

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДИАДЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ, НА ОСНОВЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Проблема построения межличностных отношений – предмет постоянного внимания исследователей. Во многих работах рассматриваются вопросы профессиональной специфики этих отношений, особенностей их построения с позиции деятельностного подхода, когда, например, выделяются и анализируются функции, виды и структура деятельности, и личностного, когда обращается внимание на типологию индивидуальности и личностные характеристики участников общения [1, 2, 3, 5, 8, 9, 13, 15]. Очевидно, что ракурс исследования определенного вида межличностных отношений обусловлен конкретными задачами. В ряде работ, посвященных их исследованию, приводятся многочисленные данные о существующем разнообразии характеристик межличностных отношений в различных видах деятельности [1, 2, 3, 9, 10, 13, 15, 16].

Учитывая тот факт, что главным предметом исследования межличностных отношений являются чувства, мы постараемся взглянуть на эти отношения с точки зрения эмоционального менеджмента, рассматриваемого в качестве процесса управления эмоциональными ресурсами организации. Эмоциональный менеджмент предполагает признание того факта, что в процессе работы у людей проявляются эмоции и возникают эмоциональные отношения, которые имеют энергетическое, ценностное, информационное и мотивирующее значение. С этой целью рассмотрим главные компоненты нашего исследования: деятельность преподавателя вуза, межличностные отношения в диаде «преподаватель – студент» и эмоциональный менеджмент.

Деятельность преподавателя вуза является одной из социально-психологических проблем, связанных с ломкой традиционной системы социальных отношений и позволяющих раскрыть закономерности их дальнейшего развития. Её существенные особенности проявляются в том, что она представляет собой неалгоритмизированную трудовую целостность и характеризуется такими специфическими чертами, как «преобладание творческого начала» и «необходимость постоянной работы над предметом и собой» [8]. Но главное состоит в том, что она базируется на принципе единства общения и деятельности: деятельность преподавателя пересекается с деятельностью других людей, осуществляется посредством общения, продуцирует общение и формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность [1].

Представляя неразрывно связанные между собой

основные виды человеческой деятельности: познавательную, ценностно-ориентационную, преобразовательную, организационную, коммуникативную и эстетическую, – эта деятельность является уникальной по своему характеру. Если в качестве предмета деятельности преподавателя вуза рассматривать его активное участие в формировании у студентов профессиональных навыков, связанных с будущей профессией, а также в их личностном развитии, становится очевидным существование сложной системы, для которой характерно постоянное взаимодействие требований, условий, личностных характеристик и их взаимосвязей. Последние проявляются на двух уровнях многовекторных взаимоотношений.

К первому уровню, непосредственно влияющему на обучение и развитие студентов в вузе, относятся векторы «преподаватель – преподаватель», «администрация – преподаватель», «преподаватель – студент», «преподаватель – кафедра», «преподаватель-вузовская среда», «администрация – студент», «кафедра – студент», «студенческая группа – студент», «вузовская среда – студент». Второй, опосредующий обучение и развитие студентов уровень может быть представлен такими внешними факторами, как, например, «семья – преподаватель», «общество – преподаватель», «неформальные группы – преподаватель», «семья – студент», «общество – студент», «неформальные группы – студент» и т.п. Не ставя перед собой задачу обозначить все векторы, отметим только, что вектор каждого уровня может быть рассмотрен в виде составляющих предмета деятельности преподавателя вуза, и для каждого из векторов каждый полюс диады может стать одинаково значимым.

Существенными являются складывающиеся в деятельности субъект-объектные (связанные с организацией индивидуальной деятельности и образующие внутреннюю структуру деятельности преподавателя) и субъект-субъектные (связанные с организацией профессиональной коммуникации и образующие внешнюю структуру деятельности) отношения. На их основе формируются два блока профессиональных характеристик: содержания и организации. Внешняя и внутренняя структуры деятельности неразрывно связаны и взаимообусловлены и составляют основу профессиональной деятельности преподавателя. Условием эффективности этой деятельности выступают как профессионально обусловленные качества, так и

мировоззрение, уровень общей культуры, направленность личности, характер социальных отношений в обществе и пр.

