу возможностей личности.

Как мы видим, авторы не ставят четких границ между понятиями “коммуникативный потенциал” и “коммуникативные возможности”.

Наряду с понятием коммуникативного потенциала личности многие исследователи используют в своих работах определение “коммуникативное ядро личности”. (А.А. Бодалев, В.Н. Куницына и др.).

По представлению А.А. Бодалева (1995) в понятие “коммуникативное ядро личности” включается характерное для нее единство отражения,

отношения и поведения, проявляемое при прямых или опосредованных какими-то техническими средствами контактах индивида с различными людьми и общностями. Это, во-первых, все формы знания (образы восприятия, представления, понятия, образы воображения) о людях и общностях, которыми располагает человек и которые более или менее полно актуализируются у него в общении с ними; во-вторых, все переживания, проявляемые в контактах с другими людьми или общностями; в-третьих, все виды верbalного и невербального поведения, через которое возникают эти контакты.

Вступая в общение с людьми или общностями, человек обнаруживает определенную направленность. Совокупность *качеств*, вместе взятые, составляют коммуникативное ядро личности.

При исследовании коммуникативного ядра личности В.Н. Куницына выделила шесть уровней восприятия и понимания людьми друг друга. Она дала содержательные характеристики каждого уровня, связанные с особенностями психологических свойств, в совокупности образующих основу коммуникативного ядра личности.

1. Уровень мастерства и свободы в общении. Предполагает высокую совместимость, контактность и гибкость, адаптивность, хорошую саморегуляцию, отсутствие отчужденности, отсутствие фruстрированности и напряженности, адекватность реагирования.

2. Лидерский уровень (чаще экстраверты). Хорошее владение навыками и умениями устанавливать и поддерживать общение. Это уверенные в себе люди, находящие взаимопонимание с другими, с чувством собственного достоинства, которое избавляет их от недоверия, лишних ссор и недоразумений. Они смелы и активны в контактах, без излишней чувствительности, не авторитарны, владеют разнообразными способами влияния и воздействия на людей.

3. Радикально-партнерский уровень. Он характерен для людей конформных, умеющих выслушать и найти общее решение, владеющих самоконтролем, практических и неагрессивных.

4. Жестко-консервативный уровень. Отмечается у закрытых, расчетливых, non конформных, погруженных в себя и не контролирующих свои эмоции людей. У них не наблюдается эмпатия.

5. Авторитарно-агрессивный уровень. Нет гибкости в способах влияния, пониженное самоуважение и высокая тревожность. Такие индивиды эмоционально не стабильны, фрустрированы, конфликтны, раздражительны, взвинчены, нетерпеливы, без партнерской ориентации.

6. Уровень невротического одиночества и застенчивости. Это несмелые, робкие, неуверенные в себе, глубоко одинокие, аутичные, с плохой адаптацией, невротизированные люди. Причем застенчивых индивидов разделили на две группы:

- неадаптированные (особо застенчивые и шизоидные личности);
- адаптированные (просто застенчивые).

Авторы отмечают, что в коммуникативном ядре личности одни качества могут играть доминирующую роль в становлении личности, а другие - подчиненную.

Итак, понятия "коммуникативные способности", как составная часть коммуникативного потенциала личности, "коммуникативные возможности", "коммуникативные качества", "коммуникативный потенциал", "коммуникативное ядро личности" отражают системный подход в изучении свойств личности необходимых для успешности общения.

Понятие "коммуникативные свойства личности" употребляется в психологии редко и применяется в основном в связи с профессиональной деятельностью (Карпова А.К., Леонтьев А.А., Теплышев М.Е., 1982 и др.).

Так, А.К. Карпова, анализируя конкретные ситуации общения (лектор-

аудитория, куратор-курс студентов и т.д.), выделила необходимый минимум коммуникативных свойств, способствующих коммуникативному процессу: компетентность, организованность, доброжелательность и моральная определенность, чистота, порядочность.

М.Е. Теплышев включил в коммуникативные свойства личности прежде всего комплекс знаний, умений, навыков, способствующих формированию деловых взаимоотношений. Сюда же он относит глубокое знание изучаемого предмета, умение свободно держаться перед публикой, наличие организаторских способностей, эмоциональность и активную жизненную позицию.

*Система коммуникативных свойств личности понимается ими не как изначальная заданная, а как приобретаемая в реальных условиях совместной деятельности с другими людьми и в реальных условиях общения с ними. Эти свойства выступают как внутренние резервы личности в специфических ситуациях общения, обеспечивающие эффективность ее деятельности в этих условиях.*

Таким образом, из приведенных данных мы видим, что как у отечественных, так и зарубежных психологов нет единого термина для обозначения свойств личности, необходимых в общении. Как мы проследили, в рамках системного подхода используются понятия: "коммуникативные возможности", "коммуникативный потенциал", "коммуникативные способности", и т.д. Причем четкого разграничения этих понятий не существует. Так, например, коммуникативные способности и коммуникативные навыки и умения, а также коммуникативные качества и черты, коммуникативный потенциал и коммуникативные возможности используются как синонимы.

Наши исследования показали, что при изучении коммуникативных свойств личности наблюдается известная фрагментарность, нет единого

понимания этой проблематики и недостаточно выражен системный подход.

Мы же в своем исследовании хотели бы остановиться на понятии “коммуникативные свойства личности”. Свои убеждения мы построили на основе трудов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.К. Перова. На наш взгляд причиной изучения коммуникативных свойств личности послужили исследования структурных элементов личности. Так, представители индуктивного направления считали, что личность есть “носитель совокупных психических свойств, определяющих социально значимые формы деятельности” (Шорохова Е.В., 1977). Представители дедуктивного направления понимали личность как “систему и единство психических процессов и образований”. При этом В.Н. Мясищев (1969) отмечал, что и психические образования и психические процессы обладают качествами, которые выступают как свойства личности. Отечественные исследователи нашли много подтверждений тому, что протекание психических процессов находится в непосредственной зависимости от свойств личности и, с другой стороны, любой психический процесс в ходе деятельности личности закономерно переходит в психическое свойство личности.

А.К. Перов также утверждает, что если психические процессы и состояния имеют существенное значение для человека, то они в конечном итоге превращаются в устойчивые его признаки. *Процессы и состояния закрепляются и превращаются в свойства, когда они обеспечивают достижение значимого для человека эффекта в теоретической и практической деятельности*

По мнению А.Г. Ковалева (1970), свойства – это устойчивые образования, обеспечивающие определенный уровень деятельности и поведения типичный для данного человека.

Именно поэтому в своем исследовании мы употребляем понятие коммуникативных свойств личности. Так как коммуникативные качества,

черты, способности и т.д., обеспечивающие определенный уровень общения и значимые для самого индивида и окружающих его людей, закрепляются в структуре личности и превращаются в устойчивые его признаки, т.е. коммуникативные *свойства* личности.

Устойчивость коммуникативных свойств личности характеризует последовательность ее действий и предсказуемость поведения в сфере общения. Если бы в каких-то существенных для общения с людьми проявлениях коммуникативные свойства не были бы устойчивыми, то людям было бы трудно взаимодействовать друг с другом: ведь каждый раз они вынуждены были бы заново приспосабливаться к человеку и были бы не в состоянии предсказывать его поведение.

Но часто может не совпадать картина поведения, темперамента и действительный тип нервной системы в повседневной жизни человека. В поведении одного и того же человека в различных условиях обнаруживаются резко различные динамические особенности (ситуации общительности и замкнутости). Можно ли здесь говорить об устойчивых особенностях поведения и будут ли в этом случае они считаться свойствами?

П.П. Распопов (1960) справедливо говорит о том, что эти различия зависят от *временных* состояний ВНД. Он считал, что динамические характеристики поведения могут быть весьма различными в зависимости от того, проявляются ли нервные процессы на оптимальном уровне возбудимости мозговой коры, или имеют место тормозные и экссессивные фазы. При этом в одних случаях фазовые состояния могут маскировать тип нервной системы, а в других демаскировать ее. Например, человек в состоянии вдохновления ощущает чувство подъема. Противоположное состояние – состояние неуверенности, отчаяния, тоски. То есть, психические состояния, возникающие под влиянием внешних или внутренних воздействий, могут благоприятствовать или не благоприятствовать

деятельности человека.

По мнению Н.А. Костенецкой (1965), состояние – это временный определенный функциональный уровень коры больших полушарий, отражающий влияния внутренней среды организма или внешних условий и проявляющийся в повышенной или пониженной психической активности человека. Состояния носят временный, но относительно устойчивый уровень активности человека. Вызываются они или сильными значимыми для личности воздействиями или же слабыми, но длительно действующими раздражителями.

На наш взгляд, если одни и те же состояния часто повторяются, то они могут определять тенденции в развитии коммуникативных свойств личности. До образования устойчивых свойств состояния характеризуют развивающуюся личность ребенка в целом. Причем развитие идет от динамического и неустойчивого ко все более устойчивому. Чрезвычайно подвижны процессы, менее динамичны состояния, устойчивы свойства личности.

В своем исследовании мы предприняли попытку рассмотреть коммуникативные свойства личности в рамках системного подхода.

## **1.2. Система коммуникативных свойств в структуре личности**

В своем исследовании системы коммуникативных свойств личности мы опирались на учение А.Г. Ковалева, А.Ф. Лазурского, Г. Оллпорта, Р. Кеттела о структурном строении личности.

Понимание личности как психологического явления опирается на анализ ее структуры. Как заметила Е.В. Шорохова, для психологии личности важен не сам перечень свойств, а их субординация, структура, определяющая

тип поведения. Такая структура является продуктом развития человека, постепенно складываясь на стадиях его жизненного пути. Эта структура, как отмечает Б.Г. Ананьев, есть целостное образование и определенная организация свойств. В психологии пока еще нет достаточно четкой классификации свойств личности. Обычно, как отечественные, так и зарубежные исследователи выделяют такие свойства, как направленность личности, темперамент, характер, способности, мотивация и т.д. Но на наш взгляд, все перечисленное можно считать не свойствами, а системами свойств, так как они являются сложными образованиями. Поэтому правильнее было бы назвать свойства, обеспечивающие определенный уровень общения не коммуникативными свойствами личности, а системами коммуникативных свойств личности.

По литературным данным свойства человека имеют различное происхождение: природное (органические потребности, свойства темперамента, выражающие тип ВНД) и психическое. Коммуникативные свойства личности включают в себя как элементы природных свойств, так и психических. Природные свойства – это исходные, те которые зависят от типа ВНД, они определяют импульсы коммуникативной деятельности, а также тонус и динамику протекания психических процессов.

Факторы, определяющие динамику и успешность личности в общении, представляют собой личностные свойства, способности, умения и т.п., составляющие в системе коммуникативную структуру личности, ее коммуникативный потенциал.

Именно исследования, проведенные в сфере межличностного общения В. В. Рыжовым (1980) и В.А. Богдановым, дают основания предполагать о существовании коммуникативной структуры личности.

Коммуникативная структура личности - это относительно стабильное целостное образование, состоящее из систем коммуникативных свойств личности и коммуникативного потенциала личности, который взаимодействует

с этими системами. Системы этих свойств формируются в процессе общения, а также под влиянием ряда факторов и закрепляются в структуре личности. Выделение особой системы коммуникативных свойств личности возможно только условно, так как личность участвует в общении как *целостная* личность, и любое ее качество “включено” в общение и, следовательно, влияет на его эффективность.

Стабильность коммуникативной структуры личности проявляется в индивидуально-психологических особенностях конкретного индивида под влиянием ряда факторов, среди которых важное место занимают образ жизни человека, социальные ситуации и др.

Ядро коммуникативной структуры личности составляют коммуникативные свойства личности. (См. рис. 1.1.)

Коммуникативные свойства личности - это устойчивые характеристики особенностей поведения человека в сфере общения, значимые для его социального окружения. Конкретная личность включается в многообразные системы совместной деятельности с другими людьми, и это определяет многообразие накапливаемых и закрепляемых личностью способов ее участия в общении.

У субъекта общения имеется также определенный коммуникативный потенциал, который определяет его коммуникативные возможности (Р.А. Максимова). Коммуникативный потенциал – это система социально-психологических свойств, обеспечивающих тот или иной характер общения. (Рыжов В.В., 1980). Та система социально-психологических свойств, составляющих коммуникативный потенциал личности, которая закрепилась и, обладает устойчивостью, переходит в коммуникативные свойства личности. Сам же коммуникативный потенциал личности является динамичной, развивающей и обогащающейся системой свойств (Рыжов В.В., 1980).

Коммуникативные свойства личности, коммуникативный потенциал

находятся во взаимосвязи с подструктурами, составляющими компонентами структуры личности и накладывают свой отпечаток на поведение человека в сфере общения и на все компоненты личности в целом. Вследствие этого можно выделить следующие подструктуры коммуникативной структуры личности:

1. Коммуникативная деятельность.
2. Коммуникативная мотивация.
3. Коммуникативные способности.
4. Коммуникативные свойства личности, зависящие от темперамента.
5. Коммуникативные черты характера.
6. Коммуникативные свойства личности, зависящие от воли.
7. Эмоции, выполняющие коммуникативную функцию.

Итак, коммуникативная структура личности – это часть структуры личности, проявляющаяся в общении.

Все выделенные стороны образуют целостные и взаимосвязанные системы свойств, которые формируются в многообразных процессах общения и совместной деятельности с другими людьми.

Выделение коммуникативной структуры личности из целостной структуры личности возможно только условно.

Какие именно личностные особенности, виды коммуникативных свойств, могут составить базу коммуникативной структуры личности? Ответ на этот вопрос могут дать исследования многообразных связей между коммуникативными свойствами личности, коммуникативным потенциалом личности и подструктурами коммуникативной структуры личности.

Следует уточнить, что под основными или базовыми коммуникативными свойствами личности (КСЛ) мы понимаем те, которые начинают оформляться в детстве, довольно скоро закрепляются и образуют устойчивую индивидуальность человека в сфере общения. Эти свойства отличаются

от других тем, что их развитие, – по крайней мере, в начальный период – в определенной степени зависит от генотипических биологически обусловленных свойств организма. К числу таких свойств относятся, например, экстраверсия и интроверсия, тревожность, эмоциональность и общительность, невротичность и мн.др. Эти свойства складываются и закрепляются в условиях сложного взаимодействия многих факторов: генотипа и среды, сознания и бессознательного, оперативного и условно-рефлекторного научения, подражания и ряда других факторов (Аболин Л.М., Кон И.С., 1987, Блок Д., Мейли Р., 1982, Салливен Г., 1982).

Рассмотрим кратко семь выделенных нами подструктур коммуникативной структуры личности.

**I. Коммуникативная деятельность.** Коммуникативная деятельность по определению М.И. Лисиной есть синоним общения. В своем же исследовании, мы больше придерживаемся, точки зрения Г.С. Васильева (1977), который считает, что соотношение общения и коммуникативной деятельности – это соотношение целого и частей. Общение не существует без коммуникативной деятельности партнеров, но оно не сводится к их изолированно взятым коммуникативным деятельности. Итак, коммуникативная деятельность – это взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. (Обуховский К., 1972, Леонтьев А.А., 1979, Абульханова-Славская К.А., 1981).

Каждый участник коммуникативной деятельности активен, т.е. выступает как субъект (Драгунова Т.В., 1967, Коломинский Я.Л., 1976) и является личностью (Бодалев А.А., 1965).

Коммуникативная деятельность отличается наличием мотивов и цели. На наш взгляд можно выделить следующие виды коммуникативной деятель-

ности (в зависимости от ведущих мотивов):

- 1) гностическая (восприятие и понимание личностью партнера по общению);
- 2) экспрессивная деятельность (самовыражение личностью своей сущности);
- 3) интеракционная (влияние, воздействие личности на партнера по общению).

Коммуникативная деятельность личности предполагает наличие у человека коммуникативных свойств. Поэтому представляется необходимость вычленения всего арсенала свойств личности, которые играют важную роль в коммуникативной деятельности.

Анализ существующей литературы показал, что коммуникативная деятельность зависит от множества свойств личности. Коммуникативная деятельность (КД) обусловлена личностью в целом. В разных видах КД активизируются разные подструктуры (см. рис. 1.1.).

**П.Коммуникативная мотивация.** По представлению В.П. Симонова (1987) первичной является потребность, мотивация же от нее производна, возникает на базе уже имеющегося опыта и носит явно когнитивный характер. А.Н. Леонтьев (1986) же считает, что мотив – это опредмеченная потребность, а В.С. Мерлин (1977) характеризует мотив как психологические условия, в которых протекает деятельность человека. В.Г. Леонтьев считает, что психическая система “мотив-цель” представляет собой качественно новое образование. Это образование он назвал мотивацией, как направленный побудитель и регулятор поведения и деятельности (Леонтьев В.Г., 1992). Обобщив эти взгляды, мы получаем, что коммуникативная мотивация - это мотивы, потребности, цели, намерения, стремления, которые стимулируют и поддерживают активность комму-

никативной деятельности. Мотивацию, таким образом, можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих сам акт общения, его начало, направленность и активность.

Представление о мотивации возникает при попытке объяснения коммуникативной деятельности. Любая форма поведения может быть объяснена внутренними и внешними причинами. В первом случае это психологические свойства субъекта, а во втором - внешние условия.

Формирование целостной личности характеризуется также формированием соответствующей мотивации, которая обусловливает "требуемое поведение". Мотивация обеспечивает преодоление внутренних конфликтов, проявляющихся в отклоняющемся поведении личности (Божович Л.И., 1979).

Устойчиво доминирующая система мотивов лежит в основе направленности личности. *Направленность* – это "системообразующее свойство" (Б.Ф. Ломов) личности, стержень ее структуры. Общественная направленность личности включает в себя:

- признание приоритета общечеловеческих ценностей, разумное сочетание национальных и межнациональных, личностных и общественных интересов;
- осознание труда как высшего смысла жизни, способа утверждения собственного достоинства, развития своих способностей;
- принятие в качестве основы общения между людьми требований нормативной нравственности.

Направленность появляется в поведении, определенном требованиями нормативной нравственности, ее основу составляет заданная общественной структурой иерархическая система побуждений и императивов (Сироткин Л.Ю., Хузиахметов А.Н., 1997). Направленность ориентирует формирование коммуникативных свойств личности, задает цель деятельности.

сти и общения.

Единства в понимании мотивационно-потребностной стороны общения нет. Как отечественные, так и зарубежные исследователи (Бодалев А.А., 1965, Божович Л.И., 1968, Лисина М.И., 1986, Фонарев А.М., 1977, Argyle M., 1968, Berlyne D., 1960 и др.) выделяют потребность в общении. А.А. Леонтьев сомневается, существует ли вообще такая потребность как самостоятельная и не сводимая к другим потребностям. Скорее можно было бы говорить о потребности в контакте, в соучастии к другому человеку и его деятельности.

М.И. Лисина выделила три группы мотивов общения у детей: познавательные, деловые и личностные.

Главной составляющей первой группы мотивов является потребность во впечатлениях (Berlyne D., 1960, Божович Л.И., 1968, Фонарев А.М., 1977). Эта потребность с течением времени возрастает и возникает группа познавательных мотивов.

Вторая группа мотивов возникает вследствии развития потребности в общении. Каждый ребенок непоседлив. Вялость говорит о болезненном состоянии ребенка. (Спок Б., 1971) или о дефекте развития (Spitz R., 1946). Эти потребности образуют деловую группу мотивов.

Третья группа мотивов возникает из потребностей детей в признании и поддержке (Эльконин Д.Б., 1967). Эти потребности преобразуются в личностные мотивы.

Многие из мотивационных факторов со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в свойства его личности. К таким факторам можно отнести, например, мотив достижения успеха и мотив избегания неудач, фактор личностной тревожности и самооценки, мотив аффилиации и альтруизма. Так, с самооценкой соотносится уровень притязаний. Мотив аффилиации проявляется в стремлении наладить добрые, эмо-

ционально-положительные взаимоотношения с людьми и внешне выражается в общительности, в стремлении сотрудничать с людьми. При доминировании этого мотива люди уверены в себе, непринуждены, открыты, активны в общении. Мотив альтруизма служит основой для возникновения эмпатии (Юсупов И.М., 1991, Маррей Г., Хекхаузен Х., 1986).

### **III.Коммуникативные способности. Коммуникативные способности**

– это индивидуально-психологические особенности личности, проявляющиеся в общении, а также умения и навыки общения с людьми, от которых зависит его успешность. (Немов Р.С., 1997).

Коммуникативные способности в наибольшей степени социально обусловлены.

Как мы уже упоминали выше, изучение коммуникативных способностей осуществляется в широком диапазоне (Бодалев А.А., Леонтьев А.А., Рыжов В.В., Тайер Л. и др.). Обобщив их исследования, можно выделить стратегические и тактические способности:

1.Стратегические способности. Эти способности выражают возможность личности понять коммуникативную ситуацию, правильно в ней ориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию поведения.

2.Тактические способности. Эти способности обеспечивают участие личности в коммуникации. Их можно разделить на две группы:

В первую группу входит умение коммуникативного использования личностных особенностей в общении. Сюда можно отнести особенности интеллекта (память, внимание, восприятие, мышление, интуиция), особенности развития речи, особенности характера, воли, эмоциональной сферы, особенности темперамента и т.д.

Во вторую группу входит владение техникой общения и контакта. Сю-

да мы относим целый комплекс качеств личности:

- способность управлять своим поведением в общении;
- комплекс перцептивных способностей, связанных с пониманием и учетом в общении личностных особенностей другого человека, с умениями моделировать личность другого, а также связанных со способностью отражать и понимать социально-психологические характеристики группы и способностью к пониманию места и роли каждого в группе;
- способность устанавливать, поддерживать контакт, изменять его глубину, входить и выходить из него, передавать и перехватывать инициативу в общении;
- способности оптимально строить свою речь в психологическом отношении.

При таком дополнении мы получаем более полную систему перцептивно-рефлексивных способностей.

На наш взгляд, высокоразвитые, устойчивые коммуникативные способности можно считать коммуникативными свойствами личности. Но, в своем исследовании мы не отождествляем полностью эти понятия. Коммуникативные способности на наш взгляд, это только одна из подструктур коммуникативной структуры личности. Помимо ее в коммуникативную структуру входит еще целый спектр разнообразных систем (подструктур) коммуникативных свойств личности.

**IV. Коммуникативные свойства личности, зависящие от темперамента.** В общении свойства темперамента проявляются следующим образом, они касаются верbalного и неверbalного взаимодействия человека с человеком. У индивида с повышенной активностью ВНД речь, мимика, жесты, пантомимика выражены ярче, чем у человека с пониженной активностью. Более активные люди обладают, как правило, и более сильным голо-

сом. Темп их речи, так и темп их эмоционально-экспрессивных движений довольно высок. Значительно различается и стиль общения у сильно и слабо возбудимых людей. Первые реагируют быстрее, легче входят в контакт, лучше адаптируются в общении, чем вторые. Тормозимые индивиды легче прекращают общение, менее словоохотливы, чем те, чьи тормозные реакции замедленные. Эти последние отличаются тем, что много говорят, не отпускают собеседника и создают впечатление надоедливости. Они с трудом переключаются в общении с одной темы на другую, с одного человека на другого. С темпераментом взаимосвязаны такие свойства личности, как впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность.

**V. Коммуникативные черты характера.** Коммуникативные черты характера - это индивидуально-своеобразное сочетание существенных свойств личности, выражают отношение человека к действительности и проявляющихся в общении.

В общении с людьми характер проявляется в манере поведения, в способах реагирования на действия и поступки людей. Манера общения может быть более или менее деликатной, тактичной или бесцеремонной, вежливой или грубой.

В.Ш. Масленникова и В.П. Юдин (1994) выделили две группы черт характера, необходимых при любом общении:

1 гр. - вежливость, жизнерадостность, вера в себя.

2 гр. - старательность, инициативность, память, правдивость, умение говорить без преувеличений. (Масленникова В.Ш., Юдин В.П. , 1994).

Одной из черт характера является общительность или связанная с ней по смыслу черта - замкнутость. Они входят как составляющие в экстраверсию и интроверсию.

Экстраверсия и интроверсия как черты личности выражают, соответственно,

открытость или замкнутость по отношению к миру, к другим людям.

## **VI. Коммуникативные свойства личности, зависящие от воли.**

На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как энергичность, настойчивость. Эти свойства можно рассматривать как первичные или базовые. Волевого человека отличает решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе, целеустремленность, ответственность, инициативность. Они развиваются в онтогенезе несколько позже. В третью группу волевых свойств можно отнести ответственность, дисциплинированность, обязательность.

**VII. Эмоции, выполняющие коммуникативную функцию.** Коммуникативные эмоции – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. (Р.С. Немов).

Среди коммуникативных эмоций мы можем выделить: желание делиться мыслями, переживаниями, чувства симпатии, уважения, расположения.

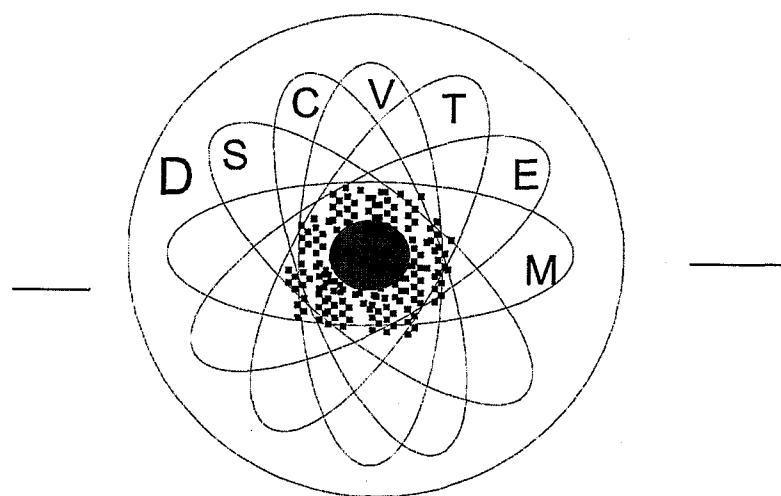
Главная функция эмоций состоит в том, что благодаря им, мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше преднастраиваться на совместную деятельность и общение.

Эмоционально-выразительные движения человека – мимика, жесты, пантомимика - выполняют функцию общения, т.е. сообщения человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию воздействия – оказания определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально-выразительных движений.

Люди как личности в эмоциональном плане отличаются друг от друга по многим параметрам: эмоциональной возбудимости, длительности и устойчивости, возникающих у них эмоциональных переживаний, доминированию положительных (стенических) или отрицательных (астенических) эмоций (Рейковская Я., 1979).

Эмоциональная сфера развитых личностей различается по силе и глубине чувств, а также по их содержанию и предметной отнесенности. Система и динамика типичных эмоций характеризует человека как личность (Веккер Л.М., 1981).

