

Высшее профессиональное образование

А. П. Панфилова

ТРЕНИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Учебное пособие



Педагогические
специальности

А. П. ПАНФИЛОВА

ТРЕНИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Учебное пособие

*Рекомендовано
Учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности 031000 (050706) — Педагогика и психология*



Москва
Издательский центр «Академия»
2006

УДК 373.2(075.8)

ББК 74.100я73

П167

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Г. С. Сухобская*;

доктор психологических наук, профессор *И. П. Волков*

Панфилова А. П.

П167 Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

ISBN 5-7695-2658-0

Учебное пособие является полным руководством по подготовке, проведению и анализу тренинга педагогического общения. Доступная манера изложения, упражнения, советы и разнообразные игротехнические приемы создают самые благоприятные условия для практического использования данной книги. Существенное место в ней отведено технологии проведения тренинга, труду тренера, требованиям к его личности, имиджу и компетентности, проблемам «выгорания» и профессиональной психогигиены. Представлен практический инструментарий для проведения тренинга педагогического общения: тесты, игровые упражнения, кейсы, имитационные игры, диагностические методики эффективности.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно преподавателям, тренерам, психологам, коуч-менеджерам, учителям.

УДК 373.2(075.8)

ББК 74.100я73

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Панфилова А. П., 2006

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2006

ISBN 5-7695-2658-0

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2006

ПРЕДИСЛОВИЕ

Чтобы понять что-нибудь, нужно это сделать.

Софокл

В современном обществе компетентность в сфере общения стала одной из главных составляющих высокого профессионального уровня. Это относится практически ко всем профессиям в системе человеческих отношений — врачам, менеджерам, маркетологам, журналистам, психологам, специалистам по связям с общественностью, работникам сферы сервиса и др. Для профессии же педагога коммуникативная компетентность является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависят персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворенность.

С чем это связано? Прежде всего со спецификой педагогического труда, где общение, его средства, модели, стили, формы и методы составляют ту профилирующую основу, на которой базируется вся педагогическая методология. Педагогическое образование — базовое, оно предполагает не только расширение той или иной компетентности — овладение знаниями, умениями и навыками, способами профессиональной деятельности, развитие логического мышления, но и погружение в культуру, выработку системы ценностей и смыслов, развитие чувств, отношений и умений управлять ими.

Современные молодые люди, большинство из которых имеет доступ к Интернету, весьма широко информированы, они требуют к себе уважительного отношения, партнерских контактов, построенных на продуктивном прагматическом взаимодействии. В этой связи педагог как только лишь транслятор информации перестает быть востребованным. В системе образовательных услуг у него появляется много новых миссий: он и инструктор, и духовный наставник, и полпред культуры, и собеседник, и воспитатель, и презентатор. Для того чтобы соответствовать всем этим ролям, ему самому необходимо постоянно учиться, развиваться, осваивая новые компетентности, среди которых ведущая — коммуникативная.

Современный педагог должен также быть психологически и социально грамотным. Развитая эмпатия, способность к рефлекс-

сии, умение продолжительно и продуктивно работать в условиях эмоционального напряжения, артистизм и креативность, внешняя экспрессия и внутренняя культура — вот неполный перечень требований к профессии педагога, способного управлять собой и поддерживать в аудитории творческую и деловую атмосферу, позволяющую участникам профессионального общения самовыразиться, раскрепоститься, максимально реализовать природный потенциал, работая в условиях сотрудничества.

Между тем анализ учебных планов педагогических вузов свидетельствует, что при обучении педагогов проблемам общения уделяется минимум внимания, все еще недостаточно используются интерактивные технологии. Новое время требует новых подходов не только к разработке учебных планов, но и к внедрению интенсивных форм обучения педагогов общению, к пересмотру содержания программ.

Сегодня, как показывают исследования, в практике делового взаимодействия, претерпевающего серьезные изменения, наблюдаются следующие тенденции.

Во-первых, в деловой среде усиливается роль именно межличностного общения. Например, исследователями деятельности эффективных генеральных менеджеров установлено, что работа современного руководителя — это главным образом общение (на 70—90 %), причем общение, которое в современных бизнес-коммуникациях называется «прогуливающимся менеджментом». Речь идет о технологии «малого разговора», сериях вопросов и ответов, 10-минутных деловых обсуждениях, шутках и попытках влияния. Сегодня не только менеджеры организации, но и специалисты разного профиля, минуя формальные цепочки управления и специально организованные деловые встречи, решают принятые на себя задачи и строят систему деловых связей, встречаясь с коллегами в коридорах, кулуарах, во время обеда и т.п. Задавая вопросы сослуживцам, коллегам и подчиненным, они осуществляют индивидуальный маркетинг, межличностное взаимодействие; с тем, кто отвечает на их вопросы и дает им информацию, они обращаются корректно, уважительно.

Во-вторых, в связи с развитием виртуальных форм взаимодействия непосредственное общение коллег становится все более минимизированным. Речь идет о таких явлениях, как «виртуальные переговоры», «виртуальная организация», «виртуальная сделка», «виртуальные рабочие места», «телеработа» (telework), «телеобмен» (telecommuting), «кибер-взаимодействие», а также E-бизнес, или электронный бизнес (совершаемый через Интернет) и др. Здесь акцент делается на обмен информацией, на электронные коммуникации, а не на непосредственное взаимодействие деловых партнеров. Известно также, что Интернет потеснил не только непосредственное общение лицом к лицу, но и традиционную письмен-

ную речь — «бумажную переписку». При этом, как отмечает специалист по тренингам Е. В. Сидоренко, пользователи электронной почты в деловом общении приятно отличаются от тех опрашиваемых, кто такой почтой не пользуется, прежде всего тем, что они умеют более точно и лаконично формулировать и излагать свои мысли, избегая неправильного прочтения и недопонимания.

В-третьих, усиливается роль общения с клиентами и потребителями разнообразных услуг, в том числе и образовательных. Ученые считают, что наступает эра «экономики внимания», что в будущем деловое взаимодействие все в большей степени будет становиться совместной деятельностью по созданию услуг и интеллектуальных продуктов. Проблема заключается в том, что информации бесконечно много, а потребность в ней ограничена часами бодрствования специалистов и объемом их внимания. Следовательно, компаниям, продающим те или иные услуги, нужно потрудиться, чтобы их рекламу заметили, или искать другие способы общения с клиентом. Современная жизнь деловых людей превращается в бесконечный обмен предложениями услуг и самими услугами, т.е. в мир взаимно совершаемых услуг. По мнению специалистов, в странах с развитой рыночной экономикой уже сейчас 75—82 % рабочего времени тратится на маркетинг, рекламу и услуги и лишь 18—25 % — на производство товаров.

Многим современным преподавателям порой кажется дикой мысль о том, что они оказывают обучаемым образовательные услуги, т.е. фактически относятся как бы к сфере обслуживания. Студент в данной ситуации становится клиентом, а клиент, как известно, требует особого уважения. Между тем это именно так. Причем образовательный процесс — прекрасный пример того, как услуга действительно производится совместными усилиями преподавателя и студента. Для повышения ее качества необходимы взаимная компетентность и мотивация, соответствующее эффективное общение с обеих сторон.

Не случайно поэтому и возникла потребность в тренинге педагогического общения. Соответствующие тренинговые программы должны научить педагога эффективно взаимодействовать со студентами, коллегами, родителями, деловыми партнерами, с представителями общественности, конструктивно передавать информацию и добиваться реализации педагогических целей и удовлетворенности обучаемого, т.е. актуализируется проблема формирования коммуникативной компетентности педагога. Достичь такого результата можно с помощью технологии тренинга.

Тренинг педагогического общения с учетом всех этих тенденций должен включать в себя как социально-ролевое, так и интимно-личностное общение. При этом он должен быть направлен на развитие межличностных отношений в деловой среде, на освоение технологий малого разговора, говорения и слушания, вопросов и

ответов, установления обратной связи в ходе собеседования. Как отмечают специалисты (Ф. Бурнард, Т. А. Солтицкая, Е. В. Сидоренко, Н. Рысев и др.), тренинг общения, коммуникативной компетентности как раз и направлен на научение участников одновременной включенности в несколько дел и на несколько потоков обсуждения, с быстрой реакцией, адаптацией и умением переключаться. Такой тренинг учит ведению любого разговора, публичной коммуникации, развивает способность к налаживанию и поддержанию межличностных отношений. Кроме того, тренинг общения должен содержать приемы личностного влияния и контрвливания, обогащать участников технологиями противостояния вербальной агрессии, умению подстраиваться под партнера с помощью невербальной коммуникации. В будущем такие тренинги будут включать и овладение виртуальной коммуникацией, навыками письменного и символического формулирования сообщений, общения по электронной почте.

Предлагаемое вниманию читателей учебное пособие показывает, что педагогу необходимо знать об эффективном общении и как этому можно научиться. Оно посвящено тренингу педагогического общения — наиболее приемлемой для учебного процесса интерактивной имитационной технологии, не требующей длительного времени для освоения и применения и востребованной педагогической практикой. Преимущество тренингового обучения перед традиционным (лекции, семинары) заключается в моделировании реальных ситуаций педагогического общения, что дает возможность прямо на занятии (здесь и сейчас) обсудить с его участниками эффективные приемы и техники взаимодействия, вербальный репертуар, предложить различные упражнения и ролевые игры для закрепления конструктивных навыков, освоения сценариев партнерского общения.

В учебном пособии психологическая теория по проблемам общения соединена с теорией и практикой социально-психологического тренинга с целью обогащения тренеров психологической и коммуникативной компетентностью, а педагогов — навыками межличностного взаимодействия, умениями устанавливать отношения сотрудничества с самыми разнообразными деловыми партнерами и в первую очередь с теми, кто является субъектами и объектами взаимодействия, потребителями образовательных услуг.