А.К. Маркова обращает внимание на наличие двух взаимосвязанных функциональных подсистем, обусловленных потребностями общества в реализации преподавательской деятельности: учебно-образовательной и социокультурной, - и предлагает при рассмотрении преподавательской деятельности использовать три базовые категории, составляющие суть самого процесса деятельности – педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность [8]. При этом личность преподавателя становится стержневым фактором, определяя его профессиональную позицию в деятельности и общении. Подсистема учебно-образовательной деятельности базируется на личностных характеристиках преподавателя, таких, как знания, умения, качества, способности, потребности, цели, установки и т.п., а подсистема социокультурной деятельности характеризуется уровнями овладения знаниями, историческим наследием, новыми методами, средствами и технологиями и включает мировоззренческие, художественно-эстетические и нравственно-этические ориентиры и установки, коммуникативные нормы, принятые в образовательном сообществе, способность к построению отношений в ходе профессиональной деятельности, в том числе, и неформальных [2, 4, 10, 13, 14, 15].

Из всего вышесказанного следуют требования, которые не всегда согласуются по своему содержанию и значимости. Это – увлеченность деятельностью, профессиональная компетентность, наличие социальных знаний, широкая общая эрудиция, развитый интеллект, наблюдательность, рефлексия, профессиональная интуиция, креативность, чуткость, психологическая грамотность, профессиональная активность, продуктивность труда, организация трудового процесса, качество управления и т.п. [10, 11, 15, 16]. Успешное выполнение одних требований может быть сопряжено с неуспешным выполнением других. Так, способности, характеризующие, по мнению Дж.Равена (1984), успешно работающих преподавателей (иными словами, способности, ожидаемые от преподавателей), не всегда согласуются между собой, например, способность замечать, предвидеть и учитывать реакцию студентов, способность демонстрировать свои собственные предпочтения и ценности и глубоко личные способы мышления и переживания - и способность понимать, как минимум, внешние социальные факторы. К. Шнейдер, Дж. Клемп и С.Кастендик (1981) выделили ключевой для эффективной работы фактор – способность сочетать центрированность с директивностью. Будучи важными и существенными сами по себе, при

отсутствии необходимых и поддерживаемых знаний, умений и навыков, а также душевного комфорта и социального благополучия они могут потребовать усилий, превышающих значимость учебно-познавательной деятельности [8, 10, 12]. Количество и упорство, с которыми подобные требования выставляются и контролируются, становятся источником фрустрации, приводят к постоянному, порой излишнему, самоконтролю, самоанализу, повышенной ответственности и тревожности, что может отрицательно влиять на физическое и психическое самочувствие преподавателей.

Таким образом, мы рассмотрели взаимосвязь базовых категорий, составляющих суть процесса деятельности преподавателя вуза, в двух ракурсах: собственно педагогической деятельности и личности преподавателя. Анализ с позиции деятельностного подхода позволил акцентировать внимание на такой особенности деятельности, как «сдвоенность предмета труда», когда общение становится способом осуществления деятельности и ее целью, и охарактеризовать виды этой деятельности [5]. Перемещение фокуса исследования с деятельности на личность преподавателя позволило понять формирование профессиональных требований, которые могут входить в противоречие друг с другом ввиду отсутствия основы для их согласованности.

Обратимся теперь к преподавательскому общению (третьей базовой категории) и рассмотрим его в аспекте поставленной нами задачи построения межличностных отношений в диаде «преподаватель – студент».

В соответствии с «Кратким психологическим словарем», «межличностные отношения – это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения» [7, с. 176]. В качестве существенных для межличностных отношений выделяются ценности, на которых основывается общение людей.

По словам Т.Шибутани, «Шаблон межличностных отношений, развивающихся между людьми, включенными в совместное действие, создает матрицу, которая накладывает дальнейшие ограничения на то, что каждый человек может или не может делать. Межличностные отношения обозначают взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном контакте. Характер этих взаимоотношений в каждом случае будет зависеть от личностных черт включенных во взаимодействие индивидов» [16, с. 274]. Т.Шибутани отмечает, что межличностные отношения реализуются посредством межличностных ролей, при этом каждая сторона основывает эти отношения на ряде прав и обязанностей, которые, в свою очередь, «зависят от

индивидуальных особенностей участников, их чувств и предпочтений» [16, с. 275]. Существенное значение приобретает индивидуальный стиль общения с партнером, а «основной аналитической единицей для изучения межличностного общения является чувство» [16, с. 279].