На рисунке 1.1. представлена коммуникативная структура личности.



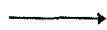
**Рис.1.1. Коммуникативная структура личности.**

D - коммуникативная деятельность; M - коммуникативная мотивация;  
С - коммуникативные черты характера; S - коммуникативные способности;  
V - волевые свойства личности, необходимые в общении; Т - коммуникативные  
свойства личности, зависящие от темперамента; Е - эмоции, выполняющие комму-  
никативную функцию.

Коммуникативное ядро личности



## Коммуникативные возможности личности



### Социальные факторы

Как показано на рисунке, на коммуникативную деятельность оказывают влияние с одной стороны социальные факторы. Так очень важно, в каких условиях происходило формирование личности, под влиянием каких социальных факторов. И, с другой стороны, на коммуникативную деятельность оказывают также сильное влияние индивидуально-психологические особенности личности, психологические факторы.

Частные возможности к коммуникации, коммуникативный потенциал личности, составляют периферию образа и центральное ядерное образование.

Ядро обеспечивает *постоянство* коммуникативных возможностей, которые закрепляются и переходят в коммуникативные свойства личности. Происходит это лишь в том случае, если данные возможности имеют существенное значение для человека и окружающих его людей. Возможности закрепляются и превращаются в свойства, когда они обеспечивают достижение значимого для человека эффекта в коммуникативной деятельности.

Периферия ближе или дальше от центра может пополняться, изменяться. На нее постоянно будут действовать социальные и психологические факторы.

Центр, ядро (коммуникативные свойства личности) и периферия (коммуникативный потенциал личности) находятся в постоянном сложном взаимодействии между собой. Ядро коммуникативной структуры личности определяет аффективную окраску его периферии.

Изменение коммуникативного потенциала личности со временем приводит и к изменению, пополнению коммуникативных свойств личности -

ядра коммуникативной структуры личности. Это происходит в связи с тем, что некоторые возможности из коммуникативного потенциала личности закрепляются и характеризуют уже постоянство особенностей поведения человека в сфере коммуникативной деятельности, значимые для него самого и его социального окружения.

На каждом этапе развития происходит увеличение коммуникативных возможностей личности, вследствие этого увеличивается и количество постоянных свойств, характеризующих личность в плане общения. Все подструктуры коммуникативной структуры личности находятся в тесной взаимосвязи.

Так, например, невозможно рассматривать коммуникативную деятельность без учета ведущих коммуникативных мотивов.

Мотив тесно связан и с типологическими особенностями личности, с темпераментом. Он пронизывает, по данным В.Г. Леонтьева, все структурные образования личности, особенно ее направленность, характер, эмоции, способности, психические процессы и деятельность (Ильин Е.П., 1982; Мерлин В.С., 1964; Шадриков В.Д., 1985).

Согласно данным С. Шехтера, К. Ланге, П. Барда, Д. Хебба и др. немалый вклад вносит мотивация и в эмоциональные процессы. Действующие мотивации в сочетании с эмоциональными компонентами формируют в течении жизни человека устойчивые черты личности, т.е. те свойства, которые характеризуют поведение человека в сфере общения. По данным В.Г. Каменской (1999) каждая маргинальная мотивация (мотивации общения, познания, защитного поведения) связана с определенной эмоцией и проявляется в устойчивых личностных качествах.

Воля также предполагает борьбу мотивов. Главной психологической функцией воли, по мнению В.А. Иванникова, является усиление мотиваций.

В единстве с характером, в свою очередь, выступают волевые свойства:

решительность, самообладание и др. На формирование характерологических свойств сильное давление оказывает темперамент. Так, в состав характера входят чисто инструментальные черты, непосредственно связанные с темпераментом: экстраверсия-интроверсия, сдержанность-импульсивность, переключаемость-риgidность, спокойствие-тревожность.

Именно поэтому коммуникативная структура личности представлена нами в виде пересечения сфер (подструктуру личности). Все подструктуры контактируют также между собой. Так, например, существуют возможности личности зависящие одновременно от характера и темперамента, от воли и характера, от способностей и эмоций и т.д. Эти возможности также могут со временем закрепляться и переходить в свойства.

Так, кратко, мы представляем себе системы коммуникативных свойств в коммуникативной структуре личности.

Итак, подведем итоги.

Исходной базой для изучения коммуникативных свойств (КСЛ) в психологии послужили исследования проблем личности и общения в их глубокой взаимосвязи. В психологической науке все прочнее утверждается мысль о многообразии значений качеств, проявляемых личностью в общении. Серия этих исследований была начата А.А. Бодалевым под влиянием идей Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева и продолжена его учениками и соратниками.

Всего в изучении КСЛ можно выделить три подхода: аналитический, поликомпонентный и системный.

В рамках аналитического подхода исследуются отдельные коммуникативные характеристики: общительность (Л.В. Жемчугова, А.И. Ильина, А.И. Крупнов, М.И. Лисина, О.В. Солонкина и др.), эмпатия (Т.П. Гавrilova, Ц.П. Короленко, И.М. Юсупов, М. Аргайл, А. Бен, Т. Липпс) и др.

Изучение коммуникативных способностей стало важным шагом поликомпонентного подхода в исследовании коммуникативных характеристик (Г.С. Васильева, Н.И. Карасева, Н.В. Кузьмин, Т.А. Пироженко, К.К. Платонов и др.). Благодаря трудам Б.Г. Ананьева, А.Г. Ковалева, А.Н. Лентьева, С.Л. Рубинштейна и др. был определен контекст в изучении проблемы способностей: обязательное рассмотрение их в связи с деятельностью. Помимо коммуникативных способностей широко исследуются и коммуникативные умения (А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик и др.), коммуникативные черты характера (В.Ш. Масленников, В.П. Юдин).

Довольно долго при изучении межличностного общения не было выделено параметра, который мог бы выявить уже систему внутренних возможностей человека в осуществлении межличностного общения. Исследование системы коммуникативных характеристик начинается в основном в рамках коммуникативного подхода (В.И. Кабрин и др.). Интегральными понятиями, изучающими систему коммуникативных свойств, становится коммуникативный потенциал, коммуникативные возможности, коммуникативное ядро личности. (А.А. Бодалев, В.А. Кольцова, Р.А. Максимова, А.В. Фомин).

Анализ литературы показал, что у психологов нет единого термина для обозначения свойств личности, необходимых при общении. Наблюдается известная фрагментарность и недостаточно выражен системный подход.

В своем исследовании мы остановились на понятии “коммуникативные свойства личности”, взяв за основу учения А.Н. Леонтьева, А.К. Перова, С.Л. Рубинштейна о взаимосвязи психических процессов, состояний и свойств личности и труды А.Г. Ковалева, К.К. Платонова и др. о структурном строении личности. На основе материалов В.А. Богданова и В.В. Рыжова мы условно из структуры личности выделили коммуникативную структуру и семь ее основных подструктур: коммуникативную деятельность;

коммуникативные мотивы; коммуникативные способности; коммуникативные свойства, зависящие от темперамента; коммуникативные черты характера; коммуникативные свойства, зависящие от воли; эмоции, выполняющие коммуникативную функцию. Все перечисленные подструктуры взаимосвязаны между собой и служат основой для формирования КСЛ.

## **ГЛАВА 2. Социально-психологические факторы и коммуникативные свойства личности**

### **2.1. Формирование и развитие коммуникативных свойств личности**

Развитие КСЛ проходит ряд последовательных этапов, на которых происходит формирование отдельных звеньев, составляющих обязательное условие для того, чтобы мог сложиться конечный механизм, составляющий основу данного свойства. Развитие – сложный интегративный процесс с устойчивой структурой, закономерное изменение качественного состояния системы как единого целого (С.Т. Мелохин). Развитие предстает как совокупность устойчивых качественных изменений состояния системы, ведущих к новому уровню ее целостности (А.М. Миклин, В.Н. Подольский). Причем устойчивые свойства есть не что иное, как моменты развития системы. Устойчивость индивидуального развития является основой направленности изменений. Само развитие при этом представляет собой, по сути дела, переходы от одного устойчивого (качественного) состояния к другому.

Закономерность этапов развития свойств – это этап перехода от внешнего к внутреннему действию, период свертывания действия и т.д. (Леонтьев А.Н., 1955).

Критерием смены этапов служит смена ведущих деятельности и деятельности-опосредованных типов взаимоотношений с референтной, на данный момент группой (или лицом).

Детерминантой перехода на новый этап развития также являются социальные факторы, внешние по отношению к индивиду (Петровский А.В., 1984). Систематическая игровая, учебная, теоретическая, практическая, профессиональная и т.д. деятельность и типы взаимоотношений, которые складываются в процессе этих деятельности, а также внешние условия приводят

к образованию устойчивых свойств личности. В связи с этим на каждом этапе происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и изменение его отношений с окружающими людьми. В результате чего личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняется у него в течение всей последующей жизни.

Коммуникативные свойства личности формируются не на пустом месте – их появление подготовлено всем процессом предшествующего развития личности.

На наш взгляд можно выделить 7 основных этапов формирования коммуникативных свойств в личности.

I этап – формирование доверия, привязанности к людям.

II этап – возникновения речи.

III этап – формирование открытости, общительности.

IV этап – формирование коммуникативных способностей.

V этап – формирование организаторских способностей.

VI этап – этап самоопределения

VII этап – закрепление коммуникативных свойств личности.

### **Формирование коммуникативных свойств личности на первом этапе**

Экспрессивно-мимические средства общения возникают в онтогенезе первыми. Они выражают содержание отношений, не передаваемое больше никакими иными средствами с такой полнотой. Прежде всего эти средства ярче, точнее передают внимание и интерес одного человека к другому.

Первым появляется внимательный взгляд в сочетании с мимикой (Массен, 1987).

Максимально адекватны экспрессивно-мимические средства общения для передачи доброжелательности.

Затем появляется улыбка. А. Валлон (1967) утверждал, что улыбка – это жест, адресованный ребенком взрослому.

На первом этапе формируется “комплекс оживления” (Фигурин Н.Л., Денисов М.П., 1949) в ответ на обращение взрослого. “Комплекс оживления” проявляется во вскидывании ручек и перебирании ножек. Сначала появляются отдельные элементы реагирования, затем их сочетания.

Далее появляется реакция на дистантные формы обращения взрослого. Причем наблюдается соответствие между инициативными действиями взрослого и характером ответов детей. Затем одно лишь повторное появление взрослого вызывает улыбку и двигательное оживление. (Харин С.С., 1986).

“Комплекс оживления” выполняет две функции: коммуникативную, для целей общения и экспрессивную - способ выражения радости. (С.Ю. Мещерякова).

Появление “комплекса оживления” говорит о начале формирования потребности в общении. На I этапе формируется первый уровень этой потребности - потребность во внимании и доброжелательности со стороны взрослого. После появления “комплекса оживления” - развитие идет дальше. Младенцы начинают смеяться, гулить, издавая низкий, нежный звук в ответ на обращенную к ним речь. У них возникает лепет (сочетание гласных и согласных звуков). Лепетание возрастает вплоть до произнесения первых слов. К концу I этапа появляется явное намерение общаться с окружающими. Эта потребность начинает выражаться с помощью жестов, пристального взгляда, вокализации.

В конце первого этапа ребенок уже может произносить ряд простых слов. Причем уровень понимания ребенком слов мало зависит в этот период от уровня развития его продуктивной речи. Ребенок может понимать гораздо больше слов, чем произносить

Формирование коммуникативных свойств личности на I этапе захватывает примерно период от рождения до 1 года.

## Необходимые условия успешного формирования коммуникативных свойств личности на первом этапе жизни ребенка.

Прежде всего, ребенок должен быть окружен вниманием и лаской со стороны взрослого. Ребенку в этот период необходим не только уход, но и общение. Удовлетворение потребности в общении формирует привязанность, доверие к людям. Своевременно возникает “комплекс оживления”. При неудовлетворении потребности в общении развитие “комплекса оживления” задерживается. Это доказывают примеры “госпитализма” (Spitz R., 1945).

Непосредственный физический контакт с опережающей, позитивно-эмоциональной окрашенностью взрослого, порождает как реактивные, так и активные взаимодействия ребенка с другими.

У младенцев в семье частота улыбок максимального значения достигает на несколько недель раньше. У домашних детей более сильная взаимосвязь с родственниками (Gewirtz J.L., 1955).

Далее у ребенка возрастает привязанность к кому-либо. Обычно к тому, кто лучше может успокоить, утешить. При присутствии этого человека малыш реже испытывает страх. В дальнейшей жизни это дает ребенку возможность чувствовать себя в безопасности при столкновении с неожиданными явлениями окружающего мира. Сила и качество привязанности у малыша зависят от поведения родителей. Если ребенок не получает всего этого, то у него наблюдается отставание в формировании коммуникативных свойств личности.

## Формирование коммуникативных свойств личности на втором этапе.

Развивается второй уровень потребности в общении - к потребности во внимании и доброжелательности прибавляется потребность в сотрудничестве (Лисина М.И., 1986).

Этот этап можно назвать этапом возникновения речи. Средний запас слов середины II этапа составляет примерно 50 единиц. Дети могут сопровождать однословные высказывания жестами и интонациями для выражения множества идей, наблюдений, просьб, а также эмоциональных состояний, например, удивление. Возникают предметно-действенные жесты - изобразительные. Предметные действия, выполняемые ребенком, изображают элемент той деятельности, в которую вместе с взрослым ребенок так стремится вступить. Изобразительную функцию имеют позы ребенка, не только выражающие его нетерпение и желание, но и рисующие, чего именно он ждет от взрослого.

Эмоциональный процесс характеризуется быстрым и интенсивным возбуждением и быстрым затуханием.

Ситуативно-личностное общение сменяется ситуативно-деловой формой общения. Ведущая деятельность предметно-манипулятивная. Главный повод для контакта ребенка и взрослого - практическое сотрудничество. Ребенок нуждается, чтобы взрослый с ним сотрудничал, организовывал его, подбадривал. Привязанность к взрослому рождает у ребенка естественное желание "следовать в своих действиях поведению взрослого" (М.И. Лисина). Подражательное поведение подкрепляет положительная реакция близкого человека, развивается склонность к усвоению нового, влияет на выбор ребенком форм поведения, которым стоит подражать. К концу II этапа начинается подражание определенным людям (по половому признаку). Своим родителям подражают чаще, так как они - постоянный источник эмоций - как приятных, так и неприятных. Те, кто вызывает у ребенка эмоциональное возбуждение - радость, неуверенность, гнев, страх - привлекают его внимание, и в результате ребенок лучше усваивает формы поведения этих людей. Подражание зависит от степени уверенности в том, справиться ли он с определенной задачей. Оно вызвано стремлением к социальному подкреплению, жела-

нием походить на другого человека, определяет то, кому будет подражать ребенок, а стремление к тем или иным целям определит то, чему будет подражать ребенок.

В этот период дети усваивают нормы поведения в ситуациях, связанных с аккуратностью, сдерживанием агрессивности, послушанием. Эти нравственные нормы воспринимаются от окружающих. Они огорчаются, если не удается выполнить требования взрослых. Дети начинают разбираться что такое “хорошо” и что такое “плохо”. Это ложится в основу нравственного развития детей.

На II этапе происходит начало формирования самосознания. Ребенок начинает осознавать свои качества и возможности, свое состояние. Дети озабочены именно своими поступками. Часто говорят “Я”. Малыши начинают узнавать себя в зеркале. Видят различие между собой и другими, употребляют местоимение “я”, “мне”, “ты”. С появлением самосознания развивается способность понимать эмоциональное состояние другого человека (эмпатия). Появляется стремление утешить расстроенного человека, обнять его, дать игрушку, т.е. дети способны вспомнить прежние свои эмоциональные ощущения и поступать соответственно своему личному опыту. Развитие всего этого зависит от индивидуального опыта ребенка.

На II этапе идет интенсивное развитие речи. Дети начинают соединять слова попарно. Речь ребенка возникает в результате предметной и иного рода деятельности, а также общения с другими людьми. Развивается способность встать на точку зрения другого человека. К концу II этапа начинаются появляться первые сложные предложения. Возникает ситуативное речевое подражание - ребенок адресует поступки самому себе так, как это делали в отношении его взрослые: разговаривая с собой, отчитывает себя или хвалит себя. Ребенок как бы использует социальные роли других, перенося свое “я” в персонажи своего воображения.

В конце II этапа появляется потребность в общении со сверстниками, а также первые попытки “показать себя” сверстнику. Идет развитие чувствительности к отношению сверстника. Появляется симпатия к другим детям. II этап охватывает возраст от 1 до 3 лет.

Необходимые условия формирования коммуникативных свойств на втором этапе развития.

Большинство детских психологов считают, что для того, чтобы общаться на должном уровне, детям необходимо обладать определенными знаниями об окружающем мире и некоторым пониманием чужих возможностей и потребностей психической деятельности (Пиаже, 1967). Многие ученые считают, что именно мать формирует языковую среду ребенка. Материнская речь может способствовать раннему языковому развитию. Главным условием, стимулирующим языковое развитие, является своеобразное “голосовое” взаимодействие с взрослым, в котором взрослый оказывает полноценное словесное воздействие на ребенка, а ребенок употребляет разнообразные неречевые вокализации (Лисина М.И., 1974). Если взаимопонимание достигается за счет мимических, интонационных, пантомимических и др. невербальных средств, то ребенок и не стремится к интенсификации речевой деятельности, т.к. главное для него в этом возрасте инструментальный аспект общения, т.е. те возможности, которые он приобретает благодаря такому общению. Чрезмерная жестикуляция общения задерживает речевое развитие, а вследствие этого и формирование коммуникативных свойств в целом. На этом этапе необходимо формировать не только потребность в общении, но и сохранять теплые взаимоотношения с ребенком. Чем теплее отношения, тем смелее ребенок в раннем детстве. Необходимо наличие эмоционального комфорта для формирования устойчивой привязанности. Необходим также длительный контакт с ребенком. Формируется устойчивое предпочтение общаться лишь с определенным взрослым. Отсутствие взрослого ограничи-

вает возможности социализации - воспроизведение ребенком социально значимых актов поведения.

Очень важно в этот период ближайшее окружение ребенка. Ребенок усваивает нормы поведения тех людей, которые находятся в непосредственной близости от него. Подражание на I и II этапе зависит от уровня когнитивного развития, определяющего, какие формы поведения ребенок считает привлекательными и при этом выполнимыми для себя.

Игра - необходимое условие формирования будущих умений и навыков ребенка в сфере общения. Постоянное общение взрослого и ребенка приводит к тому, что у ребенка формируется схема поведения взрослого человека.

На II этапе ребенок получает главные впечатления в семье, от родительского воспитания. Основа родительского воспитания слагается из двух компонентов - изменения форм поведения ребенка, и представления о том, каким должно быть поведение ребенка на данном этапе развития, представления, которое зависит отчасти от родительских устремлений. В этот период важна положительная оценка качеств ребенка. Если дети чувствуют, что они любимы, их самооценка будет положительной, и они будут уверены в своих способностях. Ребенок будет более самостоятелен. При преобладании отрицательной оценки развивается сомнение в себе, в своих способностях.

Взрослому необходимо выступать в роли последовательной модели приемлемых форм поведения и установить с ребенком дружеские взаимоотношения. Негативные формы поведения нужно изменять внушением, обязательно объясняя причины запрета.

### **Формирование коммуникативных свойств личности на третьем этапе.**

Одной из ведущих деятельности на III этапе является сюжетно-ролевая игра. К потребности в сотрудничестве добавляется потребность в

уважении со стороны взрослого. Появляется стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей. Формируются личностные качества, связанные с отношениями с людьми. Продолжается формирование эмпатии. Внимание к человеку, к его заботам, бедам, переживаниям, успехам и неудачам выходят на одно из первых мест. Утверждаются такие черты, как сочувствие и заботливость.

Способность сопереживать проявляется в “эмоциональной децентрации” (перемещение аффективности с себя на личность другого человека. Пиаже Ж., 1967).

Происходит появление первичной рефлексии. Вследствие этого появляется способность подчинять свои непосредственные желания сознательно принятым намерениям, а также способность осознанию воспроизводить социальные нормы поведения. Происходит выделение во взаимоотношениях с взрослыми норм и эталонов общежития.

Формируется стремление к наиболее последовательному воспроизведению норм поведения взрослого. Возникает потребность в социальном соответствии, появление полимотивации и усиление роли оценки взрослого по модусам: “хороший-плохой”, “добрый-злой”, “правильно-неправильно”. Формируются начала нравственной саморегуляции и нравственного самосознания. Ребенок во многих случаях уже в состоянии объяснить свои поступки. Дети оценивают себя и других по определенным нравственным нормам. Нравственный опыт передается от взрослых к детям и усваивается в процессе общения, наблюдения, подражания, через систему поощрений и наказаний.

Появляется стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей, стремление к самоутверждению. Складывается самооценка на основе сравнения себя с другими людьми. Появляется способность правильно оценивать свои возможности и избирать соответствующий образ дей-

ствия. В связи с этим начинается формирование мотивации достижения успеха.

На III этапе складываются и закрепляются такие свойства, как экстраверсия и интроверсия, тревожность и доверие, эмоциональность и общительность, невротичность.

Возникает волевая регуляция поведения. У ребенка оформляется “внутренняя позиция” - довольно устойчивая система отношений к себе, к людям, к окружающему миру. Это исходный пункт для формирования волевых свойств личности: настойчивости, самостоятельности, целеустремленности (Божович Л.И., 1981). Продолжается формирование характера. Складываются такие черты характера как открытость, вера в себя. Начинает определяться манера в общении. Представления о правилах поведения, которые дети приобретают в раннем возрасте, закрепляются и к ним добавляются новые. Так, симпатия, возникшая на II этапе, на III этапе переходит в устойчивое желание общаться со сверстниками. Эта социальная потребность является предпосылкой для формирования первичных эстетических потребностей - таких, как вежливость в обращении с товарищами, умение проявить доброжелательность, умение заметить затруднения товарища. Начинают оформляться такие важные качества как инициативность, воля, независимость. Ребенок усваивает элементарные нормы группового поведения. Начинает успешно формироваться внутренняя речь. Завершается процесс формирования речи. С развитием когнитивных навыков и расширением знаний об окружающей среде совершенствуется и искусство общения. Растет умение слушать, умение говорить по очереди, учитывать опыт, навыки и интересы собеседника, воздерживаться от доминирования в беседе, не перебивать, проявлять внимание и готовность продолжать общение невербальными средствами, например взглядом (Benedict H., 1979; Bruner J. S., 1975; Carey S., 1977).

Происходит известная автоматизация представлений ребенка о ролевых обязанностях взрослых. (Бреслав Г.М., 1990). III этап охватывает возраст от 3 до 6 лет.

Необходимые условия для формирования коммуникативных свойств личности на третьем этапе.

Ведущей деятельностью III этапа является игра. В игре ребенок приобретает опыт общения. Во время игры происходит формирование таких качеств, как: доброжелательность, чуткость, отзывчивость, взаимопомощь, появляется чувство долга и ответственности. В игре, подражая взрослым, их отношениям к другим людям, ребенок усваивает мораль общества. Выполняя игровую роль, ребенок воспроизводит взаимоотношения людей. Взрослый должен выступать здесь не столько в роли обучающего, сколько в роли организатора детской деятельности. Большими воспитательными возможностями для овладения правилами взаимоотношений обладают ролевые игры. Игра для ребенка своего рода мостик в процессе усвоения правил взаимоотношений.

Общение дошкольников происходит, прежде всего, в семье - с отцом, матерью, братьями и т.д. Роль взрослого в этот период трудно переоценить. Важно, какие люди окружают ребенка. Чтобы общение было успешным, надо научить детей не только поступать в соответствии с нормами, но и воздерживаться от неуместных в данной обстановке действий, слов, жестов, замечать состояния других людей. Уже с первых лет ребенок должен понимать, когда можно побегать, а когда нужно сдерживать желание. Именно уважение к окружающим в сочетании с простотой, естественностью манер определяют такое важное свойство, как общительность.

Необходимо пробудить в ребенке способность сопереживать, сорадоваться, сострадать.

Важное место занимает регуляция поведения личности - побуждать ребенка воздерживаться от нежелательных поступков. В этот период закладываются основные волевые свойства. Необходимо вырабатывать внутренние механизмы регуляции поведения. Очень важно, в процессе общения детей, помогать им устанавливать контакты со сверстниками. Общие дела, заботы доставляют удовольствие, побуждают к общению. Между детьми устанавливаются дружеские отношения. Дети - друзья проявляют чуткость, отзывчивость, взаимопомощь. Дети на практике закрепляют, что значит поступать хорошо или плохо. Каждый учится вести себя соответственно ситуации, уважать своего товарища. Система личных отношений, основанная на чувствах симпатии, антипатии, предпочтения, приязни и т.д. доминирует на III этапе и играет первостепенную роль в формировании коммуникативных свойств личности (Коломинский Я.Л., 1984).

Взрослому нужно видеть, на чем основана дружба - на равенстве или подавлении. Иногда необходимо тактичное вмешательство.

Нужные черты личности формируются в результате общения детей с разными характерами. Важно, чтобы ребенок вступал в самые разнообразные отношения, где он станет уступать, и где ему будут уступать, где он будет и лидерствовать, и выполнять второстепенные роли. (Лаврентьева Г.П., 1982).

#### Формирование коммуникативных свойств личности на IV этапе

На этом этапе ведущая деятельность - учебная. К потребности в сотрудничестве и уважению добавляется потребность во взаимопонимании с окружающими. В этот период у ребенка безграничное доверие к взрослым, учителю, подчинение и подражание им.

Весьма заметным становится процесс развития КСЛ и совершенствование поведения на основе подражания окружающим людям, особенно взрослым и сверстникам. Это сопровождается закреплением наблюдаемых

форм поведения первоначально в виде внешних подражательных реакций, а затем в форме демонстрируемых качеств личности. Являясь первоначально одним из механизмов обучения, подражание затем может стать устойчивым и полезным свойством личности ребенка. Но дети с одинаковой легкостью могут усваивать как хорошие, так и плохие образцы поведения.

Под влиянием характерного поведения взрослых оформляются такие личностные свойства как инициативность, воля, независимость. Начинает появляться стремление к самостоятельности. Получают дальнейшее развитие мотивы общения.

На данном этапе продолжает формироваться мотив достижения успеха или избегания неудач. Происходит окончательное становление этого мотива. В связи с этим формируются такие личные свойства как уверенность в себе, или неуверенность, адекватная или завышенная (заниженная) самооценка.

Данный период является критическим для формирования самостоятельности. Доверчивость, послушание и открытость, если они сильно выражены, могут сделать ребенка зависимым, несамостоятельным. Слишком ранний упор на самостоятельность и независимость могут породить непослушание и закрытость. Необходимо, чтобы воспитание самостоятельности и зависимости было уравновешенным.