Автор, как и многие специалисты, трактует термин «тренинг» в широком смысле как интенсивную, интерактивную форму обучения педагогическому общению (учитывая определение данного термина в теории игротехнического менеджмента как разновидности обучения любой дисциплине и его определение в социальной психологии как особой разновидности активного социально-психологического обучения, направленного на получение практических умений и навыков, необходимых в повседневной работе).

Кроме того, автор описывает тренинг педагогического общения в междисциплинарной парадигме, учитывая как социально-психологический подход к тренингу, так и современные подходы к проблемам общения, представленные в социальной психологии, педагогике, психологии менеджмента, ориентируясь на целостность описания проблемы и практическую пользу учебника для тренеров, преподавателей и студентов.

Как известно, успех любого обучения определяется следующими факторами:

- эффективной организацией учебного процесса;
- адекватными педагогическим целям методами, формами и содержанием учебной программы;
- личностью преподавателя или тренера, его компетентностью.

Данное пособие последовательно раскрывает содержательную часть тренинга педагогического общения, сами формы и методы обучения, ориентированные на результат, на изменения в поведении участников и требования к тренеру, осуществляющему активное интерактивное обучение. Желательно, чтобы тренинговое обучение проводили специальные тренеры, которые прошли профессиональную (игротехническую) подготовку или получили дополнительное психологическое образование, и, следовательно, владеют интерактивной компетентностью, позволяющей понимать психические процессы и социально-психологические особенности групповой динамики, управлять другими и корректировать их навыки общения.

Пособие состоит из шести глав. Каждая глава содержит основные выводы, вопросы для закрепления материала, литературу, а также мастер-класс, включающий тесты, упражнения, кейсы, тренинги, игровые задания, предназначенные для развития коммуникативной компетентности.

В силу того что тренинг педагогического общения не имеет четкой должностной ориентации, он может быть полезен как администраторам образовательных учреждений, так и специалистам, работающим в системе субъектно-субъектных отношений. Пособие будет полезно не только преподавателям и студентам педагогических вузов, но и тем, кто изучает проблемы общения, разрабатывает концепцию тренинга педагогического общения для обучения и развития участников, желает овладеть коммуникативной компетентностью.

Общению невозможно научиться, только лишь читая те или иные пособия, запоминая их содержание. Для развития конкретных умений и навыков необходимо практически участвовать в ситуациях общения (реальных и моделируемых), анализировать происходящее, наблюдать за разными моделями поведения, размышлять над ними и извлекать из них уроки. Все это дает тренинг педагогического общения.

Желаю успешного взаимодействия читателям этой книги!

ОБЩЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС УСТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОНТАКТОВ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ

В общении все дни проходят наши, но искусно общаться — удел немногих, однако ж не только тех, кто талант к сему Искусству имеет, а тех, кто сии мудрые законы знает и с пользою применяет.

М. Ломоносов

1.1. Роль общения в деловом взаимодействии

Деловое общение занимает важнейшее место в жизни организации, педагогического коллектива и оказывает серьезное влияние на поведение индивидов и групп. Общение — сложный многогранный процесс, изучаемый разными науками: психологией, социальной психологией, философией, педагогикой, социологией, лингвистикой и др. Слово «общение» происходит от лат. *communis*, означающего общество, община, общий. Для того чтобы с кем-то обменяться информацией, необходимо прежде вступить с ним в контакт, в общение, а затем попытаться достичь общего понимания.

В психологической и коммуникативной литературе практически отсутствует четкое разделение понятий, обозначающих общение, что приводит к определенной путанице, также нет четкого разделения между понятиями «общение» и «деятельность». Существуют следующие точки зрения:

– общение есть вид деятельности, причем имеется в виду речевая деятельность;

– общение — это часть (элемент, аспект) всякой деятельности, оно включено в любую ее форму, в то время как сама деятельность выступает как условие общения;

– деятельность и общение — две разные и самостоятельные стороны социального бытия человека, его образа жизни.

В психологическом словаре общением называют процесс установления и развития контактов между людьми, обусловленный потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия,

восприятие и понимание другого человека. Именно психический контакт характеризует общение как двустороннюю деятельность, предполагающую не только взаимосвязь и взаимодействие для решения разных задач, но и взаимный обмен эмоциями, сопереживание, сострадание и сорадость.

А. Зверинцев в книге «Коммуникативный менеджмент» пересказывает предание одного из африканских племен о том, что Бог при сотворении обитателей континента создал сначала барабанщика и только потом охотника и кузнеца. Возникает вопрос: почему? Оказывается потому, что мудрый африканский Бог понимал: племя выживет не столько благодаря меткому охотнику или ловкому кузнецу, сколько благодаря умелому барабанщику, который в минуту опасности мгновенно соберет суетящихся в хижинах или плутающих по окрестным зарослям соплеменников. Барабан в жизни африканских племен играет столь значительную роль, что каждому из новорожденных дается два имени: одно обычное, речевое, а второе — специально для барабана, «барабанное» имя. Язык барабана понимает практически каждый африканец, рожденный в деревне, более того, деревня с деревней переговариваются посредством звуков барабана, слышимых на расстоянии нескольких километров, причем предмет общения весьма разнообразен: объявляют войну, дают сведения о состоянии здоровья, о свадьбах, заседаниях старейшин. Кстати, на Руси роль «коллективного организатора» выполнял, как известно, вечевой колокол.

В данной книге мы рассматриваем *общение как вид профессиональной (педагогической) деятельности* для взаимодействия деловых партнеров, обмена информацией и достижения взаимопонимания на основе поставленных целей. Именно три эти аспекта исследуются нами при анализе эффективности тренинга педагогического общения.

Вступая в общение, т.е. взаимодействуя друг с другом, люди обычно преследуют конкретные цели. В их числе:

- обмен или передача информации;
- формирование профессиональных умений и навыков; развитие личностных и деловых качеств;
- формирование отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом;
- обмен деятельностью, инновационными приемами и техниками, средствами и технологиями;
- осуществление коррекции, изменение мотивации поведения;
- обмен эмоциональными состояниями и чувствами.

Диалектика общения заключается в том, что, с одной стороны, люди при контактах вступают в противоречия, в конфликты интересов и мнений и получают отрицательные эмоции. С другой стороны, существует самооценочность общения, когда люди получают от него удовлетворение, порой даже удовольствие и тянутся друг к другу. Несмотря на трудности реального общения, мно-

гие все же предпочитают его, нежели такие асоциальные нормы поведения, как драка или побег. Однако хорошо известно, что эффективное общение возможно лишь в ситуации, когда обе стороны стараются приложить все интеллектуальные и психологические усилия, желая понять позицию и поведение друг друга.

Никогда прежде навыки эффективного общения не были столь важны и актуальны для работающих людей. От современного специалиста требуется умение эффективно взаимодействовать с большим многообразием людей, чем раньше, и действовать более оперативно, с учетом бесконечно изменяющейся информации. Профессиональное общение стало более гибким, мобильным и менее предсказуемым.

1.2. Типы и виды общения

Специалисты в сфере общения выделяют следующие его виды: межличностный, личностно-групповой, личностно-массовый, межгрупповой, массово-групповой, планетарный (глобально-массовый).

В межличностном общении различают двустороннюю направленность, с одной стороны — *инструментальную* — на дело, на выполнение социально-значимой задачи и на результат, такое общение часто называют *формальным или деловым*, с другой — *личностную направленность* — на удовлетворение потребности самих участников общения, чаще осуществляемого в рамках *неформальных контактов*.

Составляющими понятиями общения считаются коммуникация и межличностные отношения. **Коммуникация** — это процесс взаимного обмена информацией между партнерами по общению. **Межличностные отношения** сконцентрированы в основном вокруг психологических проблем, интересов и потребностей, которые касаются личности человека. **Деловое общение** возникает между людьми, которых связывают интересы какого-либо определенного дела, в нашем случае — педагогическая деятельность. Деловое общение всегда имеет целевую направленность. Это вид межличностного общения, направленного на достижение какой-то предметной договоренности, профессиональных задач.

Многофункциональность и разная направленность общения позволяют выделить следующие его аспекты:

информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в процессе которой осуществляется обмен информацией);

интерактивный (общение анализируется как взаимодействие людей в процессе кооперации и сотрудничества);

гносеологический (человек выступает как субъект и объект социального познания);

аксиологический (изучает общение как процесс обмена ценностями);

нормативный (выявляет место и роль общения в процессе нормативного регулирования поведения людей, а также в процессе передачи и закрепления норм в обыденном сознании реального функционирования стереотипов поведения);

семиотический (общение выступает и как специфическая знаковая система, и как посредник в функционировании различных знаковых систем);

социально-практический (общение рассматривается как обмен результатами деятельности, способностями, умениями и навыками).

В реальной практике общения мы встречаемся с разными типами взаимодействия: «Я—Я» — *межличностное или индивидуальное-личностное общение* (например: руководитель — подчиненный, учитель — ученик, продавец — клиент и т.п.); «Я—МЫ» — *социальное или индивидуально-коллективное общение* (руководитель — коллектив, учитель — класс, специалист по связям с общественностью — журналисты); «МЫ—МЫ» — *коллективно-общественное общение* (административно-управленческий персонал и члены трудового коллектива, учителя и родители).

Взаимодействие людей в процессе общения реализуется в основном в трех коммуникативных формах:

монологической, где преобладают высказывания личности как субъекта — организатора процесса слушания у других субъектов, участников общения (например, публичная речь, лекция, доклад);

диалогической, в которой субъекты взаимодействуют, поочередно обмениваясь информацией, и взаимно активны: по очереди говорят и слушают (беседа, консультация, переговоры);

полилогической, организующей многостороннее общение, которое чаще всего носит характер своеобразной борьбы за овладение коммуникативным пространством и инициативой и связано со стремлением максимально эффективной их реализации (дискуссия, полемика, спор, диспут).

1.3. Функции общения

Анализ литературы по этой проблеме свидетельствует о том, что в отечественной психологии общение считается базовой категорией, имеющей три взаимосвязанные стороны. Оно рассматривается как триединый процесс (Б.Д. Парыгин), включающий в себя *коммуникацию* (обмен информацией), *интеракцию* (обмен

действиями, т.е. взаимодействие) и **перцепцию** (восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания). Эти три составляющие взаимосвязаны и являются ведущими функциями общения.