Достаточно распространенным для объяснения межличностных отношений в группах является подход, основанный на выделении когнитивной, эмоционально-коммуникативной и практической функций их деятельности. По мнению Н.Н. Обозова, в условиях учебных заведений познавательная функция отношений становится главной, существенно доминируя над другими. Эмоционально-коммуникативные отношения, определяя всестороннее развитие личности, характеризуют, в основном, сферу досуга и отдыха. Реализация практической функции соотносится, главным образом, с условиями производственной деятельности людей и производственными отношениями. [9]. В целом, рассматривая достаточно подробно межличностные отношения для производственных и научно-исследовательских коллективов, подобная трактовка межличностных отношений предоставляет широкие возможности для дальнейшего понимания и раскрытия роли и особенностей общения в преподавательской деятельности, в частности, в диаде преподаватель – студент, учитывая современные требования к уровню и процессу образования.

Основной единицей для изучения межличностных отношений является чувство. Чувства определяют, что один человек значит для другого, и определяются посредством шаблона реакций, при этом различные ситуационные реакции основываются на определенных устойчивых свойствах, которые приписываются объекту общения. Существенным моментом является то, что чувства основаны на эмпатии, когда одна сторона общения идентифицирует себя с другой стороной, и возникает, по выражению Т.Шибутани, «сочувственная идентификация», когда «чувства основываются на приписывании свойств, которые человек находит в себе самом» [16, с. 281].

Существует бесконечное множество чувств. Придавая отношениям уникальность, они могут быть внутренне согласованными и несогласованными. Последнее может провоцироваться идеализацией другой стороны как личности и/или идеализацией требований к ней. Подобные «идеализированные» отношения, чаще всего, тормозят собственное развитие, происходит сдерживание, подавление и обеднение межличностных отношений, они становятся выражено поляризованными, доведенными до отрицательных или положительных крайностей, когда теряется широкая палитра объективно существующих чувств. В нашем случае в роли другой стороны может выступать как

преподаватель, так и студент. Отношения в этой диаде строятся на формально-неформальной основе, при этом формальная сторона отношений базируется в большей мере на конвенциональных ролях, предписываемых организационными нормами и требованиями, а неформальная – на индивидуальных особенностях участников общения, их чувствах и предпочтениях. Если конвенциональные роли прописаны в требованиях вуза к преподавателям и студентам (хотя их выполнение также обусловлено индивидуальными особенностями участников), то межличностные роли основываются на собственном индивидуальном стиле общения с партнером и выполняются в зависимости от требований, которые предъявляет партнер по общению. Сложность реального общения в диадах «преподаватель – студент» может быть связана с нахождением адекватного доминирования и очередности формальной и неформальной основ межличностных отношений. Это может проявляться, когда права и обязанности, в то числе, и чувства, которые полагается испытывать в соответствии с конвенциональной ролью, приходят в несоответствие с правами, обязанностями и чувствами, соответствующими межличностной роли. Кроме того, насколько полно ни были бы определены культурные рамки организационной среды вуза, иными словами, насколько структурировано и четко прописаны конвенциональные соглашения, - внутри этих культурных рамок всегда существует достаточно большое множество вариантов межличностных взаимоотношений. И подход к решению этой проблемы как частной и обособленной не может дать соответствующего результата.

Чувства могут отличаться по интенсивности переживания и экспрессии, что может приводить к трудностям при построении межличностных отношений в диаде «преподаватель – студент». Например, восприятие преподавателем студента как «отвечающего его требованиям» вызывает чувство удовлетворенности, а определенные нарушения этих требований – обиду и разочарование. Возникающая амбивалентность чувств вносит противоречия в сложившуюся систему ожиданий по отношению к себе как преподавателю – кумиру, который обычно (считай - всегда) хорошо разбирается в людях, и по отношению к студенту, который на самом деле оказался обманщиком и лентяем. Подобная амбивалентность может возникнуть и со стороны студента по отношению к преподавателю, который в течение всего семестра был таким остроумным и обаятельным, а при выставлении баллов начал мелочно сводить счеты. Самая темная сторона этой луны заключается в том, что многие из испытываемых чувств не осознаются. Они осознавались в самом начале их формирования, когда создавались шаблоны восприятия. Но интересно то,