На этом этапе возрастают потребность в познании. Вследствие этого появляется потребность в социальной компетенции.

На IV этапе происходит становление системы произвольной регуляции. Появляется настойчивость как свойство личности. Развивается самоконтроль как органическое свойство самосознания. Вследствие этого совершенствуется самооценка. Развивается понимание чужой точки зрения, принятие чужой роли в соответствии с представлениями об окружающих. Дети осознают, что другие имеют иные точки зрения. Происходит принятие двух ролей. Дети к концу IV этапа могут рассматривать отношения между двумя

людьми с точки зрения третьего человека - постороннего. В этот период закрепляются поведенческие свойства характера.

IV этап является сензитивным для формирования коммуникативных способностей. Формируется способность управлять своим поведением в процессе общения. Развиваются способности устанавливать и поддерживать контакт, передавать и перехватывать инициативу в общении. Заканчивается формирование такого свойства как умение слушать. Занятия в школе, общение со сверстниками способствуют дальнейшему развитию у детей умений и навыков культурного поведения: дети учатся уважать окружающих их людей, строго относится к себе.

#### Необходимые условия.

На формирование коммуникативных свойств личности на IV этапе сильно влияет семейная атмосфера. Важным условием является авторитет родителей. Для формирования волевых свойств личности большую роль играет трудовое воспитание и учебная деятельность.

Необходимо формировать у ребенка уверенность в себе, положительно оценивая поступки ребенка. Воздерживаться от отрицательной оценки личности ребенка. Оценивать нужно не личности конкретного ребенка, а его действия.

Велика роль учителя и общения со сверстниками в формировании коммуникативных свойств личности.

#### Формирование коммуникативных свойств личности на V этапе

На этом этапе ведущее место занимает личностное общение. Учебную деятельность сменяет трудовое обучение. Ведущую роль в формировании коммуникативных свойств личности оказывает общение со сверстниками (Степанов В.Г., 1993).

В этот период появляется потребность в самопознании. Желание разобраться не только в себе, но и желание того, что о тебе думают другие.

Формируется стремление к самосовершенствованию. Формируются волевые свойства характера. В связи со сменой деятельности к середине V этапа ребенок уже готов к самовоспитанию волевых качеств.

На V этапе стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения.

Содержание оценочных нравственных эталонов продолжает расширяться и углубляться, они становятся более тонкими, дифференцированными, индивидуально различными.

Складываются эталоны межличностного восприятия и оценивания людей (А.А. Бодалев).

Происходит формирование системы личностных ценностей, которые определяют избирательность отношения к людям, оценки этих людей и самооценки.

Формируются социальные установки отношения к себе, к людям, к обществу. Начинается процесс самоутверждения себя как личности.

В этот период создаются оптимальные условия для формирования организаторских способностей. Формируется умение налаживать деловые контакты, договариваться, распределять между собой обязанности.

К потребности в дружбе, самоутверждении, в общении со сверстниками и взрослыми добавляется потребность в информации о других людях, о собственной личности как субъекте общения, об особенностях человеческого общения. V этап охватывает возраст от 11 до 15-16 лет

### **Формирование коммуникативных свойств личности на VI этапе**

На VI этапе происходит частичная гармонизация состояний личности по сравнению с V этапом. Ведущее место занимает профессиональная ориентация. Повышается контактность и общительность. В меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях. Заметно улучшаются личностные качества.

На данном этапе характерна подверженность эмоциям, обидчивость, импульсивность, склонность к категорическим суждениям. Возникает определенная возрастная интровертированность - думы о себе, о других, о мире и т.д.

Происходит становление нравственного самосознания, формирование и развитие морали. Характерно нравственное самоопределение личности, "каким быть", "кем быть" (Снегирева Т.В., 1988). Формируются личностные качества: привязанность, ответственность. VI этап захватывает возраст от 15-16 лет до 18.

#### **Формирование коммуникативных свойств личности на VII этапе**

На VII этапе происходят коренные изменения в социальном окружении личности. Расширяется круг общения, происходят изменения в личной жизни. Профессиональное обучение сменяет профессиональная деятельность. Личность уже определилась, "каким быть" и "кем быть". Завершается формирование сложных социальных установок. Можно уже говорить о сформированности культуры общения: доверие, вежливость, тактичность, чуткость, отзывчивость, внимательность; либо совершенно противоположные качества.

К концу VII этапа происходит становление основных коммуникативных свойств личности. Коммуникативные возможности закрепляются и переходят в свойства.

В этот период можно уже говорить об относительной устойчивости коммуникативных свойств личности.

Итак, развитие коммуникативных свойств личности проходит ряд последовательных этапов, на которых происходит формирование отдельных звеньев, составляющих обязательное условие для того, чтобы мог сложиться конечный механизм, составляющий основу данного свойства. КСЛ являются продуктом онтогенетического развития. Они не могут быть непосредственно

врожденными, а всегда формируются в процессе развития и воспитания человека. В связи с чем можно выделить ведущие факторы формирования коммуникативных свойств личности.

## **2.2. Факторы формирования коммуникативных свойств личности**

Анализ литературных данных показал, что удельный вес тех или иных факторов в формировании и развитии личности представлен неоднородно. Следует уточнить, что под фактором в теории факторного анализа понимается общая причина или общее условие, от которых зависят количественные изменения тех или иных явлений (Леонтьев В.Г., 1992). В целом можно выделить три различных подхода: биологический, социальный и комплексный.

Представители биологического подхода считали, что ведущее место в формировании личности занимает генетическая предрасположенность индивида (Cessel A., 1940; Eysenck H., 1970).

Доминирующее влияние на формирование личности оказывают условия воспитания и обучения, считали сторонники социального подхода (А.С. Макаренко, И.М. Сеченов, В.А. Сухомлинский).

В.А.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р. Лuria отмечали, что при формировании личности большую роль играет как наследственность, так и среда в их глубокой взаимосвязи. В настоящее время в отечественной психологии существует мнение, согласно которому биологическое составляет важнейшее условие, социальное – источник, а активное взаимодействие с внешним миром – движущую силу психического развития.

Подробное исследование коммуникативных свойств позволяет считать нам, что на их формирование влияют две группы факторов: психологические

и социально-психологические. Первые обусловлены типом высшей нервной деятельности, потребностями, интересами, способностями и т.д. Коммуникативные свойства личности при этом связаны с индивидуально-типологическими характеристиками человека и их развитие мы объясняем внутренней структурой личности (см. 1.2.). Социально-психологические факторы показывают взаимосвязь КСЛ и среды, социальных общностей. В этом случае они выступают как опыт социальных отношений индивида. Сюда можно отнести своеобразие микросреды, индивидуальные особенности тех людей, с которыми индивид вступает в контакт.

Проведенные исследования дают основания полагать, что КСЛ детерминированы как внутренними (психологическими), так и внешними (социально-психологическими) факторами в их диалектической взаимообусловленности. Причем эта взаимосвязь, по мнению Т.Б. Морозовой, может быть выражена в двух формулах:

- внешние причины действуют через посредство внутренних условий (Рубинштейн С.Л., 1957);
- внутреннее действует через внешнее и этим само себя изменяет (Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., 1980).

Эти формулы достаточно полно отражают реальное, постоянное кольцевое взаимодействие (Братусь Б.С., 1980).

Таким образом, формирование и развитие коммуникативных свойств личности зависит от ряда взаимовлияющих факторов, удельный вес которых изменяется в каждом конкретном случае. Так, А.Р. Лuria (1948) считал, что взаимодействие среды и наследственности может быть различным на разных этапах развития (см. 2.1.). По мере развития удельный вес генотипа значительно падает.

Итак, к психологическим факторам формирования коммуникативных свойств личности мы относим особенности ВНД, способности, характер, по-

требности и т.д. По нашему мнению, факторы, определяющие динамику и успешность личности в общении, представляют собой личностные свойства, способности, умения и т.п., составляющие в системе коммуникативную структуру личности. Системы этих свойств (способности, характер, воля, темперамент и т.д.) и будут являться психологическими факторами. Взаимосвязь этих факторов и коммуникативных свойств личности мы рассматривали при описании коммуникативной структуры личности (см. 1.2.). Рассмотрим некоторые из них подробнее.

В отечественной и зарубежной литературе взаимосвязь КСЛ и психологических факторов представлена в широком диапазоне.

Одним из наиболее значимых факторов считается тип высшей нервной деятельности. Согласно представлениям И.П. Павлова в структуре ВНД выделяются два компонента: общая психическая активность и эмоциональность. Отмечая особенности подвижных и инертных индивидов, он заметил, что первые в высшей степени подвижны и общительны, а вторые малореактивны и необщительны.

В научных исследованиях имеется большое количество данных, которые указывают на совместное проявление свойств темперамента и черт личности.

Так, в 20-е годы нашего века швейцарский психиатр К. Юнг выделил два типа личности: экстраверт и интроверт. В основу деления была положена установка индивида во вне или во внутрь. Экстраверт – индивид, мысли, чувства, интересы которого обращены на окружающих. Он хорошо вступает в контакт с другими людьми. Интроверт – индивид, психическая энергия которого, согласно К. Юнгу, направлена внутрь самого себя. В связи с этим у него появляется склонность к рефлексии, замкнутости. Г. Айзенк (1971), заимствуя концепцию экстраверсии-интроверсии у К. Юнга, утверждал, что в основе наблюдаемых схем экстравертно-интровертного поведения лежат

врожденные особенности ЦНС.

В нашей стране В.Н. Воронин (1989) показал, что “экстраверсия-интроверсия” и “нейротизм” являются чертами “второго порядка”, т.е. чертами, интегрирующими в себе целый спектр менее “центральных” черт, таких как “разговорчивость”, “стремление к новому” и т.д.

Во многих исследованиях отмечается связь типа ВНД и такого коммуникативного свойства как общительность. Динамические характеристики общительности: широта общения, устойчивость, потребность в общении, выразительность общения и др. обнаруживают тесную связь со свойствами нервной системы. Наиболее четко это прослеживается в исследованиях А.И. Крупного, Л.В. Жемчуговой, А.И. Ильиной. Так, А.И. Ильина в своих исследованиях показала, что связь динамических качеств общительности со скоростными проявлениями темперамента чаще наблюдалось в разнообразных, изменяющихся условиях. В зависимости от типа ВНД она разделила испытуемых на инертных и подвижных. У инертных отмечалась узость круга общения, медленность реакции в общении, пассивность общения, меньшая изменчивость мимики, жестов, невыразительность общения. По представлениям Л.В. Жемчуговой динамические характеристики общительности и признаки экстраверсии тесно связаны между собой и образуют единый симптомокомплекс психодинамической стороны общительности как свойства темперамента.

Анализ психологических работ показывает, что многие исследователи темперамента включают в него и индивидуальные особенности эмоциональной сферы человека. Большинство исследователей относят к основным признакам темперамента не только динамические параметры, такие как быстрота возникновения эмоций, их интенсивность, но и преобладающий эмоциональный тон, то есть качественные признаки эмоций (Небылицын В.Д., 1976; Ольшаникова А.Е., 1973; Рабинович Л.А., 1974 и

др.).

На основе данных В.Д. Небылицына (1976) относительно мозговой организации эмоций, Л.А. Рабинович выдвинула предположение о том, что система, включающая структуры лимбического мозга как первичного генератора эмоциональных переживаний и лобной коры, как их модулятора является морфологическим субстратом одного из важнейших параметров темперамента – эмоциональности. Проверка этого предположения была осуществлена при непосредственном сопоставлении индикаторов эмоциональности с показателями деятельности лобно-лимбического комплекса.

Каждый индивид способен переживать большой спектр эмоций. Вместе с тем, как заметили В.Н. Мясищев (1966), С.Л.Рубинштейн (1946) и др. эмоциональный отклик каждого человека своеобразен. Доминирующие эмоциональные переживания создают индивидуальный эмоциональный фон, в который окрашиваются все внешние воздействия. В этом случае на позицию человека в группе влияет отчасти темперамент. По данным Е.С. Кузьмина (1977) большинство сангвиников привлекают к себе людей потому, что они подвижные, веселые, с приподнятым настроением. У людей с минорным настроением сфера общения сужается. Существуют разные иерархии в общении: популярные, принятые, находящиеся на среднем уровне и изолированные.

Исследования связей между свойствами темперамента и особенностями личности в общении представляются исключительно интересными. Как видно из рассмотренных примеров, во взаимодействии факторов, формирующих коммуникативные свойства личности, существенную роль играют свойства темперамента. В некоторых ситуациях свойства темперамента могут благоприятствовать либо затруднять формирование определенных свойств. Свойства темперамента, не будучи

связаны с содержанием поведения непосредственно, не определяют направления развития личности. Они проливают свет на некоторые закономерности формирования личности, развивающейся, прежде всего под влиянием воспитания и среды.

Следующий психологический фактор, который мы хотели бы подробно рассмотреть, это фактор потребностей. Еще Б.Г. Ананьев заметил, что существенные формы общительности носят избирательный характер. “В одной ситуации человек оказывается общительным, а в другой замкнутым. Это целиком определяется мотивами его деятельности” (Ананьев Б.Г., 1963).

Формирование целостной личности характеризуется не только развитием способности к сознательному самоуправлению, но и формированием соответствующей мотивации, которая обуславливает “требуемое поведение”. Мотивация, по данным Л.И. Божович, обеспечивает преодоление внутренних конфликтов, проявляющихся в отклоняющемся поведении личности. Определяющая роль психологических образований в поведении выражается в способности личности к относительной автономии от непосредственного влияния окружающей среды. Человек становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью. В основе его направленности лежит устойчиво доминирующая система мотивов.

В.Г. Леонтьев также отмечал, что на базе потребности в самоактуализации складывается особый тип мотивации, позволяющий развить в человеке совокупность определенных личностных свойств, среди которых можно выделить и важные для общения: спонтанность поведения, безграничность чувств, автономность в суждениях, глубокие и проницательные межличностные отношения.

Литературные данные (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев,

Л.И. Божович, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, А. Анастази, Р. Бернс, А. Маслоу, Х. Хекхаузен) позволили нам выделить базовые мотивы, которые оказывают наибольшее влияние на формирование КСЛ:

- мотив достижения успеха или избегания неудач (Д. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен);
- мотив альтруизма (Т.П. Гаврилова, И.М. Юсупов);
- мотив аффилиации (Х. Хекхаузен и др.).

Огромную роль в формировании личности играет преобладание мотива достижения успеха или избегания неудач. Х. Хекхаузен отмечал, что люди мотивированные на успех, уверены в себе, активны в общении, у них лучше развиты коммуникативные навыки и умения. Совершенно иначе ведут себя индивиды, мотивированные на избегание неудач. Они проявляют неуверенность в себе, менее эмоциональны, у них хуже развиты коммуникативные способности.

И.М. Юсупов в своих исследованиях по психологии эмпатии доказал, что наличие мотива альтруизма оказывает влияние на формирование эмпатии. Люди с развитым мотивом альтруизма более активны, если видят готовность партнера принять помочь. В общении у них преобладает потребность в выражении чувств.

На существенную роль сформированности мотива аффилиации указывал Н.А. Murray. Он определил этот мотив так: "Заводить дружбу и испытывать привязанность. Радоваться другим людям и жить вместе с ними. Сотрудничать и общаться с ними. Любить. Присоединяться к группам". Р.С. Немов также указывал, что хорошо развитый мотив аффилиации оказывает влияние на общительность. Эти люди стремятся наладить эмоционально-положительные взаимодействия с другими. Они открыты, уверены в себе. Преобладание мотива отвергания напротив же, говорит о неуверенности, закрытости, слабом развитии коммуникативных умений.

Следует заметить, что воля также проникнута мотивами. Анализ литературных данных (Зарипова Т.В., 1990, Конорева Т.С., 1979, Красневская Г.М., 1969, Селиванов В.И.) показывает, что воля связана с такими коммуникативными свойствами как настойчивость, целеустремленность, уверенность. Подробно фактор воли, а также ряд других психологических факторов мы рассматривали выше (см. 1.2.).

Причем, как мы уже упоминали, только психологические факторы не могут оказывать влияние на формирование коммуникативных свойств личности. Развитие личности обусловлено как внутренними, так и внешними факторами, в их глубокой взаимосвязи.

Так, например, коммуникативные способности в наибольшей степени социально обусловлены.

Важно упомянуть и о взаимосвязи темперамента ребенка с поведением родителей. Так, A. Tomas, S. Chess (1977) отмечали, что особенности высшей нервной деятельности непосредственно влияют на обращение окружающих с ребенком. У тревожных детей больше эмоциональных проблем. Родители таких детей часто резко ограничивают их, раздраженно реагируют на их поведение, тем самым усугубляя тревожность ребенка от рождения.

То есть, социально-психологические факторы тесно связаны с психологическими. Они показывают взаимосвязь среды с индивидуально-типологическими особенностями и выступают как опыт социальных отношений индивида. Сюда, в первую очередь, мы относим своеобразие микросреды и индивидуальные особенности тех людей, с которыми индивид вступает в отношения.

Влияние отношений на формирование коммуникативных свойств личности неоднократно подчеркивалось ведущими психологами. Как в отечественной, так и в зарубежной психологии проблеме отношений с детьми уделяется большое внимание. Современная возрастная

педагогическая и социальная психология располагает обширными сведениями, характеризующими общение детей, как с близкими взрослыми, так и со сверстниками. Научные основы для разработки проблемы взаимосвязи и взаимовлияния сфер общения – “ребенок-взрослый” и “ребенок-ребенок” заложены у нас в стране Л.С. Выготским и М.И. Лисиной.

Сложность и многогранность такого явления, как детско-родительские отношения, обусловили разнообразие наиболее значимых факторов, оказывающих влияние на формирование коммуникативных свойств личности. Анализ литературы показывает, что наибольшее влияние на формирование коммуникативных свойств личности оказывают следующие факторы:

- общая атмосфера в семье (В.В. Кондратова, С.А. Ладыгин, А.С. Макаренко);
- структура семьи: наличие отца, число поколений в семье, количество и возраст детей в семье (Э. Берн, Т.А. Репина, З.А. Янкова);
- личностные характеристики родителей (О.Н. Абакумова, Н.Н. Обозов);
- значимость “теплых” отношений (П. Массен, J. Bowlby, M. Rutter);
- родительские отношения (Т.В. Архиреева, А.А. Бодалев, Я.Л. Варга);
- тип родительского воспитания (Р.К. Белл, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, А.Е. Личко);
- оценочная деятельность родителей (М.И. Елагина, Т.А. Репина);
- взаимоотношения со сверстниками (М.И. Лисина),

А.В. Мудрик, А.Г. Рузская).

Кратко рассмотрим влияние этих факторов на формирование коммуникативных свойств личности.

Благодаря богатому эмпирическому материалу, содержащемуся в работах психологов (Bowlby J., Rutter M., Samuels S., и др.), раскрывается высокая значимость общей атмосферы семьи для формирования коммуникативных свойств личности. Исследователями показано, что теплое, принимающее отношение родителей является условием формирования высокой самооценки у детей, их хорошей личностной и социальной адаптированности. Неприятие, неуважительное отношение к ребенку приводит к неприятию им самого себя, переживанию собственной малоценностии и ненужности. Стиль общения в семье детерминирует формирование самоотношения у ребенка. По данным И.Г. Чесновой (1987), психика ребенка с самого начала формируется в общении с взрослыми. Атмосфера родственных эмоциональных связей семьи определяет не только прочное и глубокое усвоение ребенком в процессе подражания и сопереживания нравственных позиций взрослого, но и активное восприятие их сознательных установок и требований. Развитие эмоций и сферы чувств также зависит от опыта общения в семье. Нарушение эмоциональных связей между членами семьи препятствует усвоению ребенком норм взаимоотношений, нравственных позиций. Конфликтные, напряженные отношения между родителями ведут к нарушению эмоционального и волевого развития детей (Захаров А.И., 1980; Сермягина О.С., 1991; Симонов В.П., 1981; Спиваковская А.С., 1988). В обстановке теплых эмоциональных контактов и взаимопонимания ребенок лучше усваивает духовные и нравственные ценности (Тавит А., Тийт Э., 1977). C. Rogers & G.M. Kinget (1965) также указывали, что нарушение отношений формирует у ребенка недостаток удовлетворительного состояния (эмпатии, уровня

уважения). H. Shculz-Henke (1947) к тормозящим факторам относил твердость и изнеживание в обращении родителей с ребенком.

В качестве важнейшего фактора формирования личности ребенка А. Адлер выделяет структуру семьи (семейная конstellация). Различное положение ребенка в структуре семьи (единственный ребенок, младший, старший) и соответствующий стиль воспитания (контроль, гиперопека и т.д.) оказывают значительное влияние на формирование определенных свойств личности. Так, в частности, гиперопека, по А. Адлеру, ведет к мнительности, комплексу неполноценности, т.к. весьма существенно ограничивает компенсаторную активность.

При изучении психологами влияния родительских отношений на формирование личности ребенка, неоднократно указывалось на их значение для развития самооценки (Н.Н. Авдеева, Р. Бернс, В.В. Столин и др.). В онтогенезе самооценка ребенка формируется под влиянием оценки других людей (в первую очередь родителей). Адекватная оценка родителями ребенка способствует повышению активности личности, уверенности в себе.

На становление КСЛ оказывают влияние также и взаимоотношения со сверстниками. Это доказывают многочисленные исследования, проведенные как у нас в стране, так и за рубежом. Так, на роль взаимооценивания сверстников указывали Т.А. Репина и Р.Б. Стеркина, отмечая решающую роль этого фактора для становления общего склада поведения ребенка. Общение со сверстниками позволяет детям принимать или отвергать определенные поступки, производить оценку действий других детей. В этом случае дружба создает оптимальные условия для формирования самооценки, коммуникативных способностей и т.д. По данным R.M. Lerner & J.V. Lerner (1977), неприятие сверстниками ребенка влечет за собой развитие у него замкнутости. Уверенность же в своем положении способствует развитию у ребенка навыка жизни в коллективе.

Анализ литературных данных позволяет нам сделать вывод, что сущность нарушений в коммуникации и в формировании коммуникативных свойств личности, усматривается в семейном дисфункционировании и нарушениях общения, причем, как между супругами, так и в отношениях с детьми.

Действительно, наибольшее влияние различных отношений личности на формирование ее коммуникативных свойств происходит во время общения, совместной деятельности с взрослыми или сверстниками. Это положение говорит о необходимости выделения фактора деятельности из всего многообразия социально-психологических факторов. Деятельность – это связующее звено взаимосвязи внешнего и внутреннего.

Состояние проблемы взаимоотношения свойств личности и деятельности также отличается неоднородностью. Роль этого фактора в формировании КСЛ трудно переоценить. В.И. Секун отмечал, что свойства личности становятся одним из компонентов внутристихической регуляции деятельности индивида, что является результатом практической и теоретической деятельности.

Анализ зарубежной и отечественной литературы позволили нам выделить следующие составляющие деятельностного фактора, которые оказывают *наибольшее* влияние на формирование КСЛ:

- коммуникативная деятельность (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, В.И. Кабрин, М.И. Лисина, Р.А. Максимова, В.В. Рыжов и др.);
- совместная деятельность (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, М.И. Лисина);
- игровая деятельность (Н.Н. Богомолова, М.И. Лисина, Т.А. Репина, Л.А. Петровская, М. Аргайл);
- учебная деятельность (Л.М. Шипицына, Д.Б. Эльконин и др.);

- трудовая деятельность (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский);
- профессиональная деятельность (В.И. Кабрин, Р.А. Максимова и др.).

Совершим краткий экскурс по этим составляющим.

Роль коммуникативной деятельности (Лисина М.И., 1986) в формировании коммуникативных свойств личности неоднократно подчеркивалась ведущими отечественными и зарубежными психологами. В этой области развернулись широкие исследования. Влияние коммуникативной деятельности на формирование КСЛ в дошкольном возрасте отмечено в трудах Б.Г. Ананьева (1969), А.В. Мудрик (1970), J. Bowlby (1951), R. Spitz (1945) и др. У младенцев доминирует непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми (М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). В ходе включения ребенка в общение происходит интенсивное усвоение поведенческих стереотипов. Психологи подчеркивали, что в общении со взрослыми формируются такие свойства как открытость, активность, общительность. Нарушение же общения в детстве приводит к утере эмоциональных контактов, к отсутствию "комплекса оживления", недоразвитию коммуникативной функции речи, неспособности правильного установления взаимоотношений, несформированности навыков общения. За рубежом психологи отмечали, что недостаток общения с матерью препятствует психическому развитию ребенка. Дефицит общения в раннем возрасте накладывает роковую печать на последующую судьбу личности, определяя у нее формирование агрессивности, антиобщественных наклонностей и душевной опустошенности. В связи с этим авторами ставится вопрос о подготовке человека к общению, о формировании у него навыков и умений, необходимых для успешности вхождения в социальную среду.

Роль общения в формировании КСЛ у детей школьного возраста

показана в исследованиях А.В. Мудрик, Л.М. Шипицыной и др. В частности, А.В. Мудрик отмечала, что у школьников надо развивать свободное владение речью, расширять активный словарь, учить точности формулировок высказываний. Обобщение полученных психологами и педагогами результатов исследования общения школьников (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Мудрик и др.) позволяет определить нам ряд факторов, стимулирующих развитие КСЛ:

- 1) общность ценностных ориентаций и направленности общения, что обеспечивает устойчивость позиции учащегося, преемственность определенного вида деятельности и типа поведения, активность в достижении значимых целей;
- 2) конструктивное сотрудничество;
- 3) заинтересованность в общении, предполагающая возникновение эмпатии и идентификации;
- 4) гуманистический характер общения (доверительность, дружеское участие и т.д.).

Итак, воспитательные функции общения играют значительную роль в формировании коммуникативных свойств личности.

Следующей составляющей деятельностного фактора является совместная деятельность. Предпосылки формирования КСЛ в процессе совместной деятельности рассматривала М.И. Лисина, К.А. Абульханова-Славская и др. По их мнению, любое действие вначале должно выполняться как совместное, лишь тогда ребенок сможет в конечном итоге полностью овладеть им. Обязательным компонентом совместной деятельности является подражание. Именно оно лежит в основе развития ребенка. Совместная деятельность способствует развитию потребности в общении, детское общество становится эмоционально значимым для ребенка.

На наш взгляд, за основу взаимосвязи совместной деятельности и

коммуникативных свойств личности взята идея Б.Г. Ананьева (1980): “Предметное действие ребенка есть совместное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия является ведущим.

Еще до начала активной речи ребенка именно это содействие взрослого выполняет функцию коммуникации и руководства. ...Мимика, интонации, взгляд, жест, слово, выражающие одобрение, ласку, шутку, недовольство, возмущение взрослого, являются компонентом этого совместного действия”.