1.3.1. Коммуникативная функция общения

Прежде всего рассмотрим коммуникативную функцию делового общения. В труде педагога коммуникация оказывается всего лишь его частью и, следовательно, понятием более узким. Она, как правило, осуществляется лишь в процессе взаимодействия и рассчитана на взаимопонимание.

Лингвистический анализ находит корни термина «коммуникация» в латинском языке, где слова *com* и *munis* имеют буквальный перевод: «с людьми». В русском языке есть несколько родственных слов, например «коммуна» и «коммунальный», ключевой смысл которых подчеркивает общность людей.

Коммуникация (от лат. *communicatio* — сообщение) — это специфический обмен осмысленной информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания.

В социально-психологическом смысле коммуникация — это процесс передачи информации от отправителя к получателю, т.е. от человека, группы или организации другому человеку, группе или организации. Информация (от лат. *informatia* — разъяснение, изложение) — сведения, передаваемые людьми друг другу устным, письменным или другим способом. Если рассматривать информацию лишь как сведения, которыми обмениваются люди, то подтверждается мысль о более широком характере общения, включающего наряду с информационной стороной взаимодействия людей его интерактивную и перцептивную стороны.

Коммуникативный процесс сложен. Он состоит из ряда этапов, которые взаимосвязаны между собой и взаимозависимы. Отправитель, стремящийся оказать на получателя то или иное воздействие, передает определенное сообщение. Оно может быть закодировано с помощью вербальных (выраженных словами) и (или) невербальных знаков, символов (язык тела: мимика, пантомима, жестикация, дистанцирование, рукопожатие, пространственный рисунок и пр.). Получателю для понимания информации необходимо декодировать (расшифровать) сообщение.

Полный единичный цикл коммуникации, или простая схема ее структуры, состоит из поочередных «ходов» партнера (схема 1).

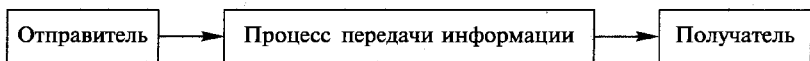


Схема 1. Простая схема структуры коммуникации

Коммуникационный процесс включает в себя несколько составляющих. Аристотель, например, выделял три его компонента: оратор — речь — аудитория.

Эта триада является основой и современной коммуникации, только звучит она по-другому: **коммуникатор (отправитель) — сообщение — коммуникант (получатель)**. Эта лексика кажется нам более корректной для тренинга педагогического общения, поэтому и в дальнейшем, говоря об отправителе, мы будем использовать как синоним «коммуникатор», а говоря о получателе — «коммуникант», поскольку в нашем понимании это одно и то же.

Коммуникационный процесс в силу своей исключительной роли в обеспечении эффективного функционирования всех структурных и субординационных процессов организации предполагает не только наличие отправителя и получателя информации, но и сам процесс обмена информацией, чтобы мысли и идеи, например, директора образовательного учреждения (ОУ) стали понятны завучу или педагогу и восприняты ими как руководство к действию.

Наиболее полные и значимые компоненты процесса коммуникации были предложены в 60-х гг. XX в. Лассуэллом. Его модель отвечает на следующие вопросы:

Кто говорит? — Отправитель, коммуникатор.

Что сообщает? — Информацию, сообщение.

С каким намерением? — Цель коммуникации.

Кому передает? — Получателю, коммуниканту.

По какому каналу? — Письменному или устному; аудиальному, визуальному, кинестетическому и др.

Какими средствами? — Вербальными, невербальными.

Какими ресурсами? — Финансовыми, информационными.

Какими технологиями? — Указываются приемы и методы.

В какой ситуации? — Благоприятной, неблагоприятной или нейтральной.

С каким эффектом? — Результат декодирования, понимания.

«Коммуникативная формула» Лассуэлла представляет собой одновременно и модель исследования коммуникационного процесса, и развернутый план собственно коммуникативного действия — в этом ее преимущество и достоинство. Однако она не включает такой важный элемент, как обратная связь, и, следовательно, является односторонней, монологичной, в то время как педагогическое общение — это процесс двусторонний, когда важно получить информацию от партнера от его реакции и восприятия.

В структуре деловой коммуникации выделяют инициатора коммуникативного процесса — «**субъект коммуникации**», «**источник коммуникации**», «**отправитель**» (отдельный индивид или группа людей, целенаправленно действующие, стремящиеся использовать

доступные ему средства для достижения своих замыслов) и «**цель коммуникации**» — рационально обоснованное намерение (как показывает практика взаимодействия, ее не следует смешивать с побудительным мотивом, который является скрытым намерением, зачастую выдаваемым лишь на невербальном уровне).

Сообщение — следующий значимый фактор коммуникативного процесса, выполняющий важную для осуществления общения функцию; как правило, это высказывания или тексты, т.е. уже осмысленная и соответствующим образом закодированная информация. Обычно сообщение включает в себя разного рода данные: *факты* (конкретные и объективные); *идеи* (абстрактные и требующие доказательства объективности); *мнения* (конкретные, или абстрактные, и субъективные); *кредо* (более твердо отстаиваемые мнения, обычно связанные с личностным осознанием людей или влиянием на них повседневного поведения); *эмоции* (чувства отправителя); *мотивация* (энергия, воздействующая на получателя).

Физические ограничения предохраняют нас от переизбытка информации. Так, зрение воспринимает световые волны, которые составляют менее 2 % всех электромагнитных волн в окружающем нас пространстве (мы не видим радиосигналы, рентгеновские лучи и др.). «Нормальный слух» означает, что человек может слышать звуковые волны, вибрирующие с частотой от 15 до 15000 раз в секунду (у детей верхняя граница может доходить до 30000). Поэтому мы не слышим, например, как растет трава, как течет кровь по венам и артериям (хотя некоторые люди обладают такими способностями).

В реальной практике делового общения большинство людей чаще всего не отделяют личность говорящего от того, что он говорит. Поэтому в коммуникации фактор симпатии имеет существенное значение, ибо доверяют, как правило, той информации, которая передается человеком, сумевшим понравиться партнеру по общению. Следовательно, *отправитель (коммуникатор) должен владеть способностью к аттракции*, т.е. умением вызывать к себе симпатию.

Следующий элемент коммуникационного процесса — *получатель (коммуникант)* — тот (или те), кому адресовано сообщение. Результативность коммуникационного процесса можно оценить по реакции получателя (слушателя) к декодированию, т.е. по его способности распознавать и интерпретировать коды, использованные для передачи сообщения.

Опыт показывает, что коммуникатор (отправитель), желающий передать собственные идеи или любую другую информацию, должен предварительно придать им форму, пригодную для передачи и восприятия получателем: превратить их, как уже было отмечено, в слова (вербализация), так как основной формой кодирования выступает язык, в математические символы или рисунки

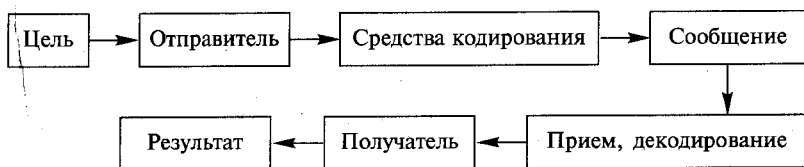


Схема 2. Структура целевой коммуникации

(визуализация). Этот процесс и называется **кодированием** или зашифровкой послания (сообщения) и тогда схема коммуникационного процесса становится более развернутой (схема 2).

Любое сообщение или идея могут передаваться в разных формах и кодироваться разными людьми, что в конечном итоге может абсолютно изменить смысл первичного сообщения. Процесс кодирования в значительной степени субъективен, он во многом зависит от личностных характеристик кодирующего, его семантической культуры, способности к вербализации, особенностям тезауруса (лингвистического словаря).

Декодирование — процесс расшифровки сообщения, превращения его в имеющую смысл форму. Коммуникация успешна, когда получатель принял и понял отправленное сообщение. Чем ближе декодированное сообщение к намерению, выраженному коммуникатором, тем более эффективна коммуникация. При этом не следует отождествлять *отправку* сообщения и его *передачу*. Передача осуществляется только в том случае, когда получатель реально получил сообщение. Результаты декодирования зависят от интеллектуального потенциала, навыков, установок, знаний, ожиданий, социокультурной среды получателя.

Коды — это символы или знаки, переводящие сообщение, идею на язык, понятный получателю. В случае речевого общения код — это сама речь. Кодирование должно обеспечить адекватную интерпретацию сообщения получателем, совпадающую с поставленной отправителем целью. В качестве кодов выступают вербальные (устная и письменная речь), а также невербальные (визуальные образы, звуки, интонации и др.) средства.

Вербальные средства — коммуникации, осуществляемые с помощью устной речи как системы кодирования. Достоинствами устных коммуникаций служат быстрота, богатая лексика, спонтанность и возможность широкого использования невербальных сигналов одновременно со словами.

Невербальные средства — это сообщения, посланные отправителем без использования устной речи как системы кодирования, а с помощью жестов, мимики, поз, взгляда, манер, телодвижений и т.д. Они выступают как средства коммуникации в той степени, в которой их содержание может быть интерпретировано другими. С помощью вербальных средств идет словесная инфор-

мация, а невербальные средства передают экспрессию, отношение к партнеру по сообщению.

Каждое высказывание в процессе коммуникации выполняет ту или иную функцию (привлечение внимания, установление контакта, передача информации и т.д.). К функциям речевых (вербальных) высказываний можно отнести следующие:

коммуникативную или *репрезентативную* (последняя от фр. *representant* — представитель, представление, изображение, образ) — она является доминирующей;

апеллятивную (от лат. *appellatio* — жалоба, призыв, обращение, т.е. воздействие) — грамматически она наиболее ярко выражена в повелительном наклонении;

экспрессивную (от фр. *expressif* — выражение и выразительность, обладающие экспрессией), характеризующую чувства и эмоции.