что шаблоны тоже не формируются на пустом месте, этому предшествует временной отрезок, называемый человеческой жизнью и наполненный личным жизненным опытом. Поэтому системы шаблонных ожиданий преподавателя и студента могут сильно отличаться, по крайней мере, если не при назывании чувств, которые конвенционально санкционированы, то уж точно в неосознаваемой сфере. А вот когда ситуация становится критической (что часто бывает при несовпадении интересов, целей и ценностей преподавателей и студентов в процессе обучения), то и межличностные отношения в диаде «преподаватель – студент» становятся напряженными и теперь в большей мере определяются неосознаваемыми, истинными чувствами. В случаях, когда успех одного участника диады влечет за собой неудачу другого, мы говорим о дизъюнктивных, разделяющих людей чувствах (ощущение успеха может быть сиюминутным, и мы тогда снова приходим к амбивалентности чувств). Конъюнктивные чувства, которые объединяют людей, обычно возникают тогда, когда люди получают удовлетворение от достижения общих целей, преследуют общие интересы. Подводя некоторый итог, следует отметить существенную опосредованность складывающихся отношений предыдущим опытом участников, а также особенностями преподавательской деятельности.

Хотя межличностные отношения в диаде «преподаватель – студент» строятся на основе взаимной зависимости, обычно они относятся к властным отношениям, в которых доминирующим звеном, чаще всего, является преподаватель. Если отношения характеризуются как конъюнктивные, то чувства сторон – это уважение, терпимость, снисходительность, благосклонность, почитание. Если отношения дизъюнктивные, характерно проявление таких чувств, как презрение, ироничность, обида, возмущение и т.п. Очевидно, что конъюнктивные чувства благоприятно сказываются на развитии межличностных отношений и самих участников, а дизъюнктивные чувства мешают отношениям, вплоть до их разрушения. Специфика отношений в диаде «преподаватель – студент» такова, что, хотя они и не затрагивают глубинные личные чувства сторон, не обязательно имеют форму полной взаимности, а больше опосредованы деятельностью, все же они связаны с самореализацией каждого участника, его профессиональными достижениями и престижем, тем самым – и с его системой ценностей. Чувства приобретают особенно большое значение в неопределенных, критических ситуациях, когда конвенциональные нормы не эффективны. Отсюда, актуальной становится задача по упорядочению и усвоению конвенциональных норм и требований и развитию форм взаимодействия и проявления соответствующих чувств, способствующих оптимальному межличностному взаимодействию.

Для понимания особенностей формирования межличностных отношений в диаде «преподаватель – студент» продуктивным, на наш взгляд, представляется обращение к типу преподавателя – лидера.

Выделяют обычно три классических стиля взаимодействия, которые определяют тип лидерства. Для преподавателя с авторитарным стилем характерны жесткий приказной тон, повышенная требовательность, подозрительность, невнимание к психологическим особенностям студентов, четкое планирование, вплоть до формализма. Студенты при реализации подобного стиля чаще всего демонстрируют два полюса поведения: с одной стороны – пассивность, подчиненность, исполнительность и отсутствие инициативы, с другой стороны – строптивость и готовность вступить с преподавателем в конфликтные отношения.

Преподаватель с либеральным стилем взаимодействия несколько хаотичен в своих планах и действиях, отдает инициативу в руки студентов, а они не всегда готовы ею воспользоваться. В худших проявлениях этого стиля замечены подмена деятельности, равнодушие, безразличие, некомпетентность, очковитительство. Такого преподавателя ценят единицы, умеющие работать самостоятельно, но, все-таки, в реально очерченных пределах собственной самостоятельности. В настоящее время, при переходе на новую систему образования, которая предполагает развитие у студентов способностей к самостоятельной работе, многие элементы этого стиля могут быть востребованы, в частности, развитие творческой доминанты.

И, наконец, демократический, или коллегиальный стиль взаимодействия. Строится на основе установления партнерских отношений, к студентам предъявляются адекватные их возможностям требования. Преподаватель с демократическим стилем взаимодействия способствует развитию студентов и межличностных отношений в группе, имеет четкий план действий, умеет проявить разумную инициативу, продуктивно воспринимает критику.

Достаточно очевидна оптимальность использования всех трех стилей, в зависимости от ситуации и востребованности стиля в соответствии с потребностями студента. Также очевидна недопустимость застревания на авторитарном стиле взаимодействия.

Итак, стили взаимодействия строят структуру межличностных отношений, задают направление развития этих отношений и чувств, которые они продуцируют. Таким образом, мы снова выходим на роль и значение чувств в построении межличностных отношений. Постараемся понять, каким образом на построение межличностных отношений может

влиять эмоциональный менеджмент.