Очевидна роль совместной деятельности и в игре. Чтобы играть, ребенок должен обладать теми знаниями и умениями, которые предполагает эта игра. В настоящее время ролевая игра используется для достижения многих целей: обучения, диагностики, терапии и т.д. (М. Аргайл, А.А. Кидрон, М. Форверг). Анализ литературы показывает, что диапазон игровой деятельности очень широк. Суть человеческой игры заключается в том, что в ней важен не результат, а процесс игрового взаимодействия участников, процесс переживаний, вызванных участием в игре. Ситуации, проигрываемые ребенком, воображаемы, но чувства, переживаемые им, реальны (Аникеева Н.П., 1987). Игра является важнейшим условием проникновения ребенка в своеобразно смоделированные социальные отношения. В игре происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым. Игра является “школой” произвольности (Эльконин Д.Б., 1978). У ребенка развиваются саморегуляционные механизмы. Двуплановость игры определяет специфические проявления эмпатии и рефлексии. Эмпатия выражается в способности к эмоциональной идентификации. Рефлексия реализуется в видении своей позиции со стороны, в умении имитировать мысли и действия партнеров. Проявление в

игре таких личностных характеристик, как эмпатия и рефлексия, позволяет считать игру средством обучения детей общению (Аникеева Н.П., 1987).

Большое значение при формировании коммуникативных свойств личности играет и учебная деятельность. Учебная деятельность – это не только индивидуальная форма активности ребенка. Это и коллективная деятельность. Она предполагает общение не только между учителем и учащимися, но и между самими учениками. Учебная деятельность – это форма включения учащихся в систему общественных отношений, коллективистическую деятельность, в процессе которой усваивается многообразие социальных качеств личности (Кирсанов А.А., 1986). Развитие деятельности в педагогическом процессе, по мнению Г.И. Щукиной, знаменует собой и поступательное развитие личности, поскольку меняется характер деятельности. Изменение характера деятельности влияет и на изменение позиции школьника: от исполнительской – к активной – к позиции субъекта. Возникает саморегуляция. К саморегуляции ученика подводят важнейшие личностные образования: активность, самостоятельность и т.д. Включение школьников в учебную деятельность решает основную задачу: научить учиться. Умение учиться предполагает и овладение элементарными коммуникативными умениями (Сироткин Л.Ю., Хузиахметов А.Н., 1997).

Учебная деятельность неразрывно связана с трудовой деятельностью. Непосредственное участие детей в труде способствует воспитанию трудолюбия, дисциплинированности, целеустремленности, развивает волю. И игровая, и учебная, и трудовая деятельность подготавливает ребенка к жизни, к будущей профессиональной деятельности.

В свою очередь и профессиональная деятельность оказывает влияние на формирование коммуникативных свойств личности. Существует группа профессий, у которой успех в профессиональной деятельности в

значительной мере зависит от успеха в общении: преподаватели, продавцы, работники сферы обслуживания, профессиональные руководители, врачи (Миккин Х., Хенно М., 1979). Давно замечено, что люди тех профессий, где требуется частый контакт с другими, гораздо общительнее, у них лучше развиты коммуникативные навыки и умения. Так, В.И. Кабрин в своих исследованиях доказал, что коммуникативный потенциал личности зависит от рода деятельности. На комплексе различных статистических массивов данных лонгитюдного исследования он выявил два универсальных транскоммуникативных фактора личностного роста, со специфическими стратегиями детерминации в зависимости от пола и профессионально-культурной ориентации. Практическое значение исследований В.И. Кабрина в психологии коммуникативного развития человека заключается в выявлении особенностей типов личностного роста в зависимости от пола и профессионально-культурной ориентации.

А.Н. Капустина (1985) считает, что эффективность профессиональной деятельности связана как с предрасположенностью личности к данной профессиональной деятельности, выражющейся в исходной структуре личностных свойств, так и с развитием специфического для каждой профессии комплекса личностных качеств. На формирование профессиональных коммуникативных свойств, по ее данным, оказывают влияние требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к человеку.

“Вопрос об участии личности в общении приобретает особое звучание применительно к ряду профессий, на первом месте, среди которых стоит профессия учителя”, - отмечал В.В. Рыжов.

В конце 70-х годов категория педагогического общения стала предметом интенсивного теоретического и прикладного исследования в педагогической психологии. Выделение педагогического общения позволило

глубже осознать его коммуникативную природу. По существу, ни одна из функций педагога, не может быть осуществлена вне его многостороннего взаимодействия и общения с людьми, прежде всего с детьми. Анализируя педагогическое общение как предмет теоретических и прикладных исследований А.С. Золотнякова (1978), В.А. Кан-Калик (1985), Г.А. Ковалев (1985), В.В. Рыжов и др. отмечали необходимость развития коммуникативных способностей у учителя.

Итак, анализ литературы показал несомненную связь фактора деятельности и его составляющих с коммуникативными свойствами личности.

Литературные данные позволяют выделить еще несколько важных факторов, оказывающих влияние на формирование КСЛ:

Так, А.Б. Добрович (1987) выделил факторы, которые оказывают отрицательное влияние на формирование КСЛ:

- фактор “личностной автономии”;
- фактор урбанизации;
- фактор массовой коммуникации;
- фактор “информационного взрыва”.

А.Б. Добрович назвал их факторами, которые порождают разобщенность, отрицательно влияют на личность, порождают замкнутость, пассивность, неумение общаться. По его мнению, повышение уровня благосостояния человека делает людей уже ненужными друг другу. В то же время избыток контактов по принуждению (транспорт, магазин) порождает некоммуникабельность, усталость от общества. Средства массовой информации предоставили жителям возможность получать почти все новости не покидая своих квартир.

Значительное увеличение программ, видео, компьютерных игр, также влияет на формирование коммуникативных свойств личности. Так,

исследования зарубежных психологов (Anderson D.R., Bryant J., Salomon G., 1983) в конце 50-х годов, показали, что в городах, где телевидение еще слабо развито (Колумбия) у детей более размытые стереотипы отношений. С появлением же телевидения вырабатываются более определенные стереотипы поведения.

Из литературы, публицистики, театра, кино, по каналам средств массовой коммуникации человек получает сведения о характере коммуникативных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения.

В процессе освоения коммуникативной сферы человек черпает из культурной сферы средства анализа коммуникативных ситуаций в виде словесных и зрительных форм как символических, так и образных, что дает ему возможность проводить членение и повторный синтез, а также классификацию эпизодов социального взаимодействия (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растворников П.В., 1991).

На основе вышеперечисленных примеров, можно сделать вывод, что информационный фактор также оказывает влияние на формирование коммуникативных свойств личности.

Таким образом, на основе изученной психологической литературы и наблюдений, проводимыми нами в течение шести лет из всего арсенала данных мы выделили две группы *наиболее* существенных факторов, оказывающих влияние на формирование коммуникативных свойств личности: психологические и социально-психологические.

К психологическим факторам мы отнесли:

- тип высшей нервной деятельности;
- мотивационный фактор;
- характер;
- эмоции;

- воля;
- способности.

Из социально-психологических факторов мы выделяем две основные группы: микросреда и макросреда. К микросреде, мы относим отношения в семье и ближайшее окружение ребенка. К макросреде – коллектив, социальное окружение, фактор массовой коммуникации. Причем, все отношения ребенка, вначале в семье, затем в детском саду, школе и т.д. опосредуются деятельностным фактором. Деятельность – это связующее звено взаимосвязи внешнего и внутреннего. И, в зависимости от этапа развития, активизируются разные ее составляющие (игровая, учебная, трудовая, профессиональная деятельность).

На разных этапах развития роль тех или иных факторов неоднородна. Условия, при которых процесс взаимодействия наследственности и среды оказывает существенное влияние на природные, наследственные задатки и свойства личности, изменяя или подавляя их, мы подробно рассматривали выше (см. 2.1.). Детерминантой перехода на новый этап развития являются внешние по отношению к индивиду факторы. Коммуникативные свойства личности выражают строй мыслей, особенности эмоциональной сферы, типологические особенности личности и в целом ее характер. Свойства приобретают свои индивидуальные черты, характерные для определенной социальной группы, в которой живет человек, а так же конкретные личностные черты, отражающие историю его жизни и деятельности и выраждающие некоторые природные особенности индивида.

В диссертации мы предприняли попытку рассмотреть подробно влияние фактора совместной деятельности на формирование активности в общении; фактора родительских отношений на формирование мотива достижения успеха, активности и уверенности в себе; а также фактор целенаправленного обучения общению на формирование эмпатии,

коммуникативных способностей, общительности, уверенности в себе.

### **2.3. Методы и организация исследования факторов формирования коммуникативных свойств личности**

При анализе психолого-педагогической литературы и собственного педагогического опыта стало ясно, что дети испытывают трудности в общении. Причем, эти трудности бывают как в общении с взрослыми, так и со сверстниками и возникают из-за низкого уровня развития коммуникативных свойств личности, неумения общаться. В связи с этим определилась необходимость поиска ведущих факторов, влияющих на уровень развития коммуникативных свойств личности.

При исследовании факторов формирования коммуникативных свойств личности, можно сделать вывод, что для полноценного развития ребенка на всех возрастных этапах первостепенное значение имеет семья и семейное воспитание. Общение как основное условие развития ребенка осуществляется в детско-родительских отношениях, которые оказывают определяющее воздействие на формирование его личности.

В отечественной и зарубежной литературе фактору родительских отношений уделяется большое внимание. В то же время существуют некоторые аспекты, которые не исследованы должным образом. Прежде всего, это относится к влиянию родительских отношений сразу на комплекс коммуникативных свойств, включающих в себя мотив достижения успеха, активность и уверенность в себе. Именно этот комплекс коммуникативных свойств личности определяет в дальнейшем тенденции развития ребенка. Реализация тезиса активности личности на всех этапах своего формирования требует рассматривать психические особенности ребенка не как результат воздействия на него внешних факторов, но как результат взаимодействия, в котором ребенок полноправный субъект. Пассивность ребенка, как результат

кризисных ситуаций в семье, усугубляется неправильной организацией совместной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Так, до сих пор не определен достаточно четко вклад в развитие коммуникативных свойств личности такого компонента как совместная деятельность для детей школьного возраста, хотя именно эта сторона выступает одним из ведущих факторов развития личности.

В связи с этим в своем исследовании мы изучили следующие факторы: родительские отношения, как фактор формирования мотива достижения успеха, уверенности в себе, активности; эффективность совместной деятельности, как фактор коррекции активности в общении и целенаправленное обучение общению, в целях повышения общего уровня развития коммуникативных свойств детей, из семей с эмоционально-дистантными отношениями.

Цели исследования состояли в изучении характера влияния родительских отношений на процесс формирования коммуникативных свойств личности, а также влияния эффективности совместной деятельности и целенаправленного обучения общению на повышение уровня развития коммуникативных свойств личности. Исследование состояло из трех серий. В соответствии с целями исследования были выдвинуты следующие задачи:

- 1) проанализировать зависимость формирования мотива достижения успеха, активности и уверенности в себе от типа родительских отношений;
- 2) экспериментально доказать, что правильно организованная совместная деятельность является эффективным методом коррекции пассивности ребенка;
- 3) доказать также, что целенаправленное обучение повышает общий уровень развития коммуникативных свойств личности;
- 4) отобрать из всего арсенала данных адекватные методы

исследования;

Итак, первая частная гипотеза: существует зависимость между родительскими отношениями к ребенку и развитием у него коммуникативных свойств личности. Взаимоотношения родителей и детей, обусловливая характер и способы удовлетворения потребности в общении и эмоциональном контакте, формируют исходный мотив ребенка. Уже к моменту обучения в школе у ребенка имеется определенный уровень развития активности и уверенности в себе.

Задачей первой серии являлось изучение зависимости между родительскими отношениями и уровнем развития коммуникативных свойств личности, в частности: мотива достижения успеха и избегания неудач, активности и уверенности в себе. Отсюда вытекают следующие частные задачи:

- 1) отобрать из всего арсенала данных адекватные методы исследования;
- 2) определить типы родительских отношений;
- 3) выявить ведущий мотив в развитии личности ребенка и определить в соответствии с этим уровень активности и уверенности в себе;
- 4) доказать зависимость формирования мотива достижения успеха, активности и уверенности в себе от типа родительских отношений.

Исходными в нашем исследовании были положения отечественной и зарубежной психологии об установлении влияния родительских отношений на ход развития ребенка через анализ его переживаний или характера аффективного отношения к среде.

Исследования проводились с 1998 по 1999 год на базе школы № 152 г. Новосибирска. В эксперименте приняли участие 100 семей.

Поставленные задачи, сложность и своеобразие объекта исследования определили набор методов исследования:

Исследования проводились поэтапно, в соответствии с поставленными задачами.

Первый этап включал в себя подбор адекватных методик исследования. Психологическая сложность родительских отношений к ребенку предъявляет и особые требования к методам исследования. К ним относятся: проективные методики, стандартизированные опросники, беседы, интервью, анкеты, целенаправленные наблюдения и самоотчеты родителей.

Во время бесед психолог получает только сведения, которые осознает клиент. Проективные методики дают сведения о неосознаваемых формах мотивации, бессознательных конфликтах. Наблюдения наиболее достоверно воссоздают модель взаимоотношений. Но слишком большой поток информации затрудняет их фиксирование. Опросники воссоздают реальную картину взаимоотношений с ребенком. Именно поэтому в своем эксперименте мы применили комплексную методику, обеспечивающую на наш взгляд объективность получаемых данных и возможность их многократной проверки.

Второй этап предполагал углубленное изучение учащихся и их родителей в течение I, II, III, IV учебных четвертей, методом наблюдений и бесед. Для этого на каждого ребенка был заведен “дневник наблюдений”.

Также для уточнения данных о характере взаимоотношений в семье применялись индивидуальные беседы с родителями и спонтанные беседы с учащимися. Беседы с родителями проводились по специально разработанной карте бесед (см. Прил. 2).

На третьем этапе изучались особенности взаимоотношений родителей и детей. В своих исследованиях для этой цели мы применили методику “PARI” (parental attitude research instrument), вариант, адаптированный

кандидатом психологических наук Т.В. Нещерет (см. Прил. 3). Авторы методики – американские психологи Е.С. Шефер и Р.К. Белл. Методика хорошо зарекомендовала себя как у нас в стране, так и за рубежом.

В методике выделены 23 аспекта-признака, касающихся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. В виду того, что цель нашего исследования состояла в определении родительско-детских отношений, мы сократили данную методику, убрав восемь признаков, которые описывали отношение матери к семейной роли. Итого осталось 15 признаков. Эти признаки охватывали только родительско-детские отношения и подразделялись на три группы:

- 1) оптимальный эмоциональный контакт;
- 2) излишняя эмоциональная дистанция;
- 3) излишняя концентрация на ребенке.

Каждая группа включала от трех до восьми признаков. Из данной серии вопросов мы выделили четвертую группу:

- 4) сверхавторитет родителей.

В каждой группе мы оставили по два наиболее существенных признака. Итого осталось восемь признаков, включающих в себя по пять вопросов. В общей сумме осталось 40 вопросов.

Шкалы выглядят следующим образом:

- 1) оптимальный эмоциональный контакт
  - а) побуждение словесных проявлений, вербализаций (1, 9, 17, 25, 33);
  - б) партнерские отношения (6, 14, 22, 30, 38);
- 2) излишняя эмоциональная дистанция с ребенком
  - а) раздражительность, вспыльчивость (5, 13, 21, 29, 37);
  - б) уклонение от контакта с ребенком (8, 16, 24, 32, 40);
- 3) излишняя концентрация на ребенке
  - а) чрезмерная забота, установление отношений зависимости (2, 10, 18, 26,

34);

б) создание безопасности, опасение обидеть (3, 11, 19, 27, 35);

4) сверхавторитет родителей

а) супровость, излишняя строгость (4, 12, 20, 28, 36);

б) чрезмерный контроль родителей (7, 15, 23, 31, 39).

Каждый признак измерялся с помощью пяти суждений. Суждения были расположены в определенной последовательности, и отвечающий должен был выразить к ним отношение в виде активного или частичного согласия или несогласия. Схема пересчета ответов в баллы приводится ниже. Сумма цифровой значимости определяет выраженность признака.

Таким образом, максимальная выраженность признака – 20, а минимальная – 5 баллов. Соответственно – 18, 19, 20 – высокие оценки; 5, 6, 7, 8 – низкие.

Для того чтобы оценить родительско-детский контакт с точки зрения его оптимальности, сравниваются баллы по четырем группам шкал:

- 1) оптимальный эмоциональный контакт;
- 2) излишняя эмоциональная дистанция;
- 3) излишняя концентрация на ребенке;
- 4) сверхавторитет родителей.

### Ключ ответов

1	2	3	4
№ буква балл	№ буква балл	№ буква балл	№ буква балл
1	5	2	4
9	13	10	12
17	21	18	20
25	29	26	28

33	37	34	36
6	8	3	7
14	16	11	15
22	24	19	23
30	32	27	31
38	40	35	39
Всего	Всего	Всего	Всего
А – 4 балла	А – 3 балла	Б – 1 балл	

Максимальная оценка по каждой группе шкал составляет 40 баллов (4 балла помноженные на 10 вопросов). Минимальная оценка – 10 баллов. Соответственно, высокие баллы свидетельствуют о значительной развитости указанных выше видов родительских отношений, а низкие – о том, что они сравнительно слабо развиты. Если говорить конкретно, то оценка и интерпретации полученных данных производятся следующим образом.

Высокие баллы по шкале “эмоциональный контакт” – от 35 до 40 баллов говорят о том, что у данного испытуемого близкие, положительные отношения с ребенком. Взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, интересуется его планами, у них партнерские отношения. Взрослый поощряет самостоятельность ребенка.

Низкие баллы по этой шкале – от 10 до 20 баллов говорят о том, что взрослый не имеет контакта с ребенком.

Высокие баллы по шкале “излишняя эмоциональная дистанция” говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку отрицательные чувства: раздражение, вспыльчивость. Такой взрослый устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем.

Низкие баллы говорят о хорошем контакте, отсутствии дистанции.

Взрослый старается быть ближе к ребенку.

Высокие баллы по шкале “излишняя концентрация” говорят о гиперопеке, установлении чрезмерной зависимости от себя, подавлении инициативы ребенка.

Низкие баллы говорят о том, что взрослый ведет себя разумно, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка.

Высокие баллы по шкале “сверхавторитет родителей” – говорят о том, что взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него строгой дисциплины и безоговорочного послушания.

Низкие баллы по этой же шкале свидетельствуют о том, что контроль за ребенком отсутствует. Наилучший вариант – средние оценки от 20 до 30 баллов.

Для диагностики внутрисемейных отношений с точки зрения ребенка мы использовали проективную методику “Кинетический рисунок семьи”, а также сочинения детей на темы: “Моя семья”, “Мой выходной день”.

Именно данные о восприятии детьми родителей могут более достоверно объяснить развитие личности детей (Rembowski J., 1979).

Проективный рисунок дает целостное представление о личности ребенка без сложных подсчетов. Из рисунка можно узнать о переживаниях ребенком своего места в семье. Это отражается в особенностях структуры нарисованной семьи (ее состав и расположение членов), процесса рисования семьи (последовательность рисования деталей) (Хоментаускас Г.Т., 1985). Процесс рисования избавляет ребенка от напряжения и способствует установлению хорошего эмоционального контакта с испытуемым.

### Тест “Кинетический рисунок семьи”

Этот тест предложен Р. Бернсон и С. Кауфманом в 1972 году для диагностики внутрисемейных отношений с точки зрения ребенка.

Инструкция: “Нарисуй свою семью, чтобы ее члены были чем-то заняты”.

Для выполнения рисунка взяты: чистый, стандартный лист бумаги, формата А4, простой карандаш, ластик.

В протоколе фиксировалось время выполнения задания, все вопросы и высказывания испытуемого, стирания, поправки и прочее.

Беседа по окончанию рисования включала следующие вопросы:

1. Кто нарисован на рисунке?
2. Что делает каждый член семьи?
3. Где они находятся?
4. Им весело или скучно?
5. Кто из них самый счастливый и почему?
6. Кто самый несчастный, почему?

Кроме вопросов ребенку предложено было решить несколько ситуаций для выявления позитивных и негативных отношений в семье:

1. Представь себе, что ты имеешь два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой?
2. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он?
3. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы) и у тебя не получается. Кого ты позовешь на помощь?
4. Ты имеешь “n” число билетов (на один меньше, чем членов в семье) на интересную кинокартину. Кто останется дома?
5. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там пожить?
6. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но вас одним человеком больше, чем надо. Кто не будет играть?

## **Интерпретация:**

I. Анализ структуры рисунка. Сравнение состава нарисованной семьи с реальной обстановкой:

1. Если вся семья нарисована в полном составе — это признак эмоционального благополучия в семье.

2. Если на рисунке изображен не полный состав семьи, это может обозначать недовольство семейной ситуацией, отсутствие эмоциональных контактов в семье и даже агрессию.

3. Случай, когда на рисунке вообще нет людей или когда изображаются люди, не связанные с семьей может свидетельствовать о:

- неких травматических переживаниях по поводу семьи;
- чувство отверженности, покинутости;
- высоком уровне тревожности.

II. Расположение членов семьи, особенности их взаимодействия.

1. На высокий уровень эмоциональных связей указывают такие признаки:

- семья нарисована в полном составе, с соединенными между собой руками;
- семья занята одним делом.

2. На низкий уровень эмоциональных связей указывают следующие признаки:

- разобщенность членов семьи на рисунке;
- большое расстояние между ними;
- помещение между ними различных предметов или стен.

II. Последовательность особенностей рисования членов семьи.

1. Наиболее значимый персонаж рисуется первым. В процессе рисования ребенок может возвращаться и подправлять его.

2. Отрицательное отношение может выражаться в не детализированном или неполном изображении.

### III. Символика рисунка.

1. Грязь, сваленный мусор на полу и т.д. – символ внутреннего беспокойства.

2. Вода, лед, холодильник, снег, а также люди, лежащие на кроватях – символ депрессивного настроения в данный момент.

3. Цветы, бабочки – символ реального и желаемого спокойствия.

4. Символы агрессии: клетка, оружие, дикие животные.

5. Дорожные знаки – символ подчинения.

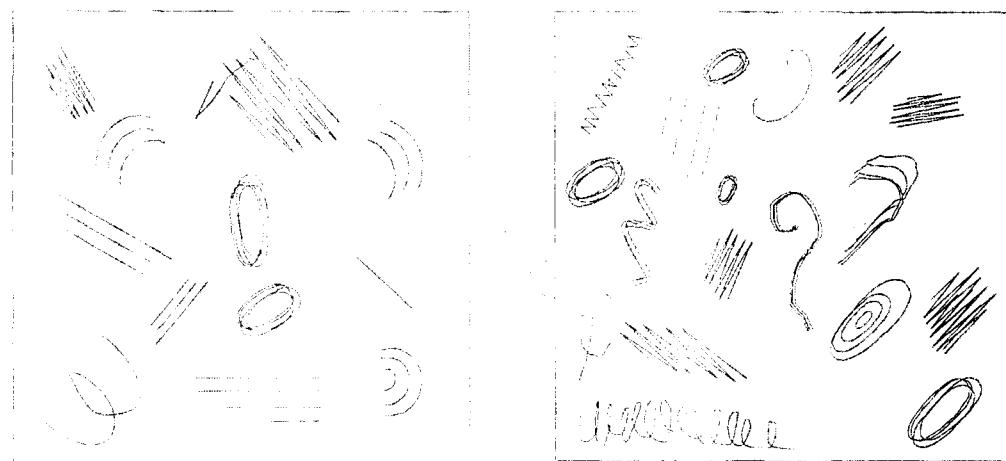
6. Символы власти: техника, поезда, огромные здания.

Для уточнения эмоционального компонента отношений родителей и детей мы использовали сочинения родителей на тему “Мой ребенок” и сочинения детей “Моя семья”. Сочинения на тему “Как мы проведем выходной день” уточняли когнитивный и поведенческие компоненты.

На четвертом этапе исследовались коммуникативные свойства детей: уверенность в себе, мотив достижения успеха и избегания неудач, активность.

Для оценки уверенности в себе, мотива достижения успеха и избегания неудач мы применили проективную методику Р.С. Немова “Запомни и воспроизведи рисунок” и метод экспертов. Свой выбор мы объясняем тем, что существующие как отечественные, так и зарубежные тесты на проверку уверенности в себе не дают однозначной интерпретации. Тесты фиксируют уверенное поведение в основном только по внешним признакам в некоторых конкретных ситуациях.

## Методика “Запомни и воспроизведи рисунок”



Ребенку последовательно показывают две картинки с изображениями, каждую - на 1 минуту.

За время экспозиции ребенок должен внимательно рассмотреть картинку и запомнить то, что нарисовано на ней, чтобы затем, уже по памяти на чистом листе бумаги с рамкой такого же формата точно воспроизвести то, что было изображено на данной картинке (размеры, как самих картинок, так и листа, на котором они воспроизводятся, - 14 см х 14 см).

Рисунки, сделанные ребенком, анализируются и оцениваются в баллах при помощи процедуры содержательного анализа. Результатом анализа является получение числового показания степени развитости у ребенка потребности в достижении успеха. Показатель этой потребности получается как сумма баллов, набранных ребенком за выполненные им два рисунка.

### Качественный анализ рисунков, выполненных ребенком

I. Дискретность – соединенность линий рисунка.

- 1а. Каждая отдельная, не объединенная с другими в группу линия оценивается в + 1 балл.
- 1б. Каждая линия, объединенная, сгруппированная с другими, получает

оценку – 1 балл.

Примеры:



2а. Каждая группа параллельных линий, состоящая из трех или более одиночных линий, оценивается в + 1 балл.

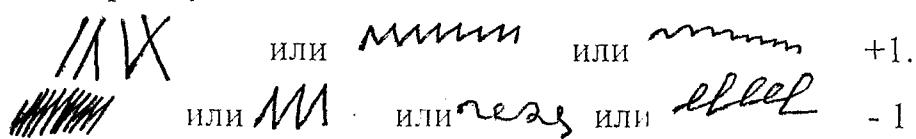
2б. Каждая группа соединенных друг с другом или пересекающихся линий, состоящая из трех и более отдельных линий, получает оценку - 1 балл.

Примеры:



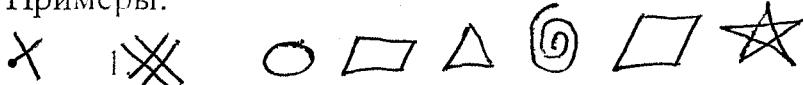
3б. Каждая зигзагообразная или волнистая линия, состоящая из двух или более зигзагов или волн, при условии, что ее общая длина равна или меньше, чем в три раза, превышает ее высоту, а также при условии, что зигзаги или волны пересекаются друг с другом, оценивается в - 1 балл.