Словесная структура сообщений обычно содержит все функции, но из них определяется преобладающая, остальные, как правило, выполняют составные и подчиненные роли.

Например, Р.О.Яacobсон, иллюстрируя экспрессивную функцию, приводит рассказ актера Московского художественного театра, которому на прослушивании у К.С.Станиславского предложили произнести слова «Сегодня вечером», меняя их экспрессивную окраску, так, чтобы получилось 40 разных сообщений. Актер повторил этот же опыт для лингвистов: получился список приблизительно из 50 ситуаций, соотносящихся с данной фразой, и запись на магнитофонную пленку 50 соответствующих сообщений. Большинство из них было правильно и достаточно полно понято людьми, впоследствии слушавшими пленку.

Так же широко интерпретируются сообщения и в невербальной коммуникации. Это могут быть изображение (дорожный знак, рисунок, схема, таблица или фотография); физический предмет (цветок или лампа в окне — сообщение о провале явочной квартиры; архитектурное сооружение как сообщение об его предназначении (церковь, банк, театр); подарок как знак признательности; подтекст или намек (когда к двум собеседникам подходит третий, двое не впускают его в свое пространство, прекращают разговор и уходят и т.д.).

В то же время не все знаки, с помощью которых люди сообщают о себе ту или иную информацию, представляют собой продукты культуры. Некоторые относятся к естественным проявлениям организма: например, краска, заливающая лицо, или его бледность, слезы на глазах, дрожание рук, голоса, подергивание век, облизывание губ и т.п. Эти *признаки* или *симптомы* свидетельствуют о сильных чувствах или эмоциональных реакциях человека. Принимать во внимание нужно и то, что лишь часть сведений передается от одного человека к другому сознательно, с целью сообщить что-либо партнеру по общению.

С этой точки зрения такого рода информационные знаки подразделяются на *интенциональные* и *неинтенциональные*: первые специально воспроизводятся для передачи информации, вторые непреднамеренно выдают эту информацию. В качестве последних можно назвать признаки эмоций, которые человек хотел бы подчас скрыть (так, волнение студента перед экзаменатором способны выдать дрожащие руки и срывающийся голос, даже если он хорошо владеет информацией и умеет ее передать, или речь, например оговорки, свидетельствующие об эмоциональном состоянии говорящего). Неинтенциональные сигналы очень важно научиться своевременно фиксировать и грамотно расшифровывать.

Итак, главным средством общения людей является язык (устная и письменная речь). После того как информация закодирована, она может быть отправлена по одному или нескольким передаточным каналам: почтой, телефоном, телеграфом, письмом. Термином **«канал»** целесообразно обозначать маршрут, используемый для передачи сообщения от отправителя к получателю, позволяющий информации «путешествовать» от одного разума к другому. **«Коммуникационный канал»** — это реальная или воображаемая линия связи (контакта), по которой сообщения движутся от коммуникатора к коммуниканту. Каналом информации может быть и собственно голосовой аппарат создателя сообщения и те условия, в которых осуществляется посылка сигналов.

Каналы, интерпретируемые таким образом, можно разделить на: *естественные* — возникающие в сфере непосредственного взаимодействия людей при участии разных органов чувств (зрения — визуальный; слуха — аудиальный; ощущений — кинестетический; обоняния — осмический или ольфакторный — запах тела, запах косметики; вкуса — дегустационный; кожно-тактильного соприкосновения);

искусственные (технические — линии телефонной, телеграфной радиосвязи; транспортные артерии; Интернет и пр.).

К основным каналам деловой коммуникации относятся беседа лицом к лицу, письмо, телефон, факс, электронная почта, афиша, брошюра, реклама, видео, презентации и др. Выбор канала передачи во многом зависит от метода кодирования. Устную информацию можно передать по телефону, при встрече, с помощью видеозаписи, однако для этой цели нельзя использовать почту, факс или посылного.

Термин **«средство»** используется как для описания способа кодирования сообщений (например, слова, картинки, буквы, звуковые сигналы, жесты и пр.), так и для собственно технических его средств (пишущая машинка, печатный станок, телефонный и телеграфный аппараты, персональный компьютер и т.д.). Поскольку в реальной практике для одного и того же информа-

ционного сообщения могут применяться разнообразные средства, в литературе и в обиходе этот термин, как правило, употребляется во множественном числе.

Специалисты в сфере управления считают, что современный руководитель тратит 48 мин каждого часа своего рабочего времени на общение с подчиненными, коллегами, деловыми партнерами, осуществляемое разными средствами, в том числе печатными и речевыми. Однако в современной практике сообщения могут быть представлены и многими другими нетрадиционными способами — образами, звуками, букетами цветов, подобранных в определенном сочетании, и даже запахами.

Любая профессиональная коммуникация предполагает **обратную связь**, свидетельствующую о восприятии сообщения и о его понимании. Она наличествует, когда получатель реагирует на полученное сообщение. При обратной связи коммуникация становится двусторонним процессом, позволяющим обеим сторонам корректировать свои цели и свое поведение по отношению друг к другу.

Термин «обратная связь», как свидетельствует литература, возник в кибернетике — науке о контролируемых системах. В теории коммуникации понятие «обратная связь» означает *ответ получателя на сообщение*. После получения послания (сообщения) происходит его расшифровка (декодирование) — попытка получателя воспроизвести содержание оригинального сообщения, при этом роли сторон меняются. Между ними формируется взаимный информационный поток, устанавливается двусторонний коммуникативный процесс, реакция каждой стороны выражается в обратной связи на сообщение — кивок, подразумевающий понимание вопроса, быстрый ответ по электронной почте и т. д. От того, насколько адекватна реакция, зависит точность интерпретации получателем идей и намерений отправителя и соответственно эффективность коммуникации. Эффективность восприятия и понимания информации зависит от умения получателя слушать и его умения с помощью специальных коммуникативных техник обеспечить обратную связь с отправителем.

Для обратной связи важен также процесс отражения и его функции. Процесс этот может быть пассивным и активным. **Пассивное отражение** имеет место, когда коммуникант воспринял информацию, но не дал об этом знать коммуникатору. Общение считается полноценным лишь в случае **активного отражения** сообщения, когда получатель каким-либо образом информирует, что сообщение получил и понял его таким-то образом. Собственно говоря, отражение — это та же обратная связь, которая позволяет выявить как степень понимания информации, так и те чувства, которые она вызывает у взаимодействующих людей.

В коммуникационном процессе обратная связь в виде отражения очень важна, поскольку позволяет отправителю определить, насколько адекватно было интерпретировано послание, и возобновить коммуникацию в случае недопонимания или ошибки при его расшифровке.

Восприятие человека, способность правильно разобраться в содержании коммуникативного акта в основном зависят от его умственных способностей, от его интеллекта. Разумеется, и коммуникатор, и коммуникант вносят в это свои индивидуальные установки, опыт, умственные способности, а также коммуникативные навыки в поддержание процесса коммуникации.

В специальной литературе рассматриваются три типа коммуникативных позиций, которые важны для тренинга педагогического общения:

открытая — характерная тем, что участник контакта демонстрирует свою готовность к общению или прямо стимулирует активную обратную связь партнера;

закрытая, при которой отсутствует заинтересованность в обратной связи, иногда это может быть связано с тем, что партнеры не умеют показать такую заинтересованность;

отстраненная — характерная для констатирующего типа информации. В основном отстраненная позиция присутствует в формальных, например служебных или официальных, отношениях. При этом сотрудники выполняют свои обязанности, мало интересуясь тем, как их поведение будет воспринято другими (например, коллегами или родителями).

По способам передачи информации, или, что то же самое, по способам коммуникации, социальная обратная связь может быть разделена на *непосредственную* и *аппаратурную*, т.е. опосредованную теми или иными техническими средствами (магнитофон, видеозапись и т.п.).

Но особенно важно разделение межличностной обратной связи на *намеренную*, т.е. сознательно подаваемую коммуникатором обратную связь, и ненамеренную, для него *непроизвольную*. Ее партнер получает, самостоятельно наблюдая те или иные аспекты поведения коммуникатора, сознательно ему не адресуемые и коммуникатором обычно не контролируемые.

В последние годы усилилось внимание к ненамеренным формам обратной связи, т.е. к невербальным средствам коммуникации — сигналам тела. В пользу этих сигналов говорит их невольная искренность и в этом отношении их большая коммуникативная адекватность.

Однако говорить о безусловном преимуществе ненамеренных форм обратной связи вряд ли целесообразно. Здесь идет речь о деловой коммуникации в педагогической среде, а специфика ее деятельности не всегда приветствует искренность (например, не

рекомендуется сообщать родителям отрицательные оценки, которые педагог дает их детям, в этом случае коммуникация сразу же разрушается и не способствует позитивным изменениям), следовательно, нужно осваивать приемы манипулирования и высокого коммуникативного контроля, чтобы утечки информации было как можно меньше.

Обратная связь может быть оценочной и безоценочной.

Оценочная обратная связь — это сообщение своего мнения, своей точки зрения, позиции, своего отношения к тому, о чем идет речь. Оценки могут быть положительными или отрицательными. *Позитивная обратная связь выполняет* важную для общения *функцию поддержки* позиций партнера и сложившихся отношений.

Негативная оценочная обратная связь выполняет, как правило, корректирующую функцию, направленную на устранение нежелательных акций поведения и на изменение позиций, точек зрения, взглядов и отношений людей. Отметим также, что отсутствие обратной связи (послания), как считают многие исследователи, тоже является своего рода обратной связью, однако с достаточной размытым содержанием, часто приводящим к недопониманию и потерям. Все сообщения, исходящие от людей, как правило, подвержены воздействию разнообразных помех, являясь причиной ошибок как при кодировании информации, так и при ее расшифровке.