Под эмоциональным менеджментом понимается процесс управления эмоциональными ресурсами организации с целью повышения эффективности ее деятельности. Он предполагает признание того факта, что в процессе работы у людей проявляются эмоции и возникают эмоциональные отношения, которые имеют энергетическое, ценностное, информационное и мотивирующее значение и определяют эмоциональную среду как неотъемлемую составляющую организационной деятельности.

Исходя из этого, эмоциональный менеджмент, рассматриваемый как неотъемлемая составляющая преподавательской деятельности, предполагает индивидуально умение преподавателей и студентов управлять собственными эмоциями и эмоциональную регуляцию преподавательской деятельности, осуществляемую на основе организационных прав и обязанностей, которые подразумевают многогранность проявления личности, наделенной не только разумом, но и эмоциями. При этом существенным становится оптимальное сочетание «эмансипации», подвижности эмоций – и влияния контекста вузовской среды на изменение опыта и/или выражения сознательно испытываемых эмоций. Важную роль начинают играть эмоциональная компетентность и эмоциональный интеллект преподавателей, позволяющие распознавать, сопоставлять, корректировать и объединять индивидуальные и организационные стили и модели эмоционального поведения, актуализировать и эффективно управлять эмоциональными ресурсами организации, что может только способствовать созданию эффективных межличностных отношений и положительных продуктивных результатов во всех аспектах жизнедеятельности вуза в целом.

С позиций эмоционального менеджмента, построение межличностных отношений включает не только регулирование проявления негативных эмоций в соответствии с требованиями организации и преподавательской деятельности, но, прежде всего, оно направлено на оптимизацию эмоциональной атмосферы организации. Таким образом, эмоциональный менеджмент становится определяющим для вузовской среды фактором, формируя ее культуру.

Рассмотрим содержательную сущность эмоционального менеджмента более подробно. В соответствии с его главной идеологической функцией, состоящей в определении стратегии управления эмоциональным ресурсом вуза, существенное значение для понимания эмоционального менеджмента имеет эмоциональная компетентность преподавателей и, в первую очередь, руководства. Понятие эмоциональной компетентности впервые выдвигает Р. Бак [18], определяя ее как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний, открытость эмоциональным

переживаниям. Существенным является то, что эмоциональная компетентность рассматривается им не изолировано, но во взаимной поддержке с социальной компетентностью: точное эмоциональное общение с окружающими усиливает способность действовать как с другими людьми, так и со своими чувствами и желаниями [17]. Эмоциональная компетентность включает способность понимать эмоции, способность выражать эмоции и способность называть эмоции, т.е., присваивать испытываемым эмоциям соответствующие имена. Это предполагает: умение точно распознавать, оценивать и выражать эмоции; умение порождать чувства, способствующие процессу осознания и мышления; умение понимать эмоции и продуцировать эмоциональное знание; закрепление опыта субъекта, в том числе и эмоционального; умение влиять на межличностную коммуникацию; умение управлять эмоциями для достижения эмоционального и интеллектуального роста, повышения культуры эмоций сотрудников и вузовской культуры в целом.

Достаточно очевидно, что эмоциональная компетентность может рассматриваться как показатель оптимальных межличностных отношений и в целом положительно влияет на организационную культуру вуза.

Дальнейшее развитие и обобщение эмоциональная компетентность находит в эмоциональном интеллекте, понятие которого вводят П. Сэловей и Дж. Майер, раскрывая его как особого рода способность распознавать собственные эмоции, владеть эмоциями, использовать эмоции для решения проблем, понимать эмоции других людей и управлять эмоциями, - собственными и других людей [21].

Д. Гоулмен обращает внимание на тот факт, что эмоциональный интеллект влияет на успешность определенных видов работ, связанных с менеджментом в плане управления собой и другими людьми, и вводит в модель измерения эмоционального интеллекта аспекты социального интеллекта, такие, как коммуникативные навыки, гибкость в управлении в виде самоконтроля, способности к самомотивации, управлению другими людьми на основе построения собственных эмоций. При построении модели эмоционального интеллекта Гоулмен расширяет его понимание, дополняя такими видами интеллекта, как практический и личностный [21].

Практический интеллект включает в себя способность личности признавать и использовать свои сильные стороны, компенсируя, одновременно, свои недостатки. Включает возможность достигать лично значимых целей и находить оптимальное соответствие между личными потребностями и требованиями окружающей среды путем адаптации к ней, её формирования или выбора нового окружения.