Примеры:



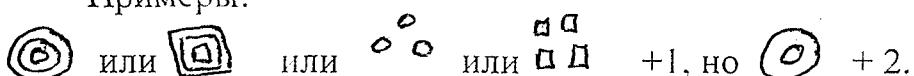
4. Каждая геометрическая или напоминающая геометрическую фигура на рисунке ребенка оценивается в + 1 балл.

Примеры:



5. Каждая группа, состоящая из трех или более геометрических фигур, включенных одна в другую или сгруппированных друг с другом, оценивается в + 1 балл.

Примеры:



6а. Каждая группа кольцеобразных, многократно повторенных линий,

имеющих в центре пустое место, оценивается в + 1 балл.

66. Каждая группа кольцеобразных, многократно повторенных концентрических линий, не имеющих в центре пустого пространства, оценивается в - 1 балл.

Примеры:



1



- 1.

7а. Каждая отдельно расположенная точка оценивается в + 1 балл.

7б. Каждая увеличенная против своего естественного размера или сдвоенная точка оценивается в - 1 балл.

Примеры:



1



или



- 1.

8а. Каждая группа, состоящая из трех или более отдельных точек, получает оценку + 1 балл.

8б. Каждая группа, включающая в себе соединенные друг с другом точки, оценивается в - 1 балл.

## II. Неиспользованное пространство.

Измеряется часть плоскости рисунка ребенка, не заполненная какими-либо графическими изображениями. Количество сантиметров от нижнего края рисунка до нижнего края листа переводится затем в баллы (1 см – 1 балл) и берется со знаком +.

## III. Диагональные конфигурации.

оценивается в + 1 балл;



оценивается + 1 балл;

также оценивается в + 1 балл, но

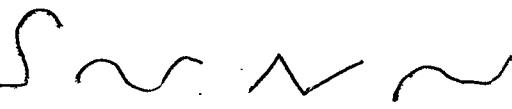


оценивается в + 2 балла.

## IV. S – образные линии.

Все линии, состоящие из двух изломов, при условии, что каждый из них задает как бы противоположное направление продолжения линии, принимается в расчет и оценивается отдельно.

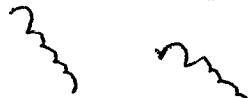
Эти линии оцениваются в + 1 балл.



V.

Множественные волнообразные линии.

Каждая линия типа



Оценивается в + 1 балл.

### Общие замечания.

Общая сумма баллов, набранная ребенком в процессе анализа его рисунка, является количественным показателем уровня развитости у него потребности в достижении успеха или потребности избегания неудач. Если эта сумма положительная, то доминирует потребность достижения успеха. В этом случае от ребенка можно ожидать повышения активности в случае неудач. Во втором случае ожидается противоположно направленная тенденция: снижение активности в случае неудачи.

Для проверки данных, полученных при помощи проективной методики, использовался также метод экспертов.

Учителям, воспитателям и родителям были разданы типовые карты, в которых надо было отметить степень выраженности у ребенка того или иного качества. Все эти качества касались активности и уверенности в себе (см. Прил. 5).

Крайняя степень выраженности негативного полиса пары оценивается в 1 балл, а крайняя степень выраженности позитивного полиса оценивается в семь баллов. Полученные баллы суммируются и делятся на десять. Средний балл шкалы равен четырем. Оценки больше, чем четыре, говорят о высоком уровне развития активности и уверенности в себе. Норма лежит в диапазоне 5 – 5,5 баллов.

Перечисленные методики помогли достоверно определить ведущий мотив и уровень развития активности и уверенности.

На пятом этапе своих исследований мы проследили зависимость уровня развития коммуникативных свойств личности от типа родительских отношений. Для этого применялись методы первичной (выборочное среднее значение) и вторичной обработки данных (корреляционный анализ).

С помощью корреляционного анализа было установлено, что между типом родительских отношений и уровнем развития коммуникативных свойств личности существует положительная зависимость. Коэффициент корреляции составил 0,9711 (уровень значимости  $p < 0,05$ ), что подтверждает нашу первую частную гипотезу (анализ результатов исследования приведен в 3.1.).

Достоверность и надежность результатов обеспечивается согласованностью основных теоретических принципов с данными экспериментального исследования и применением методов статистической обработки данных.

#### **Критические значения коэффициентов корреляции для различных степеней свободы ( $n - 2$ ) и разных вероятностей допустимых ошибок**

Число степеней свободы	Уровень значимости		
	0,05	0,01	0,001
1	0,9500	0,9900	0,9900
2	0,8783	0,9587	0,9911
3	0,8114	0,9172	0,9741
4	0,7545	0,8745	0,9509
5	0,7067	0,8343	0,9249
6	0,6664	0,7977	0,8983
7	0,6319	0,7646	0,8721

8	0,6021	0,7348	0,8471
9	0,5760	0,7079	0,8233
10	0,5529	0,6833	0,8010

Приступим к описанию второй серии эксперимента.

Цель данной серии эксперимента состояла в доказательстве того, что правильно организованная совместная деятельность является фактором коррекции пассивности в общении.

Вторая частная гипотеза: развитие активности общения зависит от специальной организации совместной деятельности.

В соответствии с гипотезой выдвинуты следующие частные задачи:

- 1) экспериментально доказать, что правильно организованная совместная деятельность является фактором эффективного формирования активности общения;
- 2) выбрать соответствующие методы исследования;
- 3) изучить динамику изменения активности общения и выделить этапы ее становления.

Для доказательства данной гипотезы мы провели формирующий эксперимент, в котором приняли участие две группы по тринадцать человек: контрольная и экспериментальная. Эксперимент проводился на базе школы № 152 г. Новосибирска в течение одной четверти (с сентября по ноябрь) 1998-1999 учебного года. Всего было проведено десять занятий.

Теоретическим основанием разработанной программы данной серии исследования является системный подход и динамическая концепция совместной деятельности. Положения Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна позволяют рассмотреть совместную деятельность в качестве одного из ведущих факторов формирования всесторонней и гармонической личности. Процесс совместной деятельности играет роль механизма формирования коммуникативных свойств личности.

Несмотря на широкие исследования совместной деятельности, некоторые аспекты еще недостаточно изучены, например, воздействие совместной деятельности на активность общения у детей школьного возраста. Отношение ребенка к деятельности проявляется в активности. Активность рассматривается нами как свойство личности (Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, Т.Н. Мальковская, К.К. Платонов). Так, А.А. Бодалев (1994) выделил следующие критерии активности в общении: инициативность, интенсивность, широта круга общения, глубина общения, положительное отношение к общению, самостоятельность, воля (упорство в достижении целей, настойчивость, целеустремленность), творчество.

Организационная схема исследования предусматривала получение первичной информации в трех последовательных срезах: в начале, в середине и в конце занятий.

Исследование проводилось в следующих направлениях:

- 1)        протоколирование актов общения в течение длительного времени, для этого использовались дневники наблюдений и специальные карты;
- 2)        изучение эффективности совместной деятельности;
- 3)        анализ индивидуальных особенностей активности общения личности.

Эффективность совместной деятельности измерялась при помощи метода взаимных экспертных оценок (Поддубный Е.С., 1995, см. Прил. 6). Метод основан на прямых оценках различных аспектов совместной деятельности посредством взаимного опроса членов группы, выступающих в роли компетентных экспертов. Эффективность оценивалась с точки зрения вклада в успешность совместной деятельности группы и психологической атмосферы группы. Соответственно, каждый член группы оценивал всех других по двум шкалам, используя 5-балльную градацию оценок от – 2

(вносит значительный отрицательный вклад) до + 2 (вносит значительный положительный вклад). Сумма баллов рассчитывала эффективность совместной деятельности в целом. Оценка эффективности совместной деятельности осуществлялась одновременно с диагностикой активности общения (см. Прил. 7).

Интенсивность общения рассматривалась по конкретному показателю числа актов общения и их длительности. Инициативность в контактах выражала % показатель тех актов, в которых испытуемый был инициатором общения. Импульсивность общения включала умение импровизировать. Широта круга общения определялась по количеству задействованных в общении лиц с испытуемым.

Для облегчения записи результатов на каждого испытуемого были заведены карты учета активности общения.

В виду того, что срезы проводились три раза, мы имели возможность проследить динамику изменения, как эффективности совместной деятельности, так и активности общения. При изучении взаимного влияния совместной деятельности и активности мы использовали методы математической обработки данных: корреляционный анализ и критерий хи-квадрат.

Сначала обработке подверглись данные динамики активности общения. Критерий хи-квадрат в экспериментальной группе составил 37,16 при вероятности допустимой ошибки 0,1% , что является значимым для данных степеней свободы, а в контрольной группе – 4,26, что значительно меньше табличного значения.

С помощью корреляционного анализа была выявлена зависимость активности общения от эффективности совместной деятельности. Коэффициент корреляции составил 0,9986 на уровне значимости 0,001. Следовательно, правильно организованная совместная деятельность

повышает активность общения (подробный анализ результатов исследования приведен в 3.2.).

**Границные (критические) значения хи-квадрат критерия,  
соответствующие разным вероятностям допустимой ошибки и разным  
степеням свободы**

Число степеней свободы ( $m - 1$ )	Вероятность допустимой ошибки		
	0,05	0,01	0,001
1	3,84	6,64	10,83
2	5,99	9,21	13,82
3	7,81	11,34	16,27
4	9,49	13,28	18,46
5	11,07	15,09	20,52
6	12,59	16,81	22,46
7	14,07	18,48	24,32
8	15,51	20,09	26,12
9	16,92	21,67	27,88
10	18,31	23,21	29,59
11	19,68	24,72	31,26
12	21,03	26,05	32,91
13	22,36	27,69	34,53
14	23,68	29,14	36,12
15	25,00	30,58	37,70

Цель третьей серии эксперимента заключалась в доказательстве влияния фактора целенаправленного обучения на повышение общего уровня развития коммуникативных свойств личности у детей, из семей с эмоционально-дистантным типом отношений.

Третья частная гипотеза: обучение общению по специально разработанной программе повышает уровень развития коммуникативных свойств личности.

В соответствие с гипотезой и целью исследования мы выдвинули следующие частные задачи:

- 1) разработать соответствующую методику определения уровня развития коммуникативных свойств личности;
- 2) проверить валидность этой методики;
- 3) разработать программу занятий в целях повышения уровня развития коммуникативных свойств личности;
- 4) доказать, что целенаправленное обучение повышает уровень развития коммуникативных свойств личности.

Для изучения влияния фактора целенаправленного обучения на уровень развития коммуникативных свойств личности нами были использованы следующие методы: пилотажное исследование, психолого-педагогический эксперимент, наблюдения, метод компетентных судей, опросник.

В опроснике, специально созданным для наших целей, была предпринята попытка определить уровень развития коммуникативных свойств личности. Вопросы были направлены на определение уровня развития лишь основных коммуникативных свойств личности.

Для выявления наиболее существенных коммуникативных свойств личности мы использовали метод опроса. Всего за время эксперимента нами было опрошено двести человек различных слоев населения. Всем

участникам задавался один вопрос: "Какие качества личности Вы считаете наиболее важными для достижения успешности в общении?" В результате были получены следующие данные:

Качества	Количество человек	% показатель
Активность	200	100
Общительность	200	100
Навыки общения	172	86
Уверенность	128	64
Специальные способности	150	75
Умение понять другого	92	46
Решительность	80	40
Целеустремленность	52	26
Упорство	40	20

В результате полученных данных нами был составлен из существующих методик опросник (см. Прил. 9) на определение уровня развития следующих коммуникативных свойств личности: общительности, эмпатии, коммуникативных способностей (умение слушать, умение налаживать контакт, умение правильно излагать мысли и т.д.), уверенности в себе и некоторых характерологических свойств личности, необходимых в общении (настойчивость, целеустремленность, ответственность).

Проверка адекватности опросника проводилась с помощью пилотажного исследования, в котором приняли участие 136 человек. Данные мы приводим ниже.

Профессии	Количество человек	База исследования
Учителя	36	Школа № 152

Врачи	25	Поликлиника № 1
Работники сферы обслуживания	20	ГУМ
Сотрудники юстиции	13	Следственный отдел при ЦРОВД
Представители милиции	12	Октябрьский РОВД
Рабочие разных специальностей	30	

Для проверки достоверности полученных данных использовался также метод компетентных судей и самооценка испытуемых (см. Прил. 8). С этой целью участникам эксперимента, а также их знакомым и родственникам были разданы специально созданные карты (по три на одного человека).

Проверка опросника на валидность показала, что данный метод позволяет адекватно определить уровень развития коммуникативных свойств личности. Совпадение данных опросника и метода компетентных судей составила 92 %, что является значимым для нашего исследования.

### Ключ.

Уровень развития коммуникативных свойств личности является главным предметом анализа в данной методике. Для того чтобы определить уровень развития КСЛ, сравнивались баллы по пяти группам шкал:

- 1) уверенность в себе;
- 2) эмпатия;
- 3) коммуникативные способности;
- 4) общительность
- 5) характерологические свойства личности.

1	2	3	4	5
№ буква балл				
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50
Всего	Всего	Всего	Всего	Всего

А – 5 баллов; Б – 4 балла; В – 3 балла; Г – 2 балла; Д – 1 балл.

Максимальная оценка по каждому свойству составляла 50 баллов.

Минимальная – 10 баллов. Соответственно:

- от 45 до 50 баллов – очень высокий уровень развития
- от 40 до 45 баллов – высокий
- от 30 до 40 баллов – средний
- от 20 до 30 баллов – уровень ниже среднего
- от 10 до 20 баллов – низкий.

Эксперимент состоял из двух этапов констатирующего и формирующего. Данные исследования подверглись математической обработке. С помощью критерия Стьюдента подсчитывалась причинно-следственная связь между независимой переменной – программой обучения и зависимой переменной – уровнем развития коммуникативных свойств личности. Подсчитав статистически достоверные различия между средними

до и после эксперимента на каждого учащегося, мы пришли к выводу, что эксперимент удался. Табличные данные для девяти из двенадцати учащихся оказались значимыми для данных степеней свободы (5+5-2) на уровне значимости  $p$  меньше 0,05 и колебались от 2,32 до 7,5. Для трех учащихся эти данные оказались не значимыми 0,308; 0,194; 2,275.

**Критические значения  $t$  – критерия Стьюдента для заданного числа степеней свободы и вероятностей допустимых ошибок, равных  
0,05; 0,01 и 0,001**

Число степеней свободы ( $n_1+n_2 - 2$ )	Вероятность допустимой ошибки		
	0,05	0,01	0,001
Критические значения показателя $t$			
4	2,78	5,60	8,61
5	2,58	4,03	6,87
6	2,45	3,71	5,96
7	2,37	3,50	5,41
8	2,31	3,36	5,04
9	2,26	3,25	4,78
10	2,23	3,17	4,59

## **ГЛАВА 3. Экспериментальное изучение факторов формирования коммуникативных свойств личности**

### **1.1. Влияние фактора родительских отношений на формирование мотива достижения успеха, активности, уверенности в себе**

Экспериментальное исследование проводилось на базе школы №152 г. Новосибирска с 1998 по 1999 год. В эксперименте приняли участие 100 семей, в паре родитель-ребенок (дети 7 – 13 лет).

На первом этапе проводился отбор адекватных методов исследования: проективные методики, стандартизированный опросник “PARI”, беседы, сочинения, целенаправленные наблюдения.

Второй этап предполагал углубленное изучение учащихся и родителей в течении I и II учебных четвертей. С этой целью на каждого ребенка был заведен “дневник наблюдений”, куда входило: данные о ребенке и его родителях, анамнез, психологическое обследование ребенка (психические особенности, особенности эмоционально-волевой сферы, характерологические особенности), а также фиксировались отношения ребенка и родителей в ситуациях общения, отмечались взаимоотношения со сверстниками и наиболее часто проявляемые свойства личности. Для уточнения данных мы использовали также спонтанные беседы с учащимися. С целью изучения родителей применялись индивидуальные беседы по специально разработанной карте бесед (см. Прил. 2). Процедура занимала порядка 15 минут. В результате наблюдений были получены предварительные данные, которые позволили условно разделить семьи на

две группы: благополучные и неблагополучные.

На третьем этапе изучались особенности взаимоотношений родителей и детей (III учебная четверть). Так, после проведения родительских собраний родителям было предложено заполнить опросник “PARI”. Каждому родителю были разданы бланки опросника (см. Прил. 3) с инструкцией: “Перед Вами тест на определение родительских отношений с детьми. Вы должны выразить свое отношение к этим суждениям в виде активного или частичного согласия или несогласия”. Процедура заполнения занимала примерно 20 минут. Затем родителям предложили написать сочинение на тему: “Мой ребенок” для уточнения данных об эмоциональном компоненте отношений родителей и детей. Для уточнения когнитивного и поведенческого аспекта взаимоотношений на следующем родительском собрании была предложена тема: “Как мы проведем выходной день”.

В результате заполнения опросника были получены следующие результаты:

- высокие баллы по шкале “оптимальный эмоциональный контакт” – 34 человека;
- высокие баллы по шкале “излишняя эмоциональная дистанция” – 30 человек;
- высокие баллы по шкале “излишняя концентрация на ребенке” – 30 человек;
- высокие баллы по шкале “сверхавторитет родителей” - 30 человек.

Для диагностики внутрисемейных отношений с точки зрения ребенка мы применили проективную методику: “Кинетический рисунок семьи” и сочинения на темы: “Моя семья”, “Мой выходной день”.

Для рисования семьи детям раздали чистые листы бумаги формата А4, простой карандаш, ластик. Дети получили следующую инструкцию: “Нарисуй свою семью так, чтобы ее члены были чем-нибудь заняты”. Время

рисования не ограничивалось. Наблюдатель фиксировал поправки, стирания и высказывания ребенка. По окончанию работы с каждым ребенком проводилась беседа.

Для уточнения данных рисунка, на уроках русского языка и литературы детям предложили написать сочинения.

В результате исследования родительских отношений с точки зрения ребенка были выявлены признаки неблагополучия и отсутствие взаимопонимания с родителями у 46 детей.

Обобщив данные результатов наблюдений, заполнения опросника, сочинений и рисунков семьи мы выделили четыре группы родительских отношений, которые включают, по нашему мнению, все составляющие родительских отношений: эмоциональный, когнитивный и поведенческий аспекты.

1. Гиперопекающее отношение. Характеризуется близкими эмоциональными связями с ребенком, излишней заботой, установлением зависимости от себя. Ребенку не дают самостоятельности. Родитель пытается решить все проблемы за ребенка, слиться с ним. Псевдосотрудничество. Эгоцентрический тип воспитания.
2. Гармоническое отношение. В основе этих взаимоотношений лежит постоянная согласованность, отношение к ребенку гибкое. Эти родители хорошо знают своих детей и воспринимают их такими, какие они есть. Ребенку доверяют, дают больше самостоятельности и поощряют его инициативу. Сотрудничество. Личностно-ориентированная модель воспитания.
3. Авторитарное отношение. Родители этого типа требуют от ребенка безоговорочного послушания, навязывают ему свою волю. Инициатива ребенка подавляется. В отношениях наблюдается большое количество запретов и приказов. Строгая дисциплина.

3. Дисциплинарная модель воспитания. Близкого эмоционального контакта не наблюдается.
4. Отвергающее отношение. Для этих семей характерна высокая степень эмоционального отвержения. Взрослого не интересует мир ребенка. Общение часто происходит на повышенных тонах, отмечаются случаи агрессии. Модель невмешательства.

**Таблица 1**

**Показатель % соотношения типов родительских отношений**

Тип родительских отношений	% от общего количества семей
1. Гиперопекающее	28
2. Гармоническое	30
3. Авторитарное	27
4. Отвергающее	15

Полученные ответы подверглись факторизации. Это позволило выделить положительные и отрицательные факторы родительских отношений.

Положительные факторы	Отрицательные факторы
Любовь	Гиперопека
Доверие	Симбиоз
Поощрение инициативы и самостоятельности	Подавление инициативы и самостоятельности
Уважение	Отсутствие уважения
Контроль	Отсутствие контроля, сверхконтроль
Сотрудничество	Беззаботность
Дисциплина	Давление, агрессия
Эмоциональный контакт	Эмоциональная дистанция
Организованность быта	Неорганизованность быта

На четвертом этапе исследовался уровень развития коммуникативных свойств личности: мотив достижения успеха, активность, уверенность в себе (IV четверть). Ребенку последовательно показывали две картинки, каждую на одну минуту с инструкцией: “Запомни и нарисуй” (см. Прил. 4). Для работы раздавались два чистых листа 14 x14 см с рамкой, карандаш. Рисунки, выполненные ребенком, анализировались и оценивались в баллах при помощи процедуры содержательного анализа. В результате было выявлено три группы детей:

- 1) с преобладанием мотива достижения успеха (положительная сумма баллов);
- 2) с преобладанием мотива избегания неудач (отрицательная сумма баллов);
- 3) мотив достижения успеха и избегания неудач выражен не четко (результат 0 баллов).

Для уточнения данных об уровне развития уверенности в себе и активности мы использовали метод экспертов. Учителям, воспитателям и родителям раздали типовые карты (см. Прил. 5), где они должны были отметить уровень развития данных свойств. Полученные данные предварительно позволили разделить детей на следующие группы:

- активные, уверенные в себе (средний балл выше 5,5);
- ситуативно-уверенные, активные (средний балл от 4 до 5);
- пассивные, неуверенные в себе (средний балл от 3 до 2);
- очень неуверенные, пассивные (средний балл менее 2).

Обобщив результаты исследований, мы всех детей разделили на три группы по уровню развития коммуникативных свойств личности:

I. Высокий уровень развития коммуникативных свойств личности. Сюда мы отнесли уверенных в себе детей с высокой активностью, с явным

преобладанием мотива достижения успеха, умеющих разбираться в окружающей обстановке, с широким кругом общения.

П. Средний уровень развития коммуникативных свойств личности. У этих детей мотив достижения успеха выражен недостаточно четко. Их отличает ситуативная активность (по шкале активности – 5 баллов), наряду с уверенностью в себе.

Ш. Низкий уровень развития коммуникативных свойств личности. Преобладание мотива избегания неудач. Дети замкнутые, нерешительные, с низким уровнем развития коммуникативных навыков и умений, пассивные.

**Таблица 2**

**Показатель % соотношения уровней развития коммуникативных свойств личности**

Уровень развития	% показатель
I Высокий	12
II Средний	56
III Низкий	32

На пятом этапе мы проследили зависимость уровня развития коммуникативных свойств личности от типа родительских отношений.

**Таблица 3**

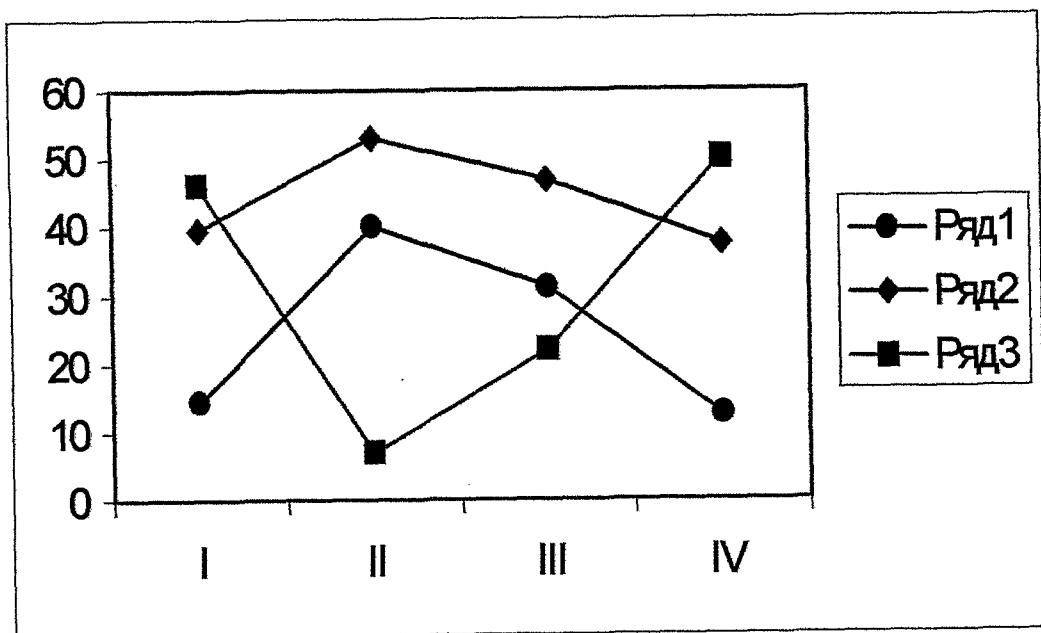
**Зависимость уровня развития коммуникативных свойств личности от типа родительских отношений**

Тип родительских отношений	Число семей	Уровень развития к.с.л. %		
		I	II	III
1. Гиперопекающее	28	14,4	39,6	46

2. Гармониче- ское	30	40	53	7
3. Авторитарное	26	31,2	46,8	22
4. Отвергающее	16	12,5	37,5	50

График 1

**Зависимость уровня развития коммуникативных свойств личности от  
типа родительских отношений**



Шкала X – Типы родительских отношений

Шкала У - % показатель уровня развития коммуникативных свойств личности

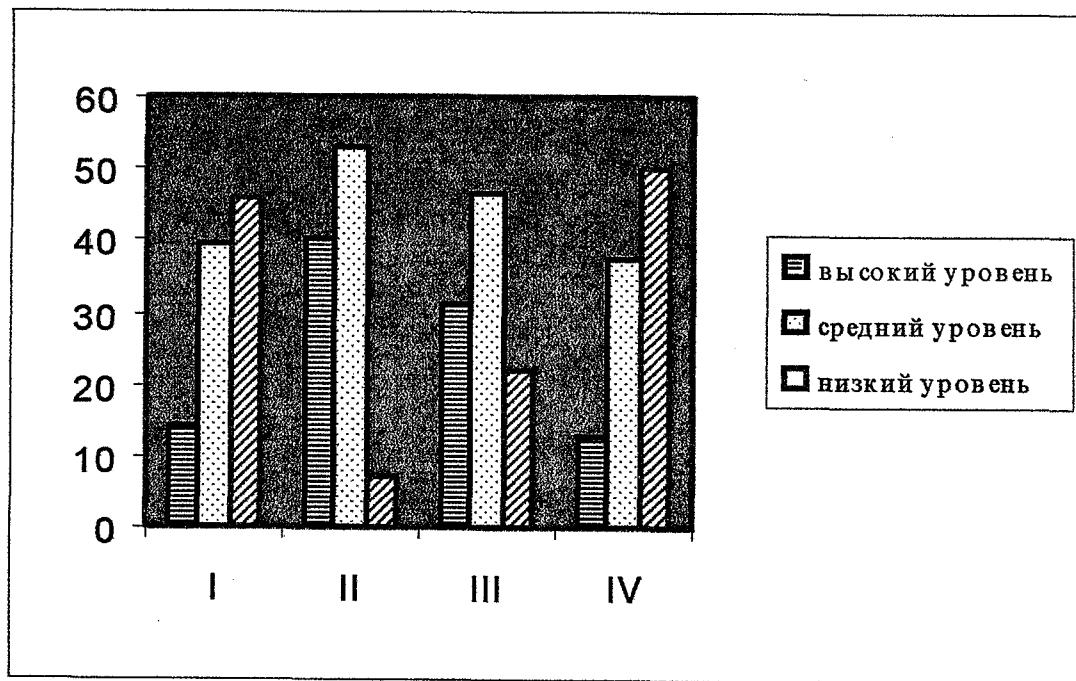
Ряд 1 – высокий уровень развития коммуникативных свойств личности

Ряд 2 – средний уровень развития

Ряд 3 – низкий уровень развития коммуникативных свойств личности

## Диаграмма1

### Зависимость уровня развития коммуникативных свойств личности от типа родительских отношений



Шкала X – типы родительских отношений;

Шкала У - % показатель уровня развития коммуникативных свойств личности.