Существует множество факторов, снижающих чистоту передачи информации и искажающих само послание. Такие факторы специалисты по коммуникации называют **коммуникативными помехами** или **шумом**. К их числу обычно относят технические характеристики телефонных и радиосистем, степень знания иностранного языка и владение навыками письменной речи. Применительно к речевым каналам распространения информации искажения могут быть обусловлены собственно *лингвистическими причинами* (связанными с недостаточной оформленностью фразы или чрезмерной усложненностью сообщения); *акустико-произносительными причинами* (дефекты речи и слуха, нечеткая дикция, невыразительность, слишком высокий или слишком низкий тембр речи, неадекватный темп и т.п.); *экстралингвистическими причинами*, т. е. перегрузка сообщения незнакомыми сигналами (например, назализациями — негативными околоречевыми фонетическими характеристиками, такими, как слова-паразиты или э-э-э-канье, причмокивание и др.).

Помехи могут возникать на любом из этапов коммуникационного процесса и значительно снижать его эффективность. Поэтому в практике педагогического общения распространена такая действенная форма противостояния дорогостоящим нарушениям коммуникации, как придание информации некоторой доли из-

быточности и усиление сообщения разнообразными визуальными и кинестетическими средствами, включающими все сенсорные каналы восприятия информации слушателем.

В практической коммуникативной деятельности наиболее распространены два основных типа усиления поступающего сообщения:

– **кодирование с использованием** на одном канале **множества средств** (например, газетную статью, книжную информацию сопровождать визуальными иллюстрациями, давать картинки, схемы, таблицы и пр.);

– осуществление передачи информации с **применением множества каналов** (например, во время лекции показывать слайды или рисовать на доске визуальные образы; устную презентацию какого-либо мероприятия сопровождать фильмом; делая рекламу, устраивать пробные акции, выставки, ярмарки и пр.).

Практический опыт деловой коммуникации дает много конкретных примеров такого усиления, начиная с полезных, но рутинных процедур и заканчивая подлинно творческими решениями проблем общения.

Однако подобное усиление требует согласованности всех элементов. Если одно средство или канал выдает сообщение, отличающееся от других, то в лучшем случае получатель может оказаться в замешательстве, в худшем — это его начнет раздражать, вызывая неадекватную реакцию. Причины несогласованности сообщений могут быть разными, в том числе и так называемая **неконгруэнтность** (от лат. *congruens* — соразмерный, соответствующий, совпадающий) — несовпадение смыслового содержания слов с невербальными сигналами, например, когда партнер жлет, пускает пыль в глаза. Возможной его причиной может быть общеизвестная практическая ошибка, когда в аудиовизуальных презентациях речь идет на тему «Х», а появляющийся на экране образ относится к теме «У». Практика показывает, что успех или неудача поступающих сообщений во многом зависят и от такого рода согласованности или рассогласования.

Ни одна модель не может быть полной без диагностики результативности процесса, в нашем случае коммуникационного. Отсюда следует необходимость рассмотрения и такой позиции, как **эффективность коммуникации**, связанной с изменениями в поведении получателя вследствие приема того или иного обучающего, развивающего или информационного сообщения.

Большинство специалистов, занимающихся этой проблемой, сходятся на том, что результаты коммуникативного процесса могут проявляться в следующих ракурсах:

изменения в знаниях, например, участник тренинга знает, что представляет собой «коммуникативная компетентность» или «вербальный имидж»;

изменение установок, т.е. изменение относительно устойчивых представлений людей (например, обучаемый на тренинге понял, что его вербальный имидж влияет на его личностный статус, а следовательно, и на авторитет власти);

изменения в умениях, проявляющиеся в конкретных действиях и поступках (например, обучаемый улучшил свою вербализацию, научился слушать других, способен влиять на партнера);

развитие чувства уверенности в себе на основе самореклинга до и после тренингового обучения, в итоге психологическая готовность к самопрезентации в профессиональной деятельности.

Однако частичное изменение взглядов и поведения получателя как результат воздействия на него сообщения возможно лишь в том случае, если его взгляды и установки неустойчивы, если существуют пробелы в соответствующих областях знания. Чем менее человек осведомлен в какой-либо области, тем более он подвержен внешнему информационному влиянию. Именно по этой причине в практике проведения коммуникативного тренинга встречается обратный эффект, т.е. усиление прежних стереотипов сознания и поведения. Многие люди воспринимают ту информацию, которая близка их взглядам, установкам и привычкам, и отбраковывают ту, которая им не соответствует, а также противятся новым нормам и ценностям, которые им предлагаются.

Эффективность коммуникации может быть обусловлена и такими факторами, как:

– природа источника информации;

– особенности формы педагогического общения и содержания самих сообщений и их ситуативная уместность (например, на беседе — диалог, а не монолог; на митинге — речь, а не доклад; на презентации — демонстрация и реклама услуг, а не лекция, рассказывающая о них; на круглом столе — переговоры, а не дебаты и т.д.);

– обстановка, в которой люди получают информацию, т.е. адекватная ей пространственная среда.

Не менее важный вопрос касается *формы коммуникативной деятельности*. Она зависит от целевых установок, свойственных партнерам по коммуникации. В литературе рассматриваются три формы таких отношений:

Одна из них — участники коммуникативной деятельности относятся друг к другу как к равноправным, самоценным субъектам, не пытаясь управлять (манипулировать) друг другом, когда имеет место субъект-субъектное отношение в виде диалога равноправных личностей. При такой организации общения коммуникативная деятельность носит творческий характер в том смысле, что достигается общность партнеров, возникает новое психическое образование, обозначаемое местоимением «мы».

На наш взгляд, именно эта форма коммуникации лучше всего характеризует такой феномен, как педагогическое общение, в дальнейшем мы будем называть его *партнерским*, т.е. построенном на принципе паритета.

Важной единицей речевого общения является не слово, не предложение, не абзац, выделенные в соответствии с лингвистическими критериями членения текста, а высказывание — сформулированная и «упакованная» в слова или невербальные сигналы речевая конструкция. Поскольку высказывание, как правило, это законченная единица смысла, постольку она дает возможность слушающему партнеру ответить на него, и ответ может быть представлен в любом адекватном содержанию варианте: реплика, комментарий, вопрос, критическое высказывание, комплимент, резюме, дополнение и т.д., а в необходимых случаях и статья, научный доклад, полемическое выступление и пр.

Другая форма коммуникации — один из участников общения рассматривает другого как объект целенаправленного воздействия. В этом случае возникают субъектно-объектные отношения, свойственные, например, традиционной системе образовательных учреждений (учитель — ученик).

Анализ педагогической деятельности свидетельствует, что из-за особенностей индивидуального стиля или в зависимости от цели при взаимодействии с коллегами, учениками, родителями и деловыми партнерами педагоги могут отдавать предпочтение разным моделям общения, в том числе: информационной (передающей информацию — урок, лекция, семинар, доклад); суггестивной (внушающей, формирующей установки, поведение — беседа, инструктаж, реклама); убеждающей (изменяющей установки, взгляды — деловое совещание, беседа, диспут, спор, дискуссия, переговоры, пресс-конференция); экспрессивной (побуждающей к действию — речь, презентация, митинг, собрание и пр.).

Еще одна форма отношений связана с обстоятельствами, когда один из участников общения выбирает себе в партнеры и использует в качестве образца для подражания того, кто об этом порой даже не подозревает. Образуются так называемые объект-субъектные отношения, где активным субъектом становится тот, кто в предыдущем варианте сам был объектом. Такую коммуникативную деятельность специалисты по проблемам общения называют *подражанием*.

Собрав воедино эти элементы коммуникативного процесса, можно построить многоступенчатую модель общения, которая позволяет не только начать коммуникативный процесс, направленный на конкретного получателя информации, но и, установив обратную связь, удостовериться, что планируемый ожидаемый результат достигнут. Полная модель включает следующую

цепочку элементов: цель → коммуникатор → источник информации → формулирование сообщения и получение → кодирование и декодирование → канал, средства → коммуникант → формулирование и получение сообщения → декодирование и кодирование → обратная связь → результат коммуникации.

Трансформируя данную модель коммуникативного процесса в ситуацию тренинга, используем в качестве элемента «коммуникатор» — тренера, а «коммуникант» — обучаемого педагога. Элемент модели «сообщение» будет подразумевать «коммуникативную компетентность» участника тренинга, влияющую на его вербальный и визуальный имидж. Элемент «канал» будем рассматривать в качестве образовательного процесса, а «средства» — как упражнения, ситуации и ролевые игры тренинга.

Вместо процесса «кодирование» в дальнейшем будем говорить о вербализации, а вместо «декодирование» — о восприятии и понимании информации, зависящих от коммуникативных и психологических особенностей участников тренинга, от их умений выражать мысли, т.е. осуществлять вербализацию и слушать.

Следует также отметить, что любой коммуникативный акт осуществляется в рамках определенных пространственно-временных координат. Поэтому к числу базовых терминов относятся и такие, как *коммуникативное пространство* — система многообразных коммуникативных связей, возникающих в процессе взаимодействия (люди, группы людей, социальные институты) и *коммуникативное время* — длительность и последовательность самих этих актов.

1.3.2. Интерактивная функция общения

Интерактивная функция общения (от англ. *interaction* — взаимодействие) направлена на обеспечение взаимодействия людей в организации. Основные компоненты этого процесса — сами люди, их взаимная связь и вытекающее отсюда воздействие друг на друга. Существенным компонентом в процессе взаимодействия общающихся индивидов является факт их взаимных изменений как результат взаимовлияния.

Совместная деятельность всегда связана с решением конкретной профессиональной задачи (производственной, коммерческой, педагогической и пр.), стоящей перед организацией, а также с наличием у ее участников общей цели. Структура совместной деятельности накладывает своеобразный отпечаток на поведение людей и включает ряд обязательных элементов. К ним относятся:

- единая цель, ее жесткая регламентация и определение способов осуществления контактов между людьми;
- общность мотивов, побуждающая их к совместной деятельности;

- вынужденность взаимосвязи участников и выработанный стандарт поведения;
- наличие единого пространства и времени выполнения совместных действий;
- разделение единого процесса деятельности на отдельные функции и их распределение между участниками;
- координация индивидуальных действий, необходимость управления ими;
- знание каждым участником норм, правил, процедур межличностного взаимодействия;
- необходимость передачи информации и недостаточно эффективная обратная связь по вертикали.