Личностный интеллект был концептуализирован Г. Гарднером как внутриличностный, предполагающий самосознание и самоуправление, и межличностный, предполагающий социальное сознание и управленческие отношения [19]. Если внутриличностный интеллект определяет возможность доступа к внутренней эмоциональности индивида и умение распознавать тонкие различия между собственными эмоциональными состояниями, то межличностный интеллект проявляется на основе эмпатии и дает возможность понимать настроение, намерения и стремления других людей и действовать с учетом этого понимания. По данным исследователя, личностный интеллект значимо коррелирует с эмоциональным интеллектом (М. McCallum @ W.E. Piper, 1997).

Широкая направленность модели Гоулмена позволяет измерять эмоциональный интеллект опосредованно, на основе таких личностных свойств,

как самосознание, умение контролировать в трудных ситуациях себя и собственную импульсивность, уверенность, самомотивация, эмпатия, оптимизм; таких социальных свойств, как коммуникативные навыки, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми; таких свойств практического интеллекта, как, например, самостоятельное управление. Благодаря этому, как отмечает Гоулмен, эмоциональный интеллект еще раз обращает внимание на наличие потенциала для признания чувств, собственных и других людей, для самомотивации, для управления эмоциями в нас самих и по отношению к другим людям.

Таким образом, эмоциональный менеджмент позволяет системно подойти к процессу оптимизации эмоциональной сферы межличностных отношений, рассматривая ее формирование и развитие как с точки зрения участников этих отношений, так и требований организационной вузовской среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
2. Воронкина С.И. Особенности понимания личности студента преподавателем вуза. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. - М., 1986. – 24 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Изд-во МПСИ, 2003. – 480 с.
4. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 63 с.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
6. Кобзева В. Управление эмоциями в бизнес-сфере. – <http://www.kobzeva.ru>
7. Краткий психологический словарь/Сост. Л.А. Карпенко: Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 312 с.
9. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
10. Поварницына Л.А. Психология личности вузовского преподавателя. – Тверь: ТГУ, 1995. – 100 с.
11. Подвойский В.П. Профессиональная деформация руководителей. – М.: Просвещение, 1997. – 99 с.
12. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.

Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

13. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

14. Скороходова Н.Ю. Отношение преподавателей к стилям управленческой деятельности // Человеческий фактор: Общество и власть. – Вып.4. – Тверь: ЧУДО, 2003. – С. 217-222.

15. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168с.

16. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. С англ. В.Б. Ольшанского. – Ростов н/Д., 2002. – 544 с.

17. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопр. психол. – 1997. – № 4. – С. 20 – 27.

18. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental – interactionist view // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. – V.1.- Chichester: Wiley, 1991. – P. 79 – 115.

19. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. – N.Y.: Basic Books, 1993. – 282 p.

20. Goleman D. Emotional Intelligence. – N.Y.: Bantam Books, 1997. – 352 p.

21. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – № 9. - P. 185 – 211.

Подано до редакції 21.03.08

РЕЗЮМЕ

Міжособові відносини розглянуто в аспекті викладацької діяльності, професійних вимог до особистості викладача, а також функцій і ролей, які вони виконують. У ракурсі стилей взаємодії

досліджено почуття, характерні під час спілкування між викладачем і студентом. Показано системоутворюючу роль емоційного менеджменту в оптимізації емоційної сфери міжособових відносин.

Ключові слова: діяльність, особа, лідерство, міжособові відносини, емоційний менеджмент.

РЕЗЮМЕ

Межличные отношения рассмотрены с точки зрения преподавательской деятельности, профессиональных требований к личности преподавателя, а также функциям и ролям, какие они выполняют. В ракурсе стилей взаимодействия

исследовано чувства, которое является характерными во время общения между преподавателем и студентом. Показана системообразующая роль эмоционального менеджмента в оптимизации эмоциональной сферы межличных отношений.

Ключевые слова: деятельность, личность, лидерство, межличностные отношения, эмоциональный менеджмент.

SUMMARY

Interpersonal relations are examined in terms of teaching activity and professional requirements for the personality of instructor, as well as of functions and interpersonal roles they perform. In terms of interaction styles the author investigates typical of communication

feelings and interpersonal roles between lecturer and student. The article demonstrates the system-forming role of emotional management in optimization of emotional sphere of interpersonal relations.

Keywords: activity, personality, leadership, interpersonal relations, emotional management.