Как видно из графика и диаграммы, самый высокий уровень развития коммуникативных свойств личности отмечается у детей в семьях с гармоническим типом взаимоотношений. Близки к ним по показателям дети из семей с авторитарным типом отношений, что было несколько неожиданным для нас. Проанализировав еще раз рисунки и сочинения детей, мы пришли к выводу, что авторитарность принимающего ребенка родителя не препятствует развитию коммуникативных свойств личности. Если же ребенок не принимает такого родителя, то это ведет к задержке развития

данных свойств. В семьях с гиперопекающим и отвергающим типом отношений уровень развития коммуникативных свойств ребенка остается низким.

Полученные данные подверглись статистической обработке. Для этого мы проанализировали два ряда зависимых переменных. С помощью корреляционного анализа было установлено, что между типом родительских отношений и уровнем развития коммуникативных свойств существует положительная зависимость. Коэффициент корреляции составил 0,9711 (уровень значимости  $p < 0,05$ ), что является значимым для данных степеней свободы. Следовательно, коммуникативные свойства личности развиваются в зависимости от типа родительских отношений.

По данным нашего эксперимента различные типы родительских отношений по разному влияют на развитие коммуникативных свойств личности. Отношение, определяемое нами как гармоническое, характеризуется сотрудничеством, согласованностью действий, эмоциональным контактом. Родители хорошо знают ребенка и воспринимают его таким, какой он есть. В такой ситуации поощряется инициатива и самостоятельность, благодаря чему у детей отмечается более высокий уровень развития коммуникативных свойств личности. В семьях с авторитарными отношениями нет настолько близкого эмоционального контакта. Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания, наблюдается большое количество запретов и приказов. Самостоятельная инициатива ребенка подавляется, поэтому наряду с уверенностью в себе отмечается несколько пониженный уровень развития активности. Тем не менее уровень развития коммуникативных свойств у детей в данных семьях остается достаточно высоким, но при условии, что ребенок принимает данного родителя. Если же происходит неприятие, то уровень развития КСЛ остается низким. Количество детей с низким уровнем развития коммуникативных свойств личности здесь в три раза выше, чем в семьях с

гармоническим типом отношений. Гиперопекающее отношение говорит о близких эмоциональных связях с ребенком, излишней заботы, установлении зависимости от себя. Отсутствие требований не дает положительных результатов. Обстановка вседозволенности позволяет ребенку проявлять некоторую активность в сочетании с ярко выраженной неуверенностью, которое закрепляется впоследствии в реальном поведении ребенка. Уровень развития коммуникативных свойств у детей в данных семьях остается крайне низким. Отвергающее родительское отношение способствует усвоению негативного опыта отношений. Взрослого не интересует мир ребенка, проявляется беззаботность, иногда отмечаются случаи агрессии. Неудовлетворенная потребность в общении и эмоциональном контакте является основой низкого уровня развития коммуникативных свойств личности и неадекватности общения со сверстниками.

Обобщив результаты эксперимента можно сформулировать следующие выводы:

1. По результатам исследования выделено четыре типа родительских отношений, включающих в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Характеристика данных типов отношений дана выше.

2. Изучение уровня развития коммуникативных свойств личности у детей, раскрыло своеобразную для каждого типа семей обусловленность тенденций этого развития, что обнаруживает исключительно важную роль родительских отношений в развитии коммуникативных свойств личности.

3. Ярко выраженный высокий уровень развития коммуникативных свойств личности отмечается в семьях с гармоническим и авторитарным типом отношений (при условии принятия ребенком родителя). Однако в семьях с авторитарным типом отношений низкий уровень развития коммуникативных свойств личности отмечен в три раза чаще.

4. Низкий уровень развития коммуникативных свойств личности зафиксирован в семьях с гиперопекающим и отвергающим типом родительских отношений. При этом отмечаются следующие отрицательные факторы, которые тормозят развитие коммуникативных свойств личности: гиперопека, симбиоз, подавление инициативы и самостоятельности, отсутствие уважения, беззаботность, отсутствие требований, эмоциональная дистанция, неорганизованность быта.

Результаты данного исследования применяются в практике психологического консультирования родителей.

### **3.2. Влияние фактора совместной деятельности на развитие активности общения**

В исследовании приняли участие 26 человек (от 9 до 13 лет), которых разделили на две группы: контрольную и экспериментальную. Формирующий эксперимент проводился с сентября по ноябрь 1999 года, на базе школы № 152 г. Новосибирска.

Всего было проведено десять занятий в рамках кружка “Умелые руки”. Организация совместной деятельности предусматривала объединение всех участников на основе общего интереса (подготовка коллективных поделок к районной выставке). Обязательное условие организации – переживание ребенком положительных эмоциональных отношений.

До начала эксперимента (сентябрь 1999) у всех испытуемых был проведен исходный замер уровня активности общения по данным наблюдения и методом компетентных судей (см. Прил. 7). На каждого ребенка заполнялось по три карты, где отмечались интенсивность, инициативность, импульсивность и широта круга общения. По интенсивности детей разделили на три группы: высокообщительные (В), среднеобщительные (С) и малообщительные (М); по инициативности на: инициативных (И), ситуативно инициативных (С-И) и реципиентных (Р); по

импульсивности на: импульсивных (И) и скованных (С), и по широте круга общения на детей с узким (У) и широким (Ш) кругом общения. Затем экспериментатор обобщал эти данные и заносил в соответствующую карту. Общие данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Развитие активности общения**

Типы Группы	Интенсивность			Инициативность			Импульсивность		Широта круга	
	В	С	М	И	С-И	Р	И	С	Ш	У
К	2	5	6	3	4	6	5	8	5	8
Э	2	4	7	3	3	7	4	9	4	9
К %	15	38	47	23	31	46	39	61	39	61
Э %	15	31	54	23	23	54	31	69	31	69

К – контрольная группа;

Э – экспериментальная группа.

В соответствии с данными всех учащихся разделили на три группы:

1. Высокий уровень активности общения. Этот уровень характеризуется устойчивой сформированностью мотивов общения со взрослыми и сверстниками. Сюда мы отнесли высокообщительных, инициативных, импульсивных детей с широким кругом общения. Этим детей отличает понимание и владение богатством неверbalных средств, знание вежливых форм контактов, развитость и разнообразие построения речевых высказываний, высокий уровень развития речи, наличие творчества (без штампа).

2. Средний уровень активности общения. Для этого уровня характерна ситуативность проявлений мотивов общения со взрослыми и сверстниками. Это ситуативно общительные дети, инициативность которых проявляется невсегда. Для них также характерен широкий круг общения и импульсивность.

3. Низкий уровень активности общения характеризуется несформированностью мотивов общения, замкнутостью, отсутствием инициативы, бедностью речи и узким кругом общения. Это реципиентные и скованные дети.

Таблица 5

**Уровни развития активности общения**

Группы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		%		%		%
Контрольная	2	16	5	39	6	45
Экспериментальная	2	16	4	32	7	53

Как видно из таблицы 5, до начала эксперимента, уровень развития коммуникативных свойств личности в контрольной и экспериментальной группах примерно одинаковый.

После первого занятия в экспериментальной группе был произведен контрольный замер эффективности совместной деятельности, а также затраты времени на вхождение в начало совместной деятельности. Для этого каждому учащемуся раздали “карты определения эффективности совместной деятельности”(см. Прил. 6), где они проставляли баллы. Затем экспериментатор подсчитывал средний балл каждого учащегося и заносил к себе в таблицу. В соответствии с данными всех учащихся разделили на следующие группы:

- 1) вносит значительный положительный вклад (+2);
- 2) вносит положительный вклад (+1);
- 3) вклада не вносит (0);
- 4) вносит отрицательный вклад (-1);
- 5) вносит значительный отрицательный вклад (-2).

Результаты представлены в таблице 6.

**Таблица 6****Вклад в эффективность совместной деятельности (сентябрь)**

Вклад в эффективность совместной деятельности	Количество человек	% показатель
1	2	15
2	4	32
3	2	15
4	3	23
5	2	15

Из таблицы видно, что общая положительная эффективность совместной деятельности составила – 47 %. Затрата на вхождение в деятельность составила в сентябре – 18 минут.

Повторные замеры активности общения и эффективности совместной деятельности были проведены в октябре.

**Таблица 7****Активность общения (октябрь)**

Типы	Интенсивность			Инициативность			Импульсивность		Широта круга	
Группы	B	C	M	I	C-I	P	I	C	Ш	У
Э	3	5	5	4	5	4	6	7	6	7

**Таблица 8****Уровни активности общения**

Группы	Высокий уровень %		Средний уровень %		Низкий уровень.....%	
Экспериментальная	3	23	5	38	5	38

**Таблица 9****Вклад в эффективность совместной деятельности**

Вклад в эффективность совместной деятельности	Количество человек	% показатель
1	3	23
2	6	46
3	2	15,5
4	2	15,5
5	0	0

Из таблиц видно, что уровень развития активности в общении заметно повысился. Общий положительный показатель эффективности совместной деятельности составил уже – 69 %. Затрата на вождение в начало совместной деятельности составила 9 минут.

По окончанию формирующего эксперимента (ноябрь) был произведен третий замер активности общения и эффективности совместной деятельности. Активность общения зафиксировалась также и в контрольной группе.

**Таблица 10****Активность общения (ноябрь)**

Типы	Интенсивность			Инициативность			Импульсивность		Широта круга	
Группы	В	С	М	И	С-И	Р	И	С	Ш	У
К	2	6	5	3	5	5	6	7	6	7
Э	4	6	3	4	6	3	7	6	11	2
К %	15	46	38	23	38	38	46	54	46	54
Э %	30	47	23	38	46	16	61	39	84	16

**Таблица 11****Уровни развития активности общения**

Группы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		%		%		%
Контрольная	2	16	5	39	6	45
Экспериментальная	4	31	6	46	3	23

**Таблица 12****Вклад в эффективность совместной деятельности**

Вклад в эффективность совместной деятельности	Количество человек	% показатель
1	5	38
2	7	54
3	1	8
4	0	0
5	0	0

Общий положительный результат эффективности совместной деятельности составил – 92 %.

Затрата на входжение в начало деятельности составила 4 минуты.

Для выявления зависимости активности общения от эффективности

совместной деятельности применили методы статистической обработки данных. Сначала мы рассмотрели динамику активности общения.

В сентябре процентный показатель низкого уровня развития у учащихся составил в экспериментальной группе – 53 %. В октябре – 38 % и в ноябре – 23 %. Число учащихся с высоким уровнем развития активности общения увеличилось в два раза.

Диаграмма 2

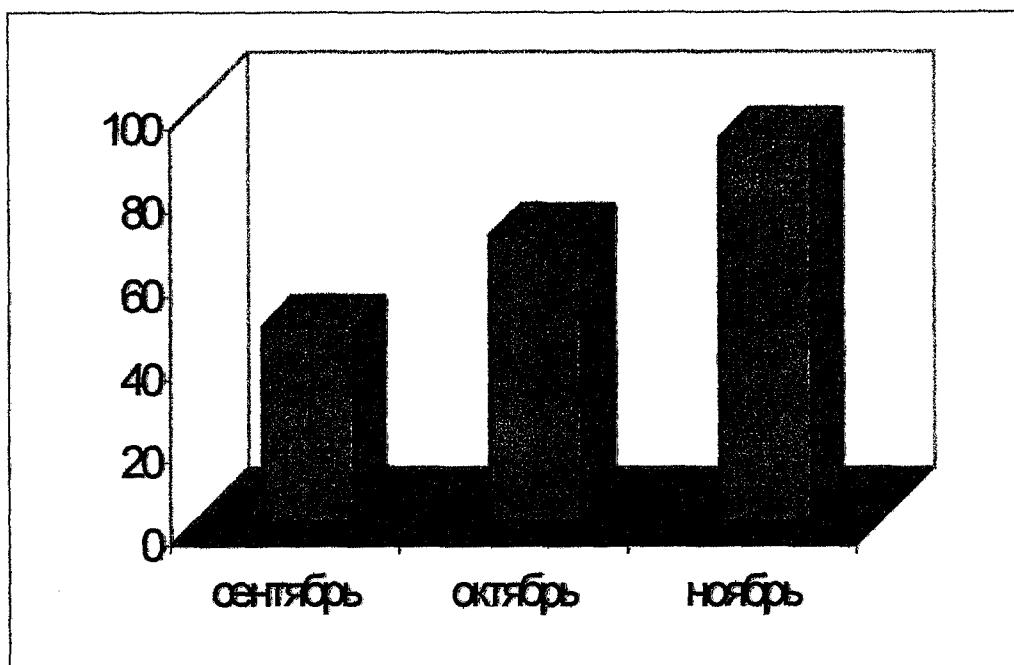
**Динамика развития активности общения**



Для этого мы воспользовались хи-квадрат критерием, подсчитав зависимость процентных соотношений динамики общения (сентябрь, ноябрь). Полученное нами значение – 37,16 больше соответствующего табличного значения  $t - 1 = 2$  степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,1 %. В контрольной группе результат оказался не значимым для данных степеней свободы – 4,26, что значительно меньше табличных показателей.

Затем мы проследили динамику развития эффективности совместной деятельности.

**Диаграмма 3**



**Динамика развития эффективности совместной деятельности**

С помощью линейной корреляции была установлена зависимость активности общения от эффективности совместной деятельности. Для этого мы подсчитали зависимость между показателями динамики эффективности совместной деятельности и динамики общения, сравнив процентные данные.

Ряд I (эффективность совместной деятельности) – 47% 69% 92%

Ряд II (динамика активности общения) – 16 % 23% 31 %

Коэффициент линейной корреляции составил 0,9986 на уровне значимости 0,001, что больше соответствующих табличных показателей для данных степеней свободы. Следовательно, правильно организованная совместная деятельность повышает активность общения.

Исследования показали, что преодоление пассивности у детей из эмоционально-дистантных семей возможно через правильно организованную совместную деятельность, которая построена на основе общего интереса и переживаний положительных эмоциональных отношений. Факт сближения с

коллективом на основе эмоциональных переживаний является весьма существенным, в особенности по отношению к тем детям, чей уровень развития активности общения был низок. Наше наблюдения свидетельствуют о том, что на основе интереса к совместной деятельности потребность в общении у детей с низким уровнем активности общения повышается. Эти дети, преодолевая замкнутость, начинают свободнее вступать в контакты и проявлять инициативу. Благодаря эффективности совместной деятельности, широта круга общения и сама активность общения становились тем выше, чем увлеченнее они относились к деятельности. Сдвиги в изменении активности общения сначала проявлялись в узком кругу общения со сверстниками. По мере нарастания опыта круг общения расширялся. Исследования показали, что воздействие на активность общения через ту или иную деятельность с целью преодоления пассивности и замкнутости является целесообразным. Как мы уже отмечали, в группы набирали детей из эмоционально-неблагополучных семей и причины необщительности были связаны в большей степени с неправильным воспитанием в семье, вследствие чего в характере ребенка присутствовали некоторые отрицательные черты. Правильная организация совместной деятельности показала, что уровень активности общения можно повысить.

На основе проведенного исследования можно выделить две группы основных факторов, оказывающих отрицательное воздействие на формирование коммуникативных свойств личности:

- 1) недостатки семейного воспитания, слабое внимание родителей, эмоциональная отчужденность и т.д. (см. 2.2.);
- 2) использование не тех методов для активизации общения.

Проведенный эксперимент позволяет нам сделать следующие практические выводы:

1. Для педагога очень важно владеть методикой работы с различными детьми, при этом учитывать не только возрастные, но и

индивидуальные особенности.

2. Знание индивидуальных особенностей уровня развития коммуникативных свойств личности позволяет рациональнее использовать их в целях коррекции отношений.

3. Внеклассную работу с детьми в школах необходимо дифференцировать при помощи разносторонних занятий в группах из небольшого количества учащихся, так как у каждого ребенка различные умения и потребности.

4. Важным условием является объединение на основе общего интереса и переживания положительных эмоциональных отношений.

### **3.3. Влияние целенаправленного обучения общению на развитие коммуникативных свойств личности**

Исследование проводилось с 1999 по 2000 учебный год (I, II, III, IV четверти) на базе школы № 152 г. Новосибирска. В эксперименте приняли участие 12 человек, где большую часть составляли дети из эмоционально-дистантных семей. Основной метод исследования – психолого-педагогический эксперимент состоял из двух этапов: констатирующего и формирующего.

Первый этап работы включал набор детей в группу. В большей части запрос исходил от учителей или школьного психолога. Некоторые дети проявили самостоятельную инициативу. Итак, по результатам исследования детско-родительских отношений и бесед с учителями была набрана группа из 12 человек, в которую входили в основном дети из эмоционально-дистантных семей.

До начала занятий у всех испытуемых был произведен контрольный замер уровня развития коммуникативных свойств личности по составленному нами опроснику (см. Прил. 9). Результаты представлены в таблице 13:

Таблица 13

**Уровень развития коммуникативных свойств личности до начала  
эксперимента**

Ф.И.О.	Уверенность в себе	Эмпатия	Коммуникативные способности	Общительность	Характерологические свойства личности
1.	38	46	44	44	42
2.	40	38	35	35	32
3.	34	33	34	35	31
4.	23	32	25	25	23
5.	26	29	31	31	25
6.	30	32	30	31	21
7.	32	30	26	27	25
8.	23	32	21	22	26
9.	12	30	12	13	12
10.	15	28	18	20	11
11.	11	30	14	15	11
12.	10	25	10	11	10

Как видно из таблицы, до начала эксперимента, большинство детей доброжелательны, неуверенны в себе, коммуникативные способности развиты сравнительно слабо, узкий круг общения, т.е. главная трудность в общении носит коммуникативный характер.

В процессе занятий, при более близком знакомстве, нами были выделены из структуры психологических факторов свойства, которые влияют на успешность-неуспешность протекания процесса общения.

Название фактора	Положительные	Отрицательные
------------------	---------------	---------------

	свойства	свойства
Высшая нервная деятельность	Уравновешанность, сдержанность, уверенность, пластичность;	Несдержанность, импульсивность, застенчивость, нерешительность, ригидность;
Характер + темперамент	Экстраверсия, общительность;	Интроверсия, замкнутость;
Фактор отношений	Альтруизм, доброжелательность;	Эгоцентризм, агрессивные установки;
Способности	Хорошее развитие умений и навыков общения, развитая рефлексия;	Несформированность коммуникативных умений, отсутствие коммуникативного такта;
Воля	Целеустремленность, настойчивость;	Упрямство, безволие.

Перечисленные свойства касаются одного из субъектов общения, но в процессе участвуют как минимум двое. В этом случае успешность протекания процесса зависит от взаимодействия всех перечисленных свойств каждого учащегося и его партнера по общению. Это вызвало необходимость правильного построения программы обучения, с учетом индивидуально-психологических особенностей.

Второй этап включал определение направления работы, целей и задач группы.

Необходимые условия занятий – принцип добровольного участия, доверительное общение, принцип активности каждого члена группы. Занятия проводились один раз в неделю, продолжительностью в два часа (много

времени уходит на эмоциональное вхождение в деятельность), по схеме “здесь и теперь”. Всего было проведено 24 занятия.

Цели занятий для учащихся:

1. Получение необходимых знаний, которые позволили бы развивать и совершенствовать коммуникативные свойства личности.
2. Познание самих себя и индивидуально-психологических особенностей, которые играют важную роль в процессе общения.
3. Изменение старых и выработка новых форм поведения.
4. Формирование правильного образа “Я”.

Задачи группы:

- предоставлять возможности апробации новых форм поведения в проблемных ситуациях;
- учить давать и получать адекватную обратную связь;
- развивать рефлексию и коммуникативные свойства личности.

Кроме того у каждого занятия была отдельная цель и задачи.

Третий этап – составление программы группы. Развитие коммуникативных свойств личности предполагало использование всего набора средств, ориентированных как на развитие субъект-субъектных, личностных сторон общения, так и его субъективно-объективных, репродуктивных компонентов. Для составления программы занятий мы использовали методики Н.Н. Богомоловой, А.Б. Добрович, Г.Н. Николаевой, Л.А. Петровской, В.В. Петрушинской, А.С. Прутченкова, М.И. Чистяковой, И.М. Юсупова. Из всего арсенала данных необходимо было подобрать упражнения, соответствующие проблематике детей и задачам группы.

Проработанные первые три этапа позволяли перейти к четвертому – к ведению занятий в группе.

Каждое занятие состояло из четырех частей. Первая часть была обучающей. Детям давались основные знания о темпераменте, характере, способностях, воле и т.д. Во второй части с помощью ролевой игры

закреплялись те положительные черты, которые были пока еще не развиты у ребенка и их необходимо было поддержать, а также изменялись нежелательные проявления характера. Исходя из этого раздавались соответствующие роли в игре и вырабатывались новые формы поведения в проблемных ситуациях. Третья часть занятия включала психогимнастику. Детей учили владеть невербальными способами общения, расслабляться и управлять своими мышцами и состоянием. Четвертая часть включала выработку навыков и умений партнерского общения. В конце занятия проводилось групповое обсуждение, в процессе которого дети делали внутренние выводы для себя.

Результаты формирующего эксперимента представлены в таблице 15.

**Таблица 15**

**Уровень развития коммуникативных свойств личности после окончания эксперимента**

Ф.И.О.	Уверенность	Эмпатия	Коммуникативные способности	Общительность	Характерологические свойства	Критерий Стюдента
1	42	47	46	45	45	2,275 -
2	40	45	41	43	42	4,26 +
3	40	42	40	43	41	7,5 +
4	40	38	35	35	31	5,06 +
5	39	41	35	32	30	3,25 +
6	33	35	33	35	31	2,433 +
7	30	33	34	36	31	3,2 +
8	32	36	31	35	26	3,16 +
9	23	32	22	23	25	2,63 +
10	25	30	20	21	22	2,522 +

11	15	32	14	15	12	0,308	-
12	10	28	11	11	10	0,194	-

Из таблицы видно, что критерий Стьюдента показателей прироста уровня развития коммуникативных свойств личности у троих учащихся меньше табличных данных, у остальных – больше. Уровень развития коммуникативных свойств личности повысился по сравнению с первоначальными данными на 74,99 %, что подтверждает нашу частную гипотезу.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В групповой работе удалось затронуть проблемы каждого ребенка, участвующего в занятиях.

2. Уровень развития коммуникативных свойств личности повысился на 74,99 %. В значительной мере была развита способность к рефлексии, а также ряд других коммуникативных способностей: умение слушать, умение правильно излагать мысли и чувства, владение невербальными средствами общения и т.д. Дети стали более открыты, они активно участвовали во всем происходящем. Уровень эмпатии и общительности также повысился. Кроме того, удалось исправить многие негативные черты характера и закрепить положительные.

3. К отрицательным результатам следует отнести неудачи в работе с тремя конкретными детьми. Это связано частично с неготовностью к групповой работе и слабой мотивированностью этих детей.

Анализ результатов подчеркивает, что необходим тщательный отбор детей в группы, т.к. во многом это является залогом успеха в работе с детьми.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

1. На основе системного анализа результатов исследований коммуникативных свойств личности отечественными и зарубежными психологами нам удалось:

- во-первых, создать целостное представление о системах коммуникативных свойств в структуре личности. Выделить условно из структуры личности коммуникативную структуру, относительно стабильное целостное образование, проявляющееся в индивидуально-психологических особенностях конкретного индивида. Коммуникативная структура личности состоит из систем коммуникативных свойств личности, коммуникативного потенциала и коммуникативного ядра личности. Коммуникативные свойства – это устойчивые характеристики особенностей поведения личности в сфере общения, значимые для ее социального окружения. В своем исследовании коммуникативной структуры личности мы выделили следующие системы коммуникативных свойств личности: коммуникативная деятельность, коммуникативная мотивация, коммуникативные свойства личности, зависящие от темперамента, коммуникативные черты характера, коммуникативные свойства личности, зависящие от воли, эмоции, выполняющие коммуникативную функцию. Все подструктуры находятся в тесной взаимосвязи и формируются в многообразных процессах общения, а также совместной деятельности под влиянием ряда социально-психологических факторов;
- во-вторых, выделить основные этапы формирования коммуникативных свойств личности. Развитие КСЛ проходит ряд последовательных этапов, на которых происходит формирование отдельных звеньев, составляющих обязательное условие для того, чтобы мог сложиться конечный механизм – основа данного

свойства. Критерием смены этапов служит смена ведущих деятельности и деятельностно-опосредованных типов взаимоотношений с референтной, на данный момент группой. Детерминантой перехода на новый этап развития также являются социальные факторы, внешние по отношению к индивиду;

в-третьих, выделить факторы формирования коммуникативных свойств личности. Коммуникативные свойства личности детерминированы как внутренними (психологическими), так и внешними (социально-психологическими) факторами. Первые обусловлены типом высшей нервной деятельности, потребностями, способностями и т.д. Коммуникативные свойства личности при этом связаны с индивидуально-типологическими характеристиками человека и их развитие мы объясняем внутренней структурой личности. Социально-психологические факторы показывают взаимосвязь коммуникативных свойств личности и среды, социальных общностей. В этом случае они выступают как опыт социальных отношений индивида. Сюда можно отнести своеобразие микросреды, индивидуальные особенности тех людей, с которыми индивид вступает в контакт. Таким образом, на основе изученной психологической литературы, мы выделили наиболее существенные факторы, оказывающие влияние на формирование коммуникативных свойств личности: психологические и социально-психологические. К психологическим факторам мы отнесли: фактор ВНД, мотивационный фактор, фактор способностей, фактор характера, фактор воли, фактор эмоций. К социально-психологическим факторам мы отнесли: микросреду, как фактор (семья, ближайшее окружение) и макросреду (коллектив, социальное окружение). Причем, все отношения ребенка, вначале в семье, затем в детском саду и т.д. опосредуются деятельностным

фактором. Деятельность – это связующее звено внешнего и внутреннего. И, в зависимости от этапа развития, активизируются разные ее составляющие (игровая, учебная, трудовая и т.д. деятельность).