Замечено, что эффективность распространения деловой информации «по горизонтали (коллега — коллега), как правило, очень высока. Люди, работающие на одном и том же уровне, понимают друг друга «с полуслова», им не требуется детальное и подробное объяснение существа задачи. Эффективность же вертикальной коммуникации (т. е. верх и вниз по иерархическим уровням: руководитель — подчиненный) значительно ниже. По некоторым данным, лишь 20 — 25 % информации, исходящей от высшего управленческого звена, доходит непосредственно до конкретных исполнителей и правильно ими понимается. Зачастую это связано с посредниками, участвующими в передаче информации (руководители отделов, секретари, канцелярские работники и пр.). Здесь наблюдается эффект «испорченного телефона».

Основные принципы деловых взаимоотношений — это рациональность, сознательное управление ходом делового взаимодействия, сведение к минимуму элемента случайности, поиск средств повышения эффективности сотрудничества.

В литературе рассматриваются как наиболее распространенные следующие типы делового взаимодействия:

кооперация, или **сотрудничество** (от лат. *cooperatio* — сотрудничество), — групповая интеграция, действия по объединению и согласованию общих усилий при реализации того или иного процесса. При этом партнеры могут не испытывать друг к другу положительных эмоций. Сотрудничество их основано на стремлении к достижению результата, к взаимной выгоде и общности целей;

конкуренция, или **соперничество** (от лат. *concurrere* — сталкиваться) — взаимодействие, характеризующееся противостоянием. Здесь активность партнеров направлена на ослабление, вытеснение или истребление друг друга, на борьбу за положение в социуме, за симпатии третьей стороны, за объекты, имеющие ограниченный ресурс, за блага и выгоды. При этом один из партнеров или они оба не желают делить между собой объекты общих устремлений;

конфликт (от лат. *conflictus* — столкновение) — столкновение противоположных интересов, взглядов, приводящее в большин-

стве случаев к противоборству; серьезное разногласие между партнерами делового взаимодействия; острый спор, превращающийся в конфликт мнений.

Для того чтобы общение было эффективным, диалогическим, двусторонним, в реальной практике взаимодействия необходимо соблюдать:

- равенство психологических позиций социальных субъектов независимо от их социального статуса и возраста;
- равенство в признании активной коммуникативной роли друг друга;
- равенство в психологической взаимоподдержке.

Специфика делового взаимодействия состоит в том, что каждый его участник сохраняет свою автономность и может обеспечивать саморегуляцию или коррекцию своих коммуникативных действий.

Деловое взаимодействие складывается из следующих элементов: действующий субъект, объект действия или субъект, на которого оно направлено, средства или орудия воздействия, метод или способ использования средств воздействия, реакция на него человека как результат всех усилий.

По степени формализации следует различать формальные и неформальные группы.

Формальные группы — группы, взаимодействие в которых позволяет упорядочить и ограничивать информационные потоки, определяемые следующими регламентами:

- организационными (схема организационной структуры предприятия, образовательного учреждения);
- функциональными (положение об отделах и службах).

Степень формальности группы характеризуют такие принципы:

- обязательность контактов всех участников общения независимо от их симпатий и антипатий;
- предметно-целевой характер содержания коммуникации (обучение и развитие);

– соблюдение формально-ролевых принципов взаимодействия с учетом должностных ролей, прав и функциональных обязанностей, с сохранением при этом субординации и делового этикета (преподаватель — слушатель, педагог — ученик);

– заинтересованность всех участников деловой коммуникации в достижении конечного результата и в реализации личных намерений (продвижение и обучение);

– коммуникативный контроль участников взаимодействия (игра, маски, смена ролей, манипулирование, соблюдение правил, психологический контакт и т.п.);

– формальные ограничения:

конвенциональные — действия по инструкции, соблюдение договоренностей и пр.;

ситуативные — взаимодействие в той форме обучения, в том регламенте и пространственной среде, которые предлагаются обстоятельствами;

эмоциональные — независимо от степени напряженности деловой атмосферы каждый сотрудник не допускает стрессов, сохраняет высокую эмоциональную культуру и самообладание;

насильственные — в практике делового общения или на учебных занятиях во время тренинга допустимо прерывание неконструктивных контактов или действий, нарушающих договоренности (например, несоблюдение установленного регламента или некорректное общение).

Неформальные группы характеризует социальное взаимодействие между людьми, их потребность в общении по интересам, симпатиям и приверженностям, дополняющее формальное общение. В то же время в неформальных группах при взаимодействии информация часто распространяется с помощью слухов. По данным некоторых исследователей, по меньшей мере на 75 % они являются точными (табл. 1).

Кроме того, известно, что неформальные каналы обычно передают информацию быстрее, чем формальные, и по-своему играют важную роль в распределении организационных задач.

В результате одного из последних исследований офисных сплетен выяснилось, что только 14 % опрошенных редко прибегают к слухам. Остальные заявили, что распространяют их либо часто, либо иногда. Большинство слухов тематически были связаны с работой; среди них наиболее часто обсуждались изменения в биз-

Таблица 1

Виды слухов и их характеристика

Виды слухов	Краткая характеристика
«Мечты и чаяния»	Отражают желания и надежды людей, иницирующих слухи. Это наиболее позитивные слухи, способствующие творчеству работников
Слухи-«пугала»	Возникают на почве страхов и опасений работников, вызывая беспокойство в коллективе, могут нанести ущерб
«Вбивание клиньев»	Продиктованы агрессивностью, порой и ненавистью; наиболее агрессивный тип. Наносят урон как репутации организации, так и отдельных работников
«Финальные» слухи	Вызваны предполагаемыми действиями в будущем, длительное время ожидаемым сотрудниками

несе и офисные интриги. 57 % опрошенных объяснили свое участие в распространении сплетен тем, что только таким образом можно было узнать, что происходит на самом деле.

В организации для упорядочения профессионального взаимодействия сотрудников информация передается по разным каналам, в лучшем случае — напрямую, в худшем — через посредников, которые зачастую ее искажают. Прежде всего это *нисходящая коммуникация*, т. е. взаимодействие по вертикали сверху вниз (директор школы — завуч — педагог). Обычно это:

- инструкции по выполнению работ (в письменном виде — технические или проективные задания, в устном — инструктаж, консультирование по заданию);

- логическое обоснование работ;

- коммуникации, направленные на разъяснение стратегических целей политики организации, корпоративных ценностей;

- обратная связь, включающая сообщения об оценке руководителем работы подчиненного (еженедельно или при проведении аттестаций);

- внушающая коммуникация, направленная на обеспечение поддержки определенной организационной задачи, корпоративного поведения.

Крайне важным средством поступления информации на более высокие уровни организации, где принимаются управленческие решения, является *восходящая коммуникация*, т. е. взаимодействие снизу вверх (педагог — завуч — директор; декан — заведующий кафедрой — педагог). Например, педагог сообщает об определенной проблеме или передает запрос своему непосредственному начальнику, например завучу. Если тот не в состоянии его удовлетворить или принять решение, то сообщение пересылается выше — руководителю образовательного учреждения. К сожалению, в образовательных учреждениях такой порядок взаимодействия зачастую нарушается, и педагоги обращаются напрямую к директору, а нарушение субординации порождает конфликтные ситуации.

Снизу вверх по организационной структуре передаются следующие виды информации:

- что сделал данный работник;

- какие у него проблемы;

- какие проблемы в отделе этого работника, в подразделении;

- что, по его мнению, необходимо предпринять;

- как он оценивает показатели своей работы;

- какие аспекты политики и деятельности организации нуждаются в корректировке.

Однако в реальной практике зачастую пренебрегают информацией, поступающей снизу, не считая ее важной, что порой приводит к ситуациям, которых можно было бы избежать.

Горизонтальная коммуникация — это взаимодействие работников в горизонтальной плоскости (педагог — педагог). В качестве главных целей использования горизонтальных каналов можно назвать следующие:

- координация работ;
- решение проблем, коллективных задач;
- разделение информации;
- разрешение конфликтов.

Когда взаимодействие затруднено по тем или иным причинам, тогда используются *диагональные коммуникации*, осуществляемые работниками отделов и подразделений организации на различных уровнях иерархии.

Примером *полной коммуникативной структуры взаимодействия* может служить *дискуссия*, в процессе которой все участники группы свободно общаются друг с другом.

Взаимодействие при интеграции коллективных усилий для совместного решения той или иной задачи называется *интерактивным*. *Интерактивное взаимодействие* — это своеобразная интервенция (вмешательство) руководителя (тренера) в групповую ситуацию «здесь и теперь», которая структурирует активность членов группы в соответствии с определенной педагогической целью (К. Фопель, 2004).

При рассмотрении тренинга педагогического общения в качестве объекта взаимодействия мы будем рассматривать *учебную группу*. Ее можно считать *малой* группой при использовании таких тренинговых технологий, как игровое проектирование, анализ кейсов, имитационные игры. Как правило, учебная группа делится на несколько малых групп, по 5—7 человек в каждой, что наиболее благоприятно для уровня межличностного и социального (группового) интерактивного общения.

Доказано, что степень интерактивного взаимодействия зависит от эффективности групповой работы. Более того, интерактивная группа во многих отношениях превосходит любую другую, аналогичную по составу, но построенную на других принципах общения. При интерактивном общении индивид заимствует от других то, что не может приобрести вне группы, а успешность совместной деятельности людей определяется не столько активностью каждого ее члена, сколько оптимальностью их взаимодействия друг с другом, стратегией и тактикой совместных усилий.

Групповой способ принятия решения особенно эффективен в тех случаях, когда обсуждаемая проблема носит творческий характер и имеется несколько вариантов ее решения. Преимущество групповых решений над индивидуальными и получаемый *синергический эффект* обусловлены в таком случае:

- большим объемом и разнообразием получаемой информации;

- высоким творческим потенциалом (в процессе принятия решений группа в целом выдвигает больше гипотез и более тщательно их контролирует, чем отдельный индивид);
- «осторожной смелостью», риском в принятии решений;
- более эффективной, «фокусирующей» тактикой при выдвижении и рассмотрении гипотез;
- умственной активностью каждого участника.

А. В. Петровский и М. А. Туревский, изучая эффективность групповой работы и проводя эксперименты с учебной группой, обнаружили такую закономерность: оказалось, что десятерых легче обучить, чем двоих, что в совместной работе рождаются «групповой эффект», явная прибавка к возможностям каждого. Все это составляет черты подлинной коллективности.

Основные механизмы, обеспечивающие формирование межличностного взаимодействия в организации и в конкретной группе, подразделении, — взаимопонимание, координация и согласование.

Взаимопонимание — результат познания партнера, формирования общих целей и методов взаимодействия.

Координация — поиск таких средств общения, которые в наилучшей степени соответствуют намерениям и возможностям партнеров.

Согласование — способ взаимодействия, касающийся в основном мотивационно-потребностной стороны общения.

При их взаимодействии осуществляются физический контакт участников, совместная организация пространственной среды и перемещение в ней, совместное групповое или массовое действие, вербальный и невербальный информационный контакт.

Что касается ролей, связанных с межличностным взаимодействием, то обычно их делят на *ведущих* и *ведомых*: первых играют так называемые лица «предпочитаемые» — звезды, авторитетные, харизматичные, честолюбивые, лидеры, своим мнением или чем-то иным привлекательные для окружающих; вторых — все остальные, включая «непредпочитаемых», с которыми сотрудничают вынужденно и делают их ответственными за все промахи и неудачи.

В одном из исследований американского ученого У. Хейторна было показано, что такие личностные черты, как общительность, работоспособность, умение встать на точку зрения другого человека, понять его психологическое состояние, положительно влияют на успешность совместной деятельности, а такие черты, как подозрительность, самоуверенность и авторитарность, препятствуют ей. Установлено также, что в условиях дефицита времени (а именно это характерный признак коммуникативных тренингов) однородные по подбору группы работают лучше, чем неоднородные. Причем это свойство по мере усложнения групповой задачи усиливается.

В практике делового взаимодействия с эффективностью групповой работы наиболее часто связывают стиль лидерства и межличностные отношения. Многие исследователи доказали, что группы с кооперативным типом отношений явно превосходят конкурентные как по общей атмосфере, царящей во время работы, так и по результатам деятельности.

Таким образом, структурно-формальные характеристики группы способны оказывать прямое влияние на их эффективность. Однако было бы неправильно переоценивать роль отдельных элементов групповой деятельности, будь то количество участников или канал коммуникации. При таком подходе игнорируются качественные показатели, такие, как особенности взаимодействия и социально-психологические свойства взаимоотношений самой группы, готовность ее к совместной работе, заинтересованность в достижении коллективного конечного результата, коммуникативная и интерактивная компетентность, сложившиеся в группе отношения.

Так, изучая особенности деятельности коллектива, Р. С. Немов отметил, что большое влияние здесь оказывает интенсивность общения. Нарушение эмоционально-межличностных контактов в группе может привести к снижению не только продуктивности, но и удовлетворенности участников взаимодействия.

Из сказанного очевидно, насколько важна степень взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы. Эта целостность достигается за счет сближения мнений, оценок, чувств и поступков ее участников, что благоприятствует общности их интересов и ценностных ориентаций, сходству их интеллектуальных и личностных особенностей.

Немаловажное значение в профессиональном взаимодействии имеют *доверие* и *фасцинация*.

Под *«фильтром доверия»* подразумевается оценка своего партнера, коллеги, позволяющая определить степень доверия к нему. Отсутствие доверия хотя бы с одной стороны препятствует процессу самораскрытия, что сказывается на естественных барьерах, возникающих при контакте двух людей или групп. Настороженность затрудняет их взаимодействие, способствует проявлению хитрости, ведет к манипулированию, введению партнера в ложную ситуацию, порождающую взаимное непонимание и отчуждение, неэффективную обратную связь.

Высокий уровень доверия между членами группы всегда позитивно влияет на ее жизнедеятельность и функционирование. В этих условиях возможны: открытый обмен взглядами и мнениями по существенным вопросам; корректная постановка целей, задач; большее удовлетворение от участия в работе группы и рост ее сплоченности; более высокая мотивация деятельности.

Доверие подразумевает и собственное намерение довериться другому, и ожидание, что оно оправдается; и поведение, соответствующее этим намерениям; восприятие другими людьми собственного поведения как достойного доверия; учет ситуации и предполагаемых последствий доверия.

Фасцинация (от англ. *fascination* — очарование) — это предпринятое вербальное воздействие, включающее приятный тембр голоса, контакт глаз, улыбку, доброжелательный взгляд и слова, ласкающие слух, способные смягчить потери значимой информации при восприятии сообщения и создать хорошее впечатление.

Цель фасцинации — повышение эффективности воздействия информации на поведение его участника, формирование адекватного первого впечатления. Фасцинация снимает напряжение первых мгновений контакта. Это очень важно, если учесть, что зажатые, закомплексованные люди воспринимают только от 14 до 45 % информации, что высокая авторитарность партнера чаще всего блокирует доверие. Фасцинация всегда способствует преодолению внутреннего психологического барьера.

Таким образом, установление первичного контакта и формирование позитивного образа другого человека являются первой стадией доверительного взаимодействия.

На второй стадии формируются межличностные отношения:

- достижение согласия;
- получение эмоциональной поддержки, одобрения, например комплимента или строука (знака внимания);
- принятия себя как личности, например, через самораскрытие и доверительное общение.

В процессе совместной деятельности образуются специфические механизмы регуляции динамики индивидуальных познавательных процессов, совместные стратегии и технологии решения задач, единый для группы стиль деятельности. Кроме того, происходит обмен личностными качествами, расширяется спектр индивидуальных возможностей каждого, появляется потребность соотносить свои личные цели с целями группы, организации, с действиями других людей. Условия взаимодействия расширяют информационное пространство, дают возможность увидеть все многообразие решаемой проблемы, услышать разные точки зрения и выработать компромиссное или консенсусное (взаимопримемое) решение.

Для эффективного взаимодействия используются также понятия совместимости и срабатываемости членов группы.

Совместимость — это прежде всего оптимальное сочетание свойств участников взаимодействия, возможность группы в данном составе взаимодействовать бесконфликтно и согласованно. Выделяют четыре уровня совместимости: *физиологический* (сочетание особенностей темперамента); *психофизиологический* (дина-

мические характеристики психофизиологических реакций, потребностей, биоритмов, связанные с основными психическими процессами: ощущением, восприятием, памятью, мышлением, вниманием); *психологический* (соответствие характеров, интересов) и *социально-психологический* (согласование между собой социальных ролей, интересов, ценностных ориентаций, культурного и общеобразовательного уровней развития человека).

Сработанность — это согласованность и взаимопонимание в работе участников совместной деятельности.

Как совместимость, так и сработанность служат для обозначения объективного соответствия свойств взаимодействующих людей по отношению к их целям. Для сработанности ведущим является поведенческий компонент: высокая результативность взаимодействия, удовлетворенность успешностью работы и, как следствие, отношениями с партнером, низкие эмоционально-энергетические затраты.

Таким образом, совместимость в большей степени выявляет ориентацию на хорошие межличностные отношения, а сработанность — нацеленность на результативность взаимодействия.

Для эффективности групповой работы также имеет значение **ценностно-ориентационное единство ее участников**. Этот параметр можно рассматривать как общность цели и совпадение личностных и социально-значимых намерений: группа выступает не только как внутренне эффективная общность, способная генерировать кооперативные отношения, но и как сообщество, наилучшим образом выполняющее возложенные на него социально-значимые задачи. Существенны и факторы эффективности, связанные со стилем управления, с уровнем включенной активности участников взаимодействия и с мотивацией работающих в группе.

Таким образом, для овладения интерактивной компетентностью (умением осуществлять эффективное взаимодействие) необходим синтетический подход. Он сочетает социально-психологические характеристики, влияющие на эффективность группового взаимодействия, — разнообразные социально-психологические методы и технологии, обучающие такому взаимодействию через продуктивную организацию коммуникативного пространства и развитие коммуникативного и интерактивного потенциала людей и их мотивации.

1.3.3. Перцептивная функция общения

Перцепция (от лат. *perceptio* — психологическое восприятие) — процесс восприятия, способствующий взаимопониманию участников общения. Проблема восприятия достаточно хорошо разработана в социальной психологии. Термин «социальная перцепция», т.е. социальное восприятие, был введен американским психоло-

гом Дж. Брунером. Назвав восприятие человека человеком «социальным», он обратил внимание на то, что при всех индивидуальных различиях существуют общие, вырабатываемые в общении, в совместной деятельности социально-психологические механизмы восприятия.

Дж. Брунер провел серию экспериментов и показал, что восприятие как предметов, так и других людей зависит не только от индивидуально-личностных, но и от социокультурных факторов. При оценке самого себя и других людей обычно рассматриваются их социальный статус, роль и влияние в обществе.

Социальная значимость или незначимость объекта может восприниматься неадекватно. (Так, к примеру, дети из бедных семей воспринимали монетки как большие, чем их реальные размеры, а дети из богатых семей — наоборот, как меньшие.)

Перцептивная функция общения в совместной педагогической деятельности направлена на решение следующих задач:

- формирование содержания межличностного восприятия;
- содействие установлению взаимопонимания;
- обеспечение влияния участников совместной деятельности друг на друга.

Представляется, что перцептивная функция выступает в роли регулятора общения прежде всего постольку, поскольку она оказывается носителем своеобразной *перцептивно-диагностической функции*.