2. Результаты системного изучения коммуникативных свойств личности позволили составить опросник на определение уровня развития эмпатии, коммуникативных способностей, коммуникативной уверенности, общительности и ряда характерологических свойств личности, необходимых в общении. Валидность опросника была проверена с помощью шилотажного исследования и методом компетентных судей. Достоверность результатов составила 92%.

3. Экспериментальное исследование факторов формирования подтвердило зависимость от них коммуникативных свойств личности. В результате проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы:

- фактор родительских отношений играет исключительно важную роль в формировании коммуникативных свойств личности. По данным нашего эксперимента различные типы родительских отношений по разному влияют на развитие коммуникативных свойств личности. Отношение, определяемое нами как гармоническое, характеризуется сотрудничеством, согласованностью действий, эмоциональным контактом. Родители хорошо знают ребенка и воспринимают его таким, какой он есть. В такой ситуации поощряется инициатива и самостоятельность, благодаря чему у детей отмечается более высокий уровень развития коммуникативных свойств личности. В семьях с авторитарными отношениями нет настолько близкого эмоционального контакта. Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания, наблюдается большое количество запретов и приказов. Самостоятельная инициатива ребенка подавляется, поэтому наряду с уверенностью в себе отмечается несколько пониженный уровень развития активности. Тем не менее уровень развития коммуникативных свойств у

детей в данных семьях остается достаточно высоким, но при условии, что ребенок принимает данного родителя. Если же происходит неприятие, то уровень развития КСЛ остается низким. Количество детей с низким уровнем развития коммуникативных свойств личности здесь в три раза выше, чем в семьях с гармоническим типом отношений. Гиперопекающее отношение говорит о близких эмоциональных связях с ребенком, излишней заботе, установлении зависимости от себя. Отсутствие требований не дает положительных результатов. Обстановка вседозволенности позволяет ребенку проявлять некоторую активность в сочетании с ярко выраженной неуверенностью, которое закрепляется впоследствии в реальном поведении ребенка. Уровень развития коммуникативных свойств у детей в данных семьях остается крайне низким. Отвергающее родительское отношение способствует усвоению негативного опыта отношений. Взрослого не интересует мир ребенка, проявляется беззаботность, иногда отмечаются случаи агрессии. Неудовлетворенная потребность в общении и эмоциональном контакте является основой низкого уровня развития коммуникативных свойств личности и неадекватности общения со сверстниками;

- уровень развития активности общения можно повысить путем правильной организации совместной деятельности. Исследования показали, что преодоление пассивности у детей из эмоционально-дистантных семей возможно через правильно организованную совместную деятельность, которая построена на основе общего интереса и переживаниях положительных эмоциональных отношений. Факт сближения с коллективом на основе эмоциональных переживаний является весьма существенным, в особенности по отношению к тем детям, чей уровень развития активности общения был низок. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что на основе интереса к совместной деятельности потребность в общении у детей с низким уровнем активности общения повышается. Эти дети, преодолевая

замкнутость, начинают свободнее вступать в контакты и проявлять инициативу. Благодаря эффективности совместной деятельности, широта круга общения и сама активность общения становились тем выше, чем увлеченнее они относились к деятельности. Сдвиги в изменении активности общения сначала проявлялись в узком кругу общения со сверстниками. По мере нарастания опыта круг общения расширялся. Исследования показали, что воздействие на активность общения через ту или иную деятельность с целью преодоления пассивности и замкнутости является целесообразным. Как мы уже отмечали, в группы набирали детей из эмоционально-неблагополучных семей и причины необщительности были связаны в большей степени с неправильным воспитанием в семье, вследствие чего в характере ребенка присутствовали некоторые отрицательные черты. Правильная организация совместной деятельности показала, что уровень активности общения можно повысить;

- целенаправленное обучение общению является важным фактором коррекции уровня развития коммуникативных свойств личности детей из семей с эмоционально-дистантными отношениями. В групповой работе удалось затронуть проблемы каждого ребенка, участнико<sup>в</sup> в занятиях. Уровень развития коммуникативных свойств личности повысился на 74,99 %. В значительной мере была развита способность к рефлексии, а также ряд других коммуникативных способностей: умение слушать, умение правильно излагать мысли и чувства, владение невербальными средствами общения и т.д. Дети стали более открыты, они активно участвовали во всем происходящем. Уровень эмпатии и общительности также повысился. Кроме того, удалось исправить многие негативные черты характера и закрепить положительные.

4. Проведенные исследования не исчерпывают всего многообразия проблем коммуникативных свойств личности. Необходимы дальнейшие исследования, в которых должно быть уделено большее внимание

коммуникативной структуре личности и особенностям развития коммуникативных свойств личности в зависимости от половых, социальных и профессиональных показателей.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Абакирова Т.П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности // Проблемы регуляции активности личности: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – Н.: НГПУ, 2000.
2. Абакирова Т.П. Коммуникативная структура личности // Психологические механизмы регуляции активности личности. / Сб. научных статей. – Н.: НГПУ, 2000.
3. Абакирова Т.П. Формирование коммуникативных свойств личности // Становление личности на современном этапе. – Бийск, 2000.
4. Абакирова Т.П. Влияние фактора родительских отношений на формирование коммуникативных свойств личности // Становление личности на современном этапе. – Бийск, 2000.
5. Абакирова Т.П. Формирование коммуникативных свойств будущих педагогов // Проблемы подготовки педагога на современном этапе: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции (20-21 октября). – Н.: НГПУ, 2000.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М., 1980. – 334с.
2. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности // Психологический журнал. 1963, т. 4., №1, с. 14-29
3. Авдеева Н.Н. Развитие самоощущения у ребенка первого года жизни.// Новые исследования в психологии. 1976 №2 (15). С. 75-79.
4. Алтунина И.Р. Видеотренинг по развитию коммуникативных способностей. – Комсомольск-на-Амуре: ГПИ. – 1996. – 52с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. - М., 1980.
6. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избранные психологические труды. - М., 1980. Т. 11., с. 110.
7. Ананьев Б.Г. Ощущения и потребности // Ученые записки. ЛГУ. – 1979. - №244. – с.62.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды. - М., 1980. Т. 2., с.65.
9. Анастази А. Психологическое тестирование: В 2 т. - М., 1982.
10. Аникеева Н.П. Развитие потребности в общении // Формирование потребности личности в общении. - М. 1981.
11. Архангельский Л.М. Вопросы социологии, социальной психологии, этики. - Свердловск, 1972. – 110с.
12. Архиреева Т.В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Автореф. дис...канд. психол. наук. - М., 1990. – 19с.
13. Аскарина Н.М., Щелованов Н.М. Воспитание детей в яслях. - М., 1939. – 139 с.

14. Баскина Ю.В. Альтернативы семейного воспитания: воспитательные воздействия и способы их коррекции (Советы родителям) // Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. науч. т. // Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989, с. 123-134
15. Батенин С.С. Человек и его истории. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 294с.
16. Батищев Г.С. Противоречие как категория диалектической логики. - М.: "Высшая школа", 1963. – 119с.
17. Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986.
18. Биологическое и социальное в развитии человека // Под ред. Ломова Б.Ф., Шороховой Е.В. - М.: Наука, 1977. – 226 с.
19. Богданов В.А. Социально-психологические свойства личности. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1987. – 143с.
20. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению. - Прага, 1981. – 248с.
21. Бодалев А.А. Личность и общение. В сб.: Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. - Краснодар, 1979.
22. Бодалев А.А. Общение и формирование личности школьника. - М.: "Педагогика", 1987. – 150с.
23. Бодалев А.А. Проблемы способностей в современной психологии. - М.: Академия педагогических наук. – 144с.
24. Бодалев А.А. Психология межличностного общения. - Рязань: РВШ НВД РФ, 1994. – 90с.
25. Бодалев А.А. Семья и формирование личности. - М., 1981. – 235с.
26. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. – 464с.
27. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. - Л.: ЛГУ, 1970.

- 28.Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивационного поведения детей и подростков. - М., 1972.  
– с. 7-44
- 29.Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Ч. 2. - М., 1981.
- 30.Братусь Б.С. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности. - М.: Изд-во МГУ, 1988. – 86с.
- 31.Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. - М.: Педагогика. 1990. – 140с.
- 32.Брудный А.А. Философские проблемы психологии общения. Сб. ст.: Фрунзе: “Илим”, 1976. – 180с.
- 33.Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967. – 195 с.
- 34.Варга А.Я. Коррекция взаимоотношений детей и родителей. Вестник МГУ, Психология, №4, 1986, с. 22-32.
- 35.Васильев Г.С. Методика изучения коммуникативных способностей личности. Труды училища, Вып. 2, Свердловск, 1973.
- 36.Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. – Л.: Изд-во ЛГУ т. 3., 1981, - 326с.
- 37.Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций. // Психология эмоций. - М., 1993. – 304с.
- 38.Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. - М., 1996. – 103с.
- 39.Воронин В.Н. точность оценивания черт личности: Автореф. дис...канд. психол. наук. - М., 1989. – 18с.
- 40.Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников: Автореф. дис...канд. психол. наук. - Киев, 1991.
- 41.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1982 – 1984.
- 42.Гаврилова Т.П., Архиреева Т.В. Взаимосвязь самопринятия младшего школьника с принятием его родителями. // Психологические

асpekты формирования социальной и познавательной активности личности школьника: Межвузовский сб. науч. трудов. – Л., 1987, с. 55-64.

43. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. // Вопросы психологии №5, 1974.

44. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф... канд. дис. - М., 1977

45. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СП б.: АО "Сфера", 1994. – 159с.

46. Гибш Г., Форверг М. Введение в марксистскую социальную психологию. – М.: Прогресс, 1972.

47. Говоров М.С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков: Автореф. дис...канд. пед. наук. - М., 1962. – 19 с.

48. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М.: Просвещение., 1987. – 265 с.

49. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. - М.: Язуа, 1996. – 254 с.

50. Драгунова Т.В. Проблемы конфликта в подростковом возрасте. // Вопросы психологии. – 1972. - №2. – с.25-38

51. Елагина М.Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества с взрослыми у детей раннего возраста: Автореф... дис. канд. психол. наук. – М., 1977 – 16с.

52. Ерастов Н.П. Социально-психологические и психолого-педагогические проблемы общения. - М.: Академия общ. наук при ЦК КПСС 1981. – 100с.

53. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей. // Вопросы психологии. – 1975. - №5.

54. Жемчугова Л.В. Исследование динамических характеристик общительности в юношеском возрасте: Автореф. дис...канд. психол. наук. - М.: АПН СССР, 1987. - 18 с.

55. Жемчугова Л.В. Связь динамических качеств активности общения со свойствами нервной системы и темперамента. // Психологические и психофизиологические индивидуальные различия в активности и саморегуляции поведения человека. - Свердловск: Свердл. пед. ин-т, 1980. с. 35-44.

56. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растворников Л.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Изд-во Моск. Ун-та "Эниом", 1991. - 96 с.

57. Журавлев А.Л. Совместная деятельность: методология, теория, практика. - М., 1988

58. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших школьников. - Дошкольное воспитание. - 1972. - №4.

59. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность. // Тез. XVIII Междунар. психол. конгресса. - М., 1960 б. С. 54-63.

60. Зарипова Т.В. О роли и месте общения в развитии волевой активности подростков. Рукопись деп. в ОЦНИ. Школа и педагогика. - М-во просвещения СССР и АПН СССР №135 - 89 от 10.04.89.

61. Захаров А.И. Психологические факторы формирования неврозов у детей: дис. в форме науч. доклада. - Л., 1991.

62. Захаров А.И. Структура семьи при неврозах. // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума 29-31 марта. - Л.: ЛГУ, 1973, с. 66.

63. Золотнякова А.С. Проблемы психологии общения. - Ростов-на-Дону, 1976.

64. Иванников В.А. психологические механизмы волевой регуляции. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 142с.
65. Игры для интенсивного обучения. / Под. ред. В.В. Петрусинского. - М.: Прометей, 1991. - 219с.
66. Игры – обучение – тренинг, досуг. Кн.6: На пути к совершенству. Кн.7: Искусство экспромта. – М., 1995. – 96с.
67. Ильина А.И. Индивидуальные особенности общительности в связи со скоростными проявлениями темперамента подвижных и инертных групп учащихся: Автореф...канд. психол. наук. - М., 1965
68. Ительсон Л.Б. Психологические значения и уровни языковых сигналов в речевой коммуникации. // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума 29-31 марта. - Л.: ЛГУ, 1973, с. 72.
69. Кабрин В.И. Методологические проблемы совершенствования вузовского образования. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1986. – 155с.
70. Каган М.С. Философия культуры. - Санкт-Петербург: Государственный университет. СПб.: Петрополис, 1996. – 415с.
71. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. - Санкт-Петербург: "Детство-пресс", 1999. – 144с.
72. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. - Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1988. – 70с.
73. Капралова Р.М. Влияние семейных отношений на развитие воли подростка. "Советская педагогика", 1966г. №5
74. Капустина А.Н. Психологические особенности личности, ориентированной на культурно-просветительскую работу. – В кн.: Клубный работник: личность и деятельность. – Сб. научных трудов ВЦСПС ВПШК., Л., 1980, с.84-99.
75. Капустина А.Н., Куницына В.Н. К проблеме специфики общения в актерской деятельности. // Общение как предмет теоретических и

прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума 29-31 марта. - Л.: ЛГУ, 1973, с. 72.

76. Карасева Н.И. Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: Автореф...канд. психол. наук. - Киев, 1991. - 22с.

77. Карпова А.К. К вопросу о необходимом минимуме коммуникативных свойств. // В кн.: Социально-психологические факторы повышения эффективности идеологии деятельности в свете решений XXVI съезда КПСС. - Ростов-на-Дону, 1982. - 226 с.

78. Карпова А.К. Функциональные взаимоотношения между свойствами темперамента как условие эффективности деятельности монотонного содержания: Автореф. дис...канд. психол. наук. - М., 1975. - 19с.

79. Карпова Г.А. Влияние оценочных отношений на действенность идеалов учащихся // Початкова школа, 1985. - №6. С. 22-25.

80. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольников. - М., 1967. - 329с.

81. Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении. - Казань: КГПИ. 1986. - 113 с.

82. Князев В.Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения: Автореф. дис...канд. психол. наук. - М., 1981.

83. Ковалев А.Г. Психология личности. - М.: Просвещение,, 1970. - 262 с.

84. Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психол. журн., 1982. - т. 3. - №6. - с. 35-44.

85. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. - М.: Наука, 1988. - 192с.

86. Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: Автореф. дис... д-ра психол. наук. - М., 1991.
87. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. - Минск, 1976. - 217с.
88. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. - Минск: "Народная асвеста", 1969.
89. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Учитель и детский коллектив. - Минск, 1986.
90. Кольцова В.А. Влияние общения на формирование понятий: Автореф...канд. психол. наук. М., 1977. - 27с.
91. Кольцова В.А. Общение и познавательные процессы. // Познание и общение. - М., 1988.
92. Кон И.С. Открытие "Я". - М., 1978. - 367с.
93. Конорева Т.С. Психологическое изучение динамической стороны настойчивости в младшем школьном возрасте: Автореф. дис...кан. психол. наук. - М., 1979. - 23 с.
94. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Вселенная внутри тебя (Эмоции. Поведение. Адаптация). - Н.: Наука. Сиб. отд-ние, 1979. - 205 с.
95. Крупинов А.И. психологические проявления и структура темперамента: Учеб. пособие. - М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1992. - 79с.
96. Кузьмин Е.С. Социально-психологические особенности личности в свете теории отношений. - Л., 1977.
97. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. Социально-психол. очерк. - Л.: Лениздат, 1974. - 167с.
98. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей // Вопросы психологии №1, 1975.
99. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Автореф. док. психол. наук. СП б., 1991.

100.Лаврентьева Г.П. Роль эмоций в овладении дошкольниками правилами взаимоотношений со сверстниками: Автореф. дис...канд. психол. наук. - Киев, 1982. – 22 с.

101.Ладывир С.А. Формирование у дошкольников понятийной классификации объектов: Автореф. дис...кан. психол. наук. - Киев, 1977. – 26с.

102.Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. - М.: Наука, 1997. – 446 с.

103.Лазурский А.Ф. Нестандартный ребенок. - Хабаровск: Кн. Изд-во, 1990. – 316 с.

104.Леви В.Л. Искусство быть собой: Индивидуальная психотехника. – Изд. обновл. - М.: Знание, 1990. – 255 с.

105.Леонтьев А.А. Деятельность и общение. // Вопросы психологии №5, 1979.

106.Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1973. – 208с.

107.Леонтьев А.А. Психологические проблемы массовой коммуникации. - М., “Наука”, 1974. – 147с.

108.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

109. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М., 1971.

110. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1959, с.443-467.

111. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. - Н.: Изд-во НГПИ, 1992. – 216с.

112.Лийметс Х.Й., Куракин А.Т. и др. Коллектив и личность школьника. - Таллин, 1981. – 79с.

113.Лийметс Х.Й. Подготовка к общению в системе воспитательных устремлений общеобразовательной школы. // Проблемы подготовки к общению. - Таллин: ГПИ, 1979.

114.Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореф. дис...док. психол. наук. - М., 1974. – 36 с.

115. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: "Педагогика", 1986. – 144с.

116.Личко А.Е. Очерки физиологии высшей нервной деятельности человека. - М.: Медгиз, 1957. – 247с.

117.Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. – В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. - М. – Л., 1948.

118.Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. - М., 1957. Т. 4; 1958. Т. 5.

119.Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Автореф. дис...кан. психол. наук. - М., 1981.

120.Максимова Р.А. Роль потребности в общении для развития личности. // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума 29-31 марта. - Л.: ЛГУ, 1973, с. 91

121.Масленникова В.Ш., Юдин В.П. Педагог и общение. – Казань, 1994.

122.Мелюхин С.Т. Философские проблемы естествознания. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 343 с.

123.Методы практической психологии общения. / Под. ред. Захарова В.П., Сидоренко Е.В. - Л., 1990.

124.Методики социально-психологического исследования личности и малых групп. / Сб. науч. трудов. Под ред. Журавлева А.Л., Журавлевой Е.В. - М.: Инст-т психол. РАН, 1995. – 196 с.

125.Мерлин В.С. Роль темперамента в эмоциональной реакции на оценку. // Вопросы психологии. 1955. №6.

126.Мещерякова С.Ю. Психологический анализ “комплекса оживления” у младенцев: Автореф...канд. психол. наук. – М., 1979.

127.Миккин Х., Хенно М. На пути к созданию системы подготовки к общению. – В кн.: Подготовка школьников к общению. Таллин: Таллинский педагогический институт им. Э. Вильде, 1979.

128.Морозова Т.Б. Взаимодействие наследственности и среды в формировании личности (на близнецовой модели). - Санкт-Петербург: “Образование”, 1994. – 172с.

129.Москвина Л. Энциклопедия психологических тестов. - Саратов, 1996. – 333 с.

130.Мудрик А.В. Общение как педагогическая категория. – В кн.: психолого-педагогические проблемы общения. - М., 1979, с. 8-17.

131.Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников: Автореф...док. дис. - Л., 1981. – 37с.

132.Мудрик А.В. О подготовки школьников к общению. – В кн.: проблемы подготовки к общению. - Таллин: Таллинский педагогический институт им. Э. Вильде, 1979.

133.Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии. – Тезисы симпозиума: “Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми”. - М., 1970.

134.Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1966. – 224 с.

135.Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. – Вопросы психологии, 1957 №5.

136.Мясищев В.Н. Психология личности и малых групп// Избран. психол труды. - М.: Воронеж, 1998. – 363 с.

137.Насонова Е.Б. Особенности взаимоотношений родителей и младших школьников. // Психология. – Вып. 32. – Киев, 1989, с. 61-67.

138.Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М.: Наука, 1976. – 336 с.

139.Немов Р.С. Психологические условия и критерии эффективности работы коллектива. - М., 1982. – 64 с.

140.Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.

141.Николаева Г.Н. Коммуникативная компетентность личности. - Орел: Изд-во: Социально-образовательного центра, 1997. – 140 с.

142.Нещерет Т.В. Методика для изучения отношения родителей к ребенку и рекомендации к ее использованию. - Л., 1980.

143.Обуховский К. Психология влечений человека. - М., 1972. – 237 с.

144.Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И. Потребности и мотивы учебной деятельности студентов мед. ВУЗа. - М., 1976. – 110 с.

145. Павлов И.П. Избранные труды. - М.: Медицина, 1999. – 447 с.

146.Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореф. дис. док. психол. наук. - М., 1983.

147.Парыгин Б.Д. Проблема опосредованности в социальной психологии. // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука,, 1975. – 295 с.

148.Перов А.К. Педагогика и psychology. - Свердловск, 1954.

149.Перов А.К. Личность в действии. - Свердловск: Сверд. гос. пед. инт., 1972. – 116 с.

150.Петровский А.В. Вопросы истории и теории psychology. Избран. труды. - М.: Педагогика, 1984. – 271 с.

151.Петровский А.В. О некоторых проблемах социально-психологических исследований. // Вопросы psychology, 1970. №4. С. 3-10.

152.Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М.: МГУ, 1989. – 216 с.

153.Пиаже Ж. Психология интеллекта. В кн.: Избранные психологические труды. - М., 1969.

154.Пикалов И.Х. Становление системы психологической службы и ее роль в экспериментальной работе школы: Материалы feder. семинара-совещания и гор. науч.-практ. конференции. - Оренбург: ОГПУ, 1997. – 155 с.

155.Пироженко Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис...кан. психол. наук. - Киев, 1995.

156.Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. - М.: "Высшая школа", 1977. – 247 с.

157.Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М.: Наука, 1986. – 255 с.

158.Пономарев Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода. // Проблемы общения в психологии. - М., 1981. С. 79-91.

159.Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений. - М.: Новая школа, 1993. – 46 с.

160.Психология детства. // Под ред. Волкова Б.С., Волковой Н.В. - М., 1997. – 152 с.

161.Психология личности и малых групп. // Под ред. Кузьмина Е.С., Ярмоленко А.В. - Л., 1977.

162.Психологические проблемы социальной регуляции поведения. // Под ред. Шороховой ЕВ., Бобневой М.И. - М., 1976. – 309 с.

163.Рабинович Л.А. Дифференциально-психологический анализ эмоциональности как черты темперамента: Автореф. дис...кан. психол. наук. – М., 1974.

164.Развитие личности ребенка: Пер. С анг. // Под ред. Фонарева А.М.. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

165.Распопов П.П. О фазовых состояниях возбудимости мозговой коры в связи с некоторыми индивидуально-психологическими особенностями учащихся: Автореф. дис...кан. психол. наук. – М., 1960. – 14 с.

166.Рейковская Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979.

167.Репина Т.А. К проблеме изучения генезиса общения. // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума 29-31 марта. - Л.: ЛГУ, 1973, с. 170.

168.Риверс У.М. Пусть они говорят то, что им хочется сказать. // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1977.

169.Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии. // Психологический вестник. – Вып. 1, ч. 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1996. – с. 132-146.

170.Рубинштейн С.Л. Вопросы психологической теории. // Вопросы психологии, 1955 №1. – с. 16-17.

171.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 704 с.

172.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 424 с.

173.Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории. // Вопросы психологии, 1980 №3.

174.Рузская А.Г. Влияние эмоционального контакта с взрослыми на появление первых слов у детей конца первого-начала второго года жизни. // В кн.: Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. // Под ред. Лисиной М.И. – М., 1874.

175.Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1994. – 164 с.

176.Санникова О.П. К вопросу о диагностике общительности. – М.: “Школа и педагогика”, 1982 № 1082.

177. Сарджвеладзе Н.И. Структура и динамика межличностных и внутриличностных отношений: Автореф. дис...док. психол. наук. – Тбилиси, 1987.
178. Секун В.И. Регуляция деятельности как фактор структурной организации черт личности: Автореф. дис...док. психол. наук. – Киев, 1989. – 41 с.
179. Селиванов В.И. Воспитание воли и характера детей в семье. – Рязань: Кн. Изд-во, 1960. – 72 с.
180. Сермягина О.С. Социально-психологические предпосылки межличностной напряженности в семье: Автореф. дис...кан. психол. наук. – Л.: ЛГУ, 1985. – 22 с.
181. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: Учпедгиз, 1953. – 335 с.
182. Силвестру А.И. К вопросу о развитии самооценки в дошкольном возрасте. // Новые исследования в психологии, 1978 а. - №2 (19). – с. 80-84.
183. Силин А.А. Средства описания эмоционального состояния: Автореф. дис...кан. психол. наук. – М., 1988. – 18 с.
184. Симонов В.П. Высшая нервная деятельность человека. – М.: Наука, 1975. – 176 с.
185. Симонов В.П. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 269 с.
186. Сироткин Л.Ю., Хузиахметов А.Н. Младший школьник, его развитие и воспитание. – Казань: Казанский пед. ун-т, 1997. – 227 с.
187. Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте. // Вопросы психологии, 1982 №2.
188. Снегирева Т.В., Платон К.Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте. – Кишинев, 1988. – 61 с.
189. Солонкина О.В. Психологические особенности общительности у студентов. // Материалы международной научно-методической конференции

“Проблемы непрерывного образования на современном этапе”. – Тирасполь, 24-27 августа 1993. – с. 148-150.

190. Социальная психология личности. // Под ред. Бобневой М.И., Шороховой Е.В. – М.: Наука, 1979

191. Социально-психологические и психолого-педагогические проблемы общения: Сб. статей. – М.: Академия общественных наук при ЦК КПСС, 1981. – 102 с.

192. Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций. // В кн.: Семья и формирование личности. - М., 1981, с. 38-51.

193. Спок Б. Ребенок и уход за ним. – М., 1971. – 456 с.

194. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М.: Академия, 1998. – 321 с.

195. Степанов В.Г. Психология подростка. – М.: Моск. пед. ун-т., 1993. – 138 с.

196. Стеркина Р.Б. Уровень притязаний и межличностные отношения детей дошкольного возраста. // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума 29-31 марта. - Л.: ЛГУ, 1973, с. 147.

197. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. – 286 с.

198. Страхов И.В. Изучение Школьников в процессе обучения: Лекции по психологии. – Саратов, 1968.

199. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф. дис...кан. психол. наук. – М., 1987.

200. Стреляю Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.

201. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Минск, 1981. – 288 с.

202. Теплов Б.М. Избранные Труды. В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. Т. 1. – 329 с.

203. Теплов Б.М. Проблема индивидуальных различий. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – 536 с.
204. Теплышев М.Е. Коммуникативные свойства личности пропагандиста, агитатора. // В кн.: Социально-психологические факторы повышения эффективности идеологической деятельности в свете решений XXVI съезда КПСС. – Ростов-на-Дону, 1982. – 226 с.
205. Тонкова-Ямпольская Р.В. Спектографическая и интонационная характеристика голосовых звуков новорожденных детей. // В кн.: Материалы VI научной конференции по вопросам возрастной морфологии, физиологии и биохимии. – М., 1963.
206. Туторская Н.В. Соотношение мотива и эмоции в учебной деятельности. // В кн.: Мотивация познавательной деятельности. – Н., 1983. – с. 85-98.
207. Усманова Э.З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в условиях межличностного взаимодействия: Автореф. дис. кан. психол. наук. – М., 1986.
208. Фигурин Н.Л., Денисов М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. – М., 1949. – 101 с.
209. Фомин А.В. Роль коммуникативных умений в процессе педагогического взаимодействия преподавателя со студентами: Автореф. дис...кан. психол. наук. – Л., 1978.
210. Фонарев А.М. Воспитание и обучение детей раннего возраста: Кн. для воспитателя детского сада: (Метод. пособие). – М.: Просвещение, 1986. – 175 с.
211. Фонарев А.М. Развитие ориентировочных реакций у детей. – М., 1977. – 87 с.
212. Формирование личности: проблема комплексного подхода к процессу воспитания школьника. // Под ред. Филонова Г.Н. – М., 1983.

- 213.Чеснова И.Г., Соколова Е.Т. Зависимость самооценки подростка от отношения родителей. // Вопросы психологии, 1986 №2, с. 110-117.
- 214.Чистякова М.И. Психогимнастика. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 159 с.
- 215.Шадриков В.Д. психология деятельности и способностей человека. – М.: Логос, 1996. – 319 с.
- 216.Щелованов Н.М. О воспитании в домах младенцев. // Вопросы матери и младенца, 1938 №3. С. 15-22.
- 217.Щелованов Н.М. Ясли и дома ребенка: Задачи воспитания. – 4-е изд. – М., 1960.
- 218.Шорохова Е.В. Биологическое и социальное в развитии человека. – М.: Наука, 1977. – 227 с.
- 219.Шорохова Е.В. Психология личности и образ жизни.- М.: Наука, 1987. – 219 с.
- 220.Шипицына Л.М., Воронова А.П., Защиринская О.В. Основы коммуникации: Программа развития ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – М.: СПб.: Образование, 1995. – 195 с.
- 221.Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
- 222.Хараш А.У. Принцип деятельности в исследовании межличностного восприятия. // Вопросы психологии, 1980 №3.
- 223.Харин С.С. Становление общения детей первых трех лет жизни со взрослыми: Автореф. дис...кан. психол наук. – Минск, 1987. – 20 с.
- 224.Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер. с нем. Леонтьева Д.А. и др. – М.: Педагогика, 1986. – 407 с.
- 225.Хоментаускас Г.Т. Использование методики рисования семьи для психологического исследования ребенка (Методическое пособие). – Вильнюс: НИИ педагогики, 1983. – 47 с.
- 226.Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1966. – 328 с.

- 227.Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978 а. – 304 с.
- 228.Энциклопедия популярных психологических тестов.  
– М.: Арнадия, 1997. – 303 с.
- 229.Юнг К.Г. Психологические типы. (Сб. работ 1913-1936 гг.). // Пер. с нем. Лорие С. – Минск: Попурри, 1998. – 716 с.
- 230.Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татар. кн. Изд-во, 1991. – 192 с.
- 231.Юсупов И.М. Психология эмпатии: Автореф. дис...док. психол. наук. – Санкт-Петербург, 1995. – 34 с.
- 232.Якушева Т.Г. Темперамент старших школьников: Автореф. дис...кан. психол наук. – М., 1953. – 16 с.
- 233.Янкова З.А. Проблемы социологического изучения семьи. // Сб. ст. – М., 1976. – 192 с.
- 234.Argyle M. Bodily communication. - N. Y., 1975.
- 235.Benedikt H. Early lexical development: Comprehension and production. - Journal of child Language, 1979, 6, 183-200.
- 236.Berlyne D. E. Conflict, arousal and curiosity. - N.Y., 1960. – 274p.
- 237.Bowlby J. Maternal care and mental health. – Geneva, 1951a. – 166p.
- 238.Bruner J.S. From communication to language: A psychological perspective. Cognition, 1975, 3, p. 255-287.
- 239.Bryan J. H. Children s cooperation and helping behavior // Review of child development research. – Chicago, 1975. Vol. 5 p. 127-182.
- 240.Carey S. The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan & G.A. Miller (Eds), Linguistic theory and psychological reality Cambridge, Mass.: MIT Press, 1977.
- 241.Cessel A. Wolf child and human child. The life history of Kamala, the wolf gire. – L., 1911. – 117 p.
- 242.Danse F.E. The “Concept” of Communication // J. Communication, 1970. V. 20. №2.

- 243.Egan G. The skilled helper. Monterey. Calif.: Brooks/Cole, 1975.
- 244.Eysenck H. The Structure of Human Personality. London., 1971.
- 245.Freud A. The age and the mechanisms of defense. – N.Y., 1946. –  
252 p.
- 246.Garkhuff R.R., Berenson B.G. Beyond counseling and psychotherapy. – N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1977.
- 247.Gewirtz J.L., Baer D.M. The effect of brief social deprivation on behaviors for a social reinforcement // J. Abnorm. Soc. Psychol., 1955. N 56. p. 504-529.
- 248.Heckhausen H. Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim, 1963a.
- 249.Hoffman M.D. Empathy, its development and prosocial implications. – In: C.B. Kelsey (ed.). Nebraska Symposium on Motivation, 1977.
- 250.Kelley G.A. The psychology of personal constructs. – N.Y., 1955.
- 251.Kelley C. Assertion training: A facilitator's guide. La Jolla, Calif.: University Associates, 1979.
- 252.Lange A.J., Jakubowski P. Responsible assertive behavior. Champaign, Ill.: Research Press, 1976.
- 253.Lasarus A.A. Group therapy of phobic disorders by systematic desensitization. // Journal of Abnormal and social Psychology, 1961, 63. p. 504-510.
- 254.Lerner R.M., Lerner J.V. Effects of age, sex, and physical attractiveness on childfree relations, academic performance, and elementary school adjustment. Developmental Psychology, 1977, 13. p. 585-590.
- 255.Maslow A.H. Motivation and personality. – N.Y., 1954. – 405 p.
- 256.Mehrabian A. Nonverbal communication. Cambridge, 1972.
- 257.Milgram S. Behavioral study of obedience. – Journal of Abnormal Social Psychology, vol. 67, №1, 1963, p. 371-378. Rogers C.R. The therapeutic relationship and its impact. Madison: University of Wisconsin Press, 1967.

258.Salomon G. Television watching and mental effort: A social psychological View. In J. Bryant & D. Andersen (Eds.) Children s understanding of television. Research on attention and comprehension. – N.Y.: Academic Press, 1983.

259.Slavson S. Personality qualifications of a group psychotherapist: International Journal of Group Psychotherapy, 1962, 12. p. 411-420

260.Rutter M. Changing youth in a changing society: Patterns of adolescent disorder. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1980.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

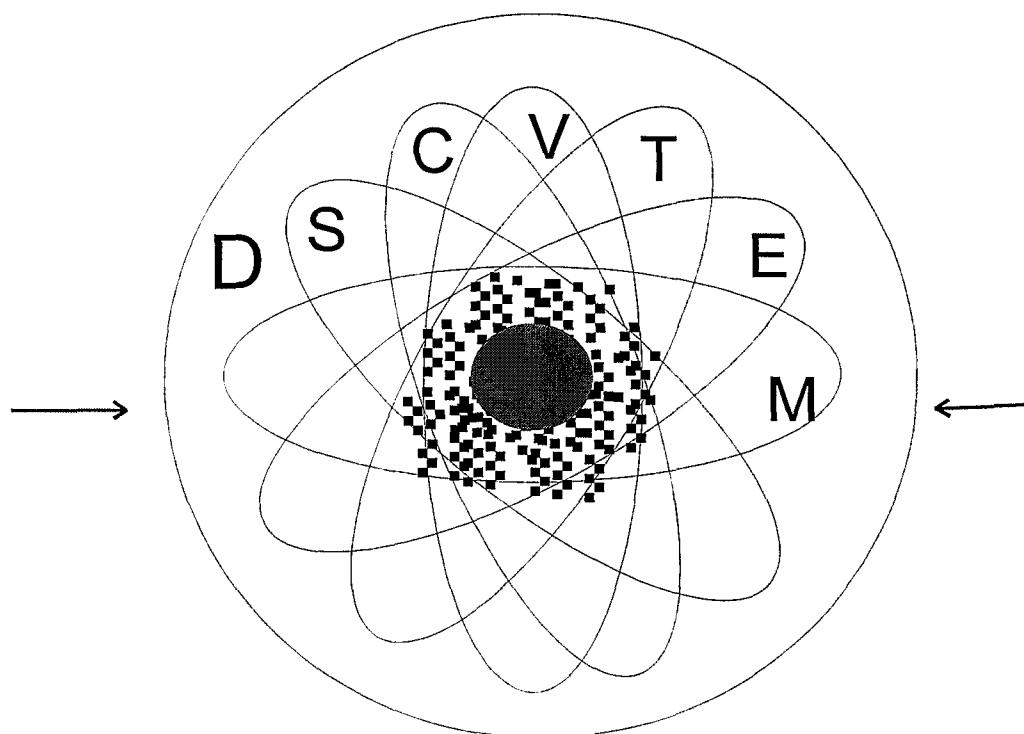


Рис.1.1. Коммуникативная структура личности.

D - коммуникативная деятельность; M - коммуникативная мотивация;  
С - коммуникативные черты характера; S - коммуникативные способности;  
V - волевые свойства личности, необходимые в общении; Т - коммуникативные  
свойства личности, зависящие от темперамента; Е - эмоции, выполняющие  
коммуникативную функцию.



Коммуникативное ядро личности



Коммуникативные возможности личности



Социальные факторы

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

### **КАРТА БЕСЕД С РОДИТЕЛЯМИ**

Ф.И.О.

Возраст:

Образование:

Профессия:

Место работы:

Состав семьи:

Жилищные условия:

Способы воспитания:

Какие качества воспитывались:

Что в ребенке имеется положительного и отрицательного:

Какие меры принимались к устранению отрицательных качеств:

Как оценивались успехи ребенка:

В чем проявляется успешность и неуспешность ребенка в системе отношений:

Сколько времени Вы уделяете ребенку:

Как вы проводите свободное время:

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

### **ОПРОСНИК НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

Ф.И.О.:

Дата:

Варианты ответов: А – согласен полностью;

а – скорее согласен, чем не согласен;

б – скорее не согласен, чем согласен;

Б - полностью не согласен.

1. Если дети считают свои взгляды правильными, они могут не соглашаться со взглядами родителей. А а б Б.
2. Хорошая мать должна оберегать своих детей даже от маленьких трудностей и обид. А а б Б.
3. Маленького ребенка всегда следует крепко держать во время мытья, чтобы он не упал. А а б Б.
4. Ребенок, когда повзрослеет, будет благодарить родителей за строгое воспитание. А а б Б.
5. Пребывание с ребенком целый день может довести до нервного истощения. А а б Б.
6. Родителям легче приспособится к детям, чем наоборот. А а б Б.
7. Родители должны делать все, чтобы узнать о чем думают дети. А а б Б.
8. Если один раз согласиться с тем, что ребенок съедничал, он будет делать это постоянно. А а б Б.

## ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ З

9. Надо способствовать тому, чтобы дети высказывали свое мнение о жизни в семье, даже если они считают, что жизнь в семье неправиль-  
ная. А а Б.
- 10.Мать должна делать все, чтобы уберечь ребенка от разочарований, которые несет жизнь. А а Б.
- 11.Все молодые матери боятся неопытности в обращении с ребенком.  
А а Б.
- 12.Строгая дисциплина по отношению к ребенку развивает в нем сильный характер. А а Б.
- 13.Матери часто бывают настолько замучены присутствием своих детей, что им кажется, что они не могут быть с ними ни минуты больше. А а Б.
- 14.Родители своими поступками должны завоевать расположение детей. А а Б.
- 15.У ребенка не должно быть тайн от своих родителей. А а Б.
- 16.Родители, которые разговаривают с ребенком о его проблемах, должны знать, что лучше ребенка оставить в покое и не вникать в его дела. А а Б.
- 17.У ребенка должны быть свои взгляды и возможности их высказать.  
А а Б.
- 18.Надо беречь ребенка от тяжелой работы. А а Б.
- 19.Если ребенок попал в беду, в любом случае мать чувствует себя виноватой. А а Б.
- 20.Дети, которым внущили уважение к нормам поведения, становятся хорошими, устойчивыми и уважаемыми людьми. А а Б.

## ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ З

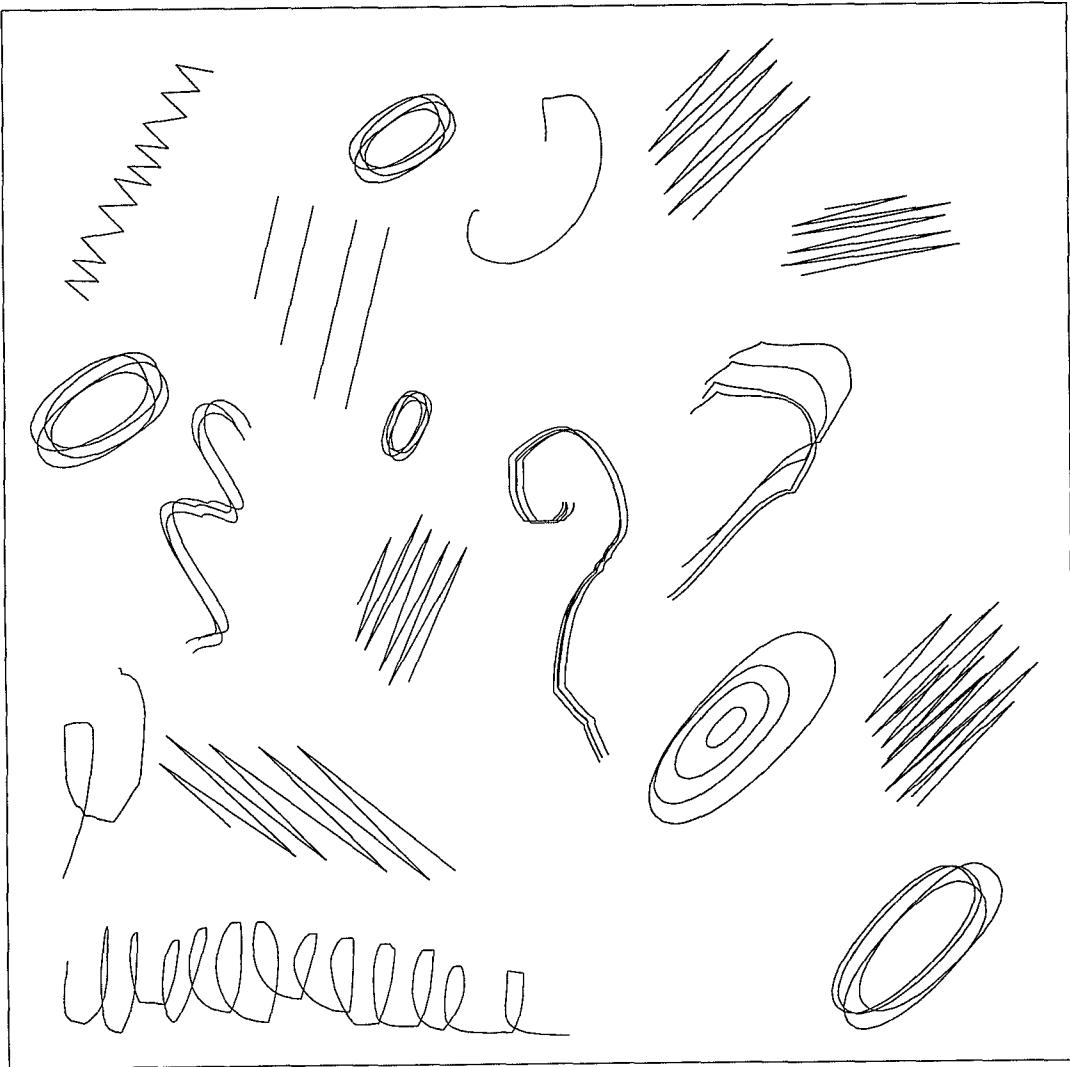
- 21.Редко бывает, чтобы мать, которая целый день занимается ребенком, сумела быть ласковой и спокойной. А а б Б.
- 22.Заставлять детей отказываться и приспособляться плохой метод воспитания. А а б Б.
- 23.Внимательная мать должна знать, о чем думает ее ребенок. А а б Б.
24. Дети мучают своих родителей мелкими проблемами, если с самого начала к этому привыкнут. А а б Б.
- 25.Дети должны принимать участие в решении важных семейных вопросов. А а б Б.
- 26.Родители должны знать, как нужно поступать, чтобы их дети не попали в трудные ситуации. А а б Б.
- 27.Большинство матерей опасаются мучить ребенка, давая ему мелкие поручения. А а б Б.
- 28.Большинство детей должны воспитываться более строго, чем это происходит на самом деле. А а б Б.
- 29.Воспитание детей – это тяжкая нервная работа. А а б Б.
- 30.Родители должны считать детей равноправными по отношению к себе во всех вопросах жизни. А а б Б.
- 31.Когда ребенок делает то, что обязан, он находится на правильном пути и будет счастлив. А а б Б.
- 32.Надо оставить ребенка, которому грустно, в покое и не заниматься им. А а б Б.
- 33.У ребенка должна быть уверенность в том, что его не накажут, если он доверит родителям свои проблемы. А а б Б.
- 34.Ребенка не нужно приучать к тяжелой работе дома, чтобы он не потерял охоту к любой работе. А а б Б.

## **ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 3**

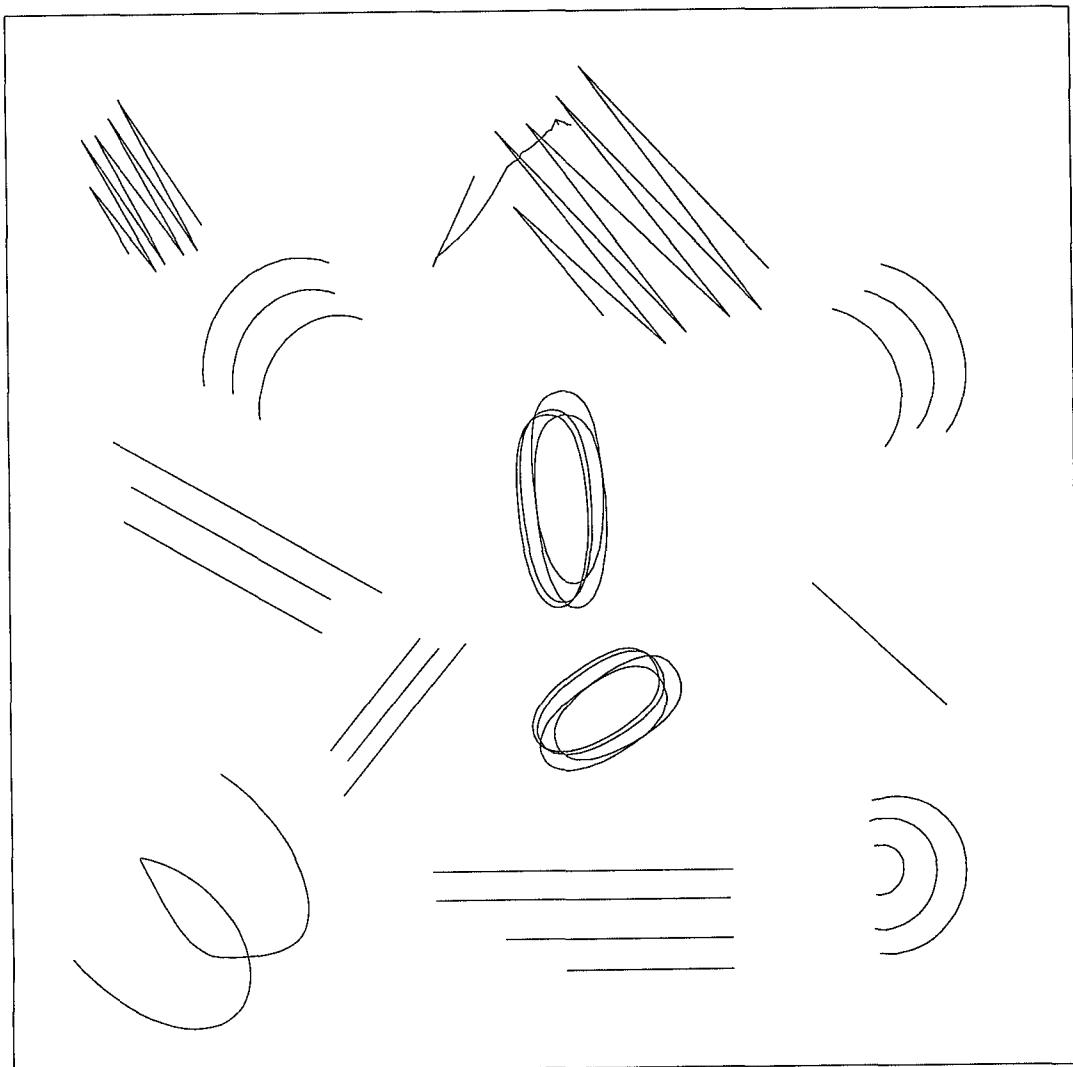
35. Самая главная забота матери – благополучие и безопасность ребенка. А а б Б.
36. Воспитание детей в строгой дисциплине делает их более счастливыми. А а б Б.
37. Естественно, что «мать сходит с ума» если у нее дети эгоисты и очень требовательны. А а б Б.
38. Нет никаких оснований, чтобы у родителей было больше прав и привилегий, чем у детей. А а б Б.
39. Обязанностью матери является знание тайных мыслей ребенка. А а б Б.
40. Дети делают все возможное, чтобы заинтересовать родителей своими проблемами. А а б Б .

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### МЕТОДИКА “ЗАПОМНИ И ВОСПРОИЗВЕДИ РИСУНОК”



**ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 4**



## **ПРИЛОЖЕНИЕ 5**

### **ТИПОВАЯ КАРТА ПРОВЕРКИ АКТИВНОСТИ И УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ**

Активный	3 2 1 0 1 2 3	Пассивный
Малоподвижный	3 2 1 0 1 2 3	Подвижный
Безучастный	3 2 1 0 1 2 3	Увлеченный
Бездейственный	3 2 1 0 1 2 3	Деятельный
Робкий	3 2 1 0 1 2 3	Смелый
Неуверенный	3 2 1 0 1 2 3	Уверенный
Сомневающийся	3 2 1 0 1 2 3	Решительный
Осторожный	3 2 1 0 1 2 3	Стремительный
Рассеянный	3 2 1 0 1 2 3	Внимательный
Закрытый	3 2 1 0 1 2 3	Открытый

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### КАРТА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ф.И.О.	Вклад в совместную деятельность	Вклад в психологическую атмосферу
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		

+ 2 – значительный положительный вклад;

+1 – положительный вклад;

0 – вклада не вносит;

- 1 – вносит отрицательный вклад;

- 2 – вносит значительный отрицательный вклад.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 7**

### **КАРТА УЧЕТА АКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ**

**Ф. И. О.**

**Дата**

Интенсивность	
Инициативность	
Импульсивность	
Широта круга общения	

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 8**

### **КАРТА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ**

Качества личности	Уровень развития
Общительность	
Эмпатия	
Умение слушать	
Умение налаживать контакт	
Умение правильно излагать мысли	
Уверенность в себе	
Настойчивость	
Целеустремленность	
Ответственность	

1 – очень низкий; 2 – низкий; 3 – средний;  
4 – высокий; 5 – очень высокий.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 9**

### **ОПРОСНИК НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ**

Ф.И.О.

Возраст

Дата

Варианты ответов: А – да; Б – часто; В – иногда; Г – очень редко; Д – нет.

1. Я не ошибаюсь.
2. Я все прощал родителям, даже если они были не правы.
3. Я ясно выражаю свои мысли.
4. Я люблю поболтать.
5. Я не опаздываю.
6. Я могу справиться со всем сам, без посторонней помощи.
7. Когда я слушаю грустную историю, на мои глаза наворачиваются слезы.
8. Я не перебиваю других.
9. Я имею собственное мнение по поводу прочитанных книг, просмотренных фильмов.
10. Я слежу за тем, чтобы каждая вещь лежала на своем месте.
11. Я склонен действовать быстро и решительно.
12. При виде покалеченных животных, я стараюсь им чем-то помочь.
13. Яучаствую в коллективных играх.
14. Мне легче спросить, чем узнать нужные сведения из книги.
15. Я занимаюсь деятельностью, связанной с ответственностью.
16. Я уверен в себе.
17. Младшим нравится, когда я предлагаю им развлечения.

## **ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 9**

18. Я выслушиваю иную точку зрения.
19. С незнакомым человеком я заговариваю первым.
20. Я аккуратный.
21. Я считаю, что я прав.
22. Если ребенок плачет, то на то есть свои причины.
23. Я не отвлекаюсь, когда говорят другие.
24. Переезжая на новое место, я быстро завожу знакомства.
25. Если я дал слово, то я его сдерживаю.
26. Я заканчиваю работу раньше других.
27. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
28. Мне легко устанавливать контакты с людьми, которые старше меня.
29. Я предпочитаю рассказать, чем написать.
30. Мне не нравится, когда другие опаздывают.
31. Я все выполняю точно так, как нужно.
32. Я очень переживаю, если у другого человека горе.
33. Среди незнакомых людей я чувствую себя уверенно.
34. Я общительный человек.
35. Человек должен отвечать за свои поступки.
36. Я делаю все хорошо.
37. Я могу сыграть роль в спектакле, с полным перевоплощением, забыв о себе.
38. Я спокоен, если приходится говорить перед большой группой людей.
39. Я люблю праздники и веселья.
40. Я добиваюсь того, чего хочу.

## **ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 9**

41. Я не волнуюсь, отвечая у доски (беседуя с начальником).
42. Я люблю животных.
43. Мне легко внести оживление в скучную компанию.
44. Я чувствую потребность в новых впечатлениях.
45. Я не откладываю дел на завтра.
46. Я могу сделать столько же, сколько и другие.
47. Малыши буквально ходят за мной по пятам.
48. Я люблю шумные компании.
49. Я говорю и делаю все быстро, не раздумывая.
50. Я не отступаю перед трудностями.