Выбор человеком той или иной линии поведения в каждой конкретной ситуации предполагает восприятие-оценку основных ее элементов, а именно:

- партнеров по взаимодействию;
- самого себя;
- ситуативного контекста в целом.

Это диагностирование наличествующей ситуации («здесь и сейчас») в виде оценки ее основных элементов образует наиболее существенный результат социальной перцепции с точки зрения вклада последней в развитие общения. Социологическими исследованиями установлено, что восприятие социальных объектов обладает определенной спецификой:

- воспринимаемый человек стремится трансформировать представление о себе в благоприятную для своих целей сторону;
- внимание воспринимающего сосредоточено прежде всего на смысловых и оценочных (в том числе причинных) интерпретациях объекта;
- существует большая зависимость восприятия от мотивационно-смысловой деятельности человека и связь ее с аффектами.

Межличностная перцепция есть процесс восприятия, познания и понимания людьми друг друга. Деловое общение на практике определяется тем представлением о партнере, которое склады-

вается в восприятии, под которым в социальной психологии понимается *целостный образ другого человека, формируемый на основе оценки его внешнего вида и поведения.*

Перцептивные умения и навыки проявляются, как правило, в умении понимать настроение партнера по его вербальному (словесному) и невербальному поведению. Восприятие другого человека может быть *адекватным* (т.е. соответствующим действительности) и (или) *искаженным* из-за приписывания личности некоторых свойств. Зачастую такое отражение оказывается неадекватным из-за индивидуальных особенностей человека и отсутствия у него навыков общения и умений «читать» характер или намерения партнера по элементам физиогномики или невербальным сигналам.

Такого рода оценка обычно строится на определенной информации об элементах ситуации общения, которую ее участники получают либо заранее, либо непосредственно в процессе общения.

Один из крупнейших разработчиков теоретических проблем перцептивной коммуникации А. А. Бодалев выделяет три ее типа:

- *общеосведомительная информация.* Она о внешних и внутренних устойчивых особенностях другого человека, накапливается и сохраняется длительное время, используется при общей оценке актуальных и потенциальных возможностей этого человека;

- *конкретная и ограниченная осведомительная информация* говорит лишь о готовности другого человека к деятельности определенной сложности и длительности и о характерном для него поведении в условиях этой деятельности;

- текущая *оперативно-регулятивная информация* о поведении, состоянии и возможностях человека получается при взаимодействии с ним в данный момент в конкретных условиях и используется при совместном решении задачи.

В профессиональном общении преподаватель общается с самыми разными людьми, в том числе и с теми, с кем встречается впервые, например с родителями учеников. Исследования свидетельствуют, что в основе восприятия не знакомых ранее людей и тех, с кем уже имеется определенный опыт общения, лежат разные психологические механизмы. В первом случае восприятие осуществляется на основе психологических механизмов межгруппового общения, во втором — с помощью механизмов межличностного общения.

На *первое впечатление*, которое складывается о человеке, несомненно, влияет фактор новизны. Считается, что мнение о новом человеке (идентификация) складывается в течение 4 с — 1 мин. В природе человека заложена внутренняя потребность быстро оценить новый объект, чтобы адекватно реагировать, например, на возможные угрозы или отчуждение. Поэтому мозг торопится от-

любви к нему. В первые две недели отношения уточняются, люди присматриваются друг к другу, и уже в дальнейшем на характеристики, которые мы даем человеку, начинают влиять реальные взаимоотношения, складывающиеся между людьми, они-то и влияют на понимание и оценку друг друга.

Поскольку мы судим о другом человеке с первого взгляда, хорошо бы создать благоприятное первое впечатление и о себе самом. Это в последующих контактах в большинстве случаев люди «играют» необходимые роли, надевают «маски» в соответствии с ситуацией, демонстрируют свой имидж (от англ. *image* — образ).

Вызывая у других определенное представление о себе, человек творит образ, который можно назвать индивидуальным имиджем. В любом обществе существует совокупность представлений о том, как должен выглядеть и вести себя человек определенного социального статуса или профессии — учитель, бизнесмен, топ-менеджер, политик и т. п. В таких случаях речь идет уже о социальном и профессиональном имидже. Верно найденный имидж — одно из слагаемых успеха в деловом общении. Исходить при его формировании следует из тех требований, которые предъявляются человеку в организации, в обществе, но ориентироваться при этом на свою индивидуальность. Поскольку нашей памяти свойственно удерживать информацию в той же ячейке, куда она попала первоначально, постольку позитивный имидж так необходим для создания первого приятного впечатления.

В то же время известно, что порой оно бывает обманчивым. Психологи считают это следствием ошибок восприятия. Отметим некоторые из них.

В основе *предрассудков* лежит *предубеждение*, т. е. необоснованное негативное представление о других людях. По своей природе предрассудки распространены и устойчивы. В их основе могут лежать чувства тревоги, угрозы безопасности. Чем более личность незаурядна, харизматична, самостоятельна в позициях и мнениях, тем менее она поддается бездумному принятию на веру предрассудков и стереотипов.

Эффект ореола проявляется в тенденции переносить благоприятное впечатление об одном качестве человека на все другие его качества. Большинство людей также склонны переоценивать различные психологические качества тех, кто превосходит их по какому-то существенному для них признаку, достоинству. В то же время, имея дело с личностью, которую он сам в чем-то превосходит, человек пытается недооценить ее, даже принизить ее возможности. При этом оказывается, что превосходство фиксируется по одному параметру, а переоценка или недооценка человека происходит по многим параметрам. Такую ошибку в психологии называют *действием фактора превосходства*.

Во многих случаях оценка личностных качеств человека зависит от его социального статуса. Л. Уилсон провел характерный эксперимент: в аудиторию заходил преподаватель с незнакомым для студентов мужчиной и сообщал, что проводится оценка их глазомера. Необходимо было «на глаз» оценить рост незнакомца и записать свою оценку на листочке. Затем Л. Уилсон представил этого человека: мистер Инглэнд, студент из Кембриджа. В другой группе эксперимент повторили в точности, но представили его как мистера Инглэнда, преподавателя из Кембриджа. В следующей группе он становился профессором из Кембриджа. Результаты оказались поразительными. Разница в оценках глазомера первой группы, где социальный статус «мистера Инглэнда» был наименьший (студент), и последней группы, где статус был наивысшим (профессор), составила 12 см. Чем выше был социальный статус, тем более внушительным физически казался человек.

Психологические исследования свидетельствуют, что для определения параметра превосходства, для оценки статуса собеседника каждый из нас имеет как минимум два основных источника информации:

– внешний вид человека: его одежда, ее адекватность ситуации делового общения, имидж, эстетика и вкус; внешнее «оформление», включая такие атрибуты, как знаки отличия, очки, прическа, награды, аксессуары, кейс, а в определенных случаях и машина, обстановка кабинета и т. п.;

– манера и стиль поведения человека — то, как он входит, садится, разговаривает, куда направлен его взгляд и как он смотрит, какие жесты, мимика, тембр и громкость голоса сопровождают его речь и пр.

Вместе с тем эти источники реально значимы лишь потому, что заложенная в них информация соответствует исторически сложившимся стереотипам. Как говорится, по одежке встречают, по уму провожают.

В Китае вплоть до XX в. самой распространенной одеждой был традиционный халат, причем женские от мужских отличались лишь деталями. Все ходили в халатах, и социальное положение владельцев халатов определялось лишь их фасоном и цветом. Так, халат хань желтого цвета мог носить только император, коричневый и белый — престарелые сановники, красного и синего цвета — герои. Студенты носили голубые халаты, крестьяне — белые, бедняки — черные. Даже застежка говорила о социальном положении: чем оно было выше, тем сложнее делались петли. Таким образом, задача распознавания статуса в то время была довольно простой.

Ошибочной иногда бывает оценка того человека, который нам нравится внешне; как правило, его считают более хорошим, умным, интересным. Зачастую в практике общения люди неправильно оценивают тех людей, кто к ним относится плохо, т. е. здесь про-

является фактор «отношение к нам». Те, кто кого-то высоко ценит и хорошо к нему относится, обычно кажутся этому человеку лучше тех, кто относится к нему не лучшим образом.

Американские психологи Р. Низбет и Т. Вильсон проводили следующий эксперимент. Студенты в течение получаса общались с новым преподавателем, который с одними испытуемыми вел себя доброжелательно, с другими — отстраненно, подчеркивая социальную дистанцию, после чего студентов просили дать оценку преподавателя. Результаты получились достаточно убедительными. Оценки студентов, с которыми преподаватель вел себя доброжелательно, оказались значительно выше, чем оценки его же, но в роли «отстраненного». Получается, что позитивное отношение к нам способствует приписыванию положительных свойств и отбрасыванию отрицательных и, наоборот, негативное отношение порождает тенденцию не замечать положительных сторон партнера и выделять отрицательные.

Проекция заключается в том, что больше всего мы не любим в других именно те качества и недостатки, которыми обладаем сами, поэтому и приписываем другим людям собственные качества и характеристики, нас не украшающие (все врут, пьют, берут взятки; любой бы на моем месте поступил так же и т. п.). Наши оценки и первые впечатления также могут исказиться сиюминутным эмоциональным состоянием.

Эффект снисходительности состоит в том, что мы оцениваем другого человека чаще положительно, чем негативно, и используем по отношению к нему позитивные характеристики, особенно если по отношению к нам человек неконкурентоспособен или вызывает чувство жалости неуверенностью в себе, закомплексованностью, ущербностью.

Близок к эффекту снисходительности **эффект фаворитизма**. Те, кто в группе чувствуют себя любимцами, фаворитами, чаще воспринимают новичков с чувством превосходства, глядя на них сверху вниз. Но и фаворитов порой также оценивают неадекватно, завышая возможности из-за их высокой уверенности в себе.

Для эффективного общения важно не только то, как мы воспринимаем других или как они воспринимают нас, но существенно и самовосприятие; основной источник — восприятие себя через соотнесение, **идентификацию** (от лат. *identificare* — отождествление) себя с другими.

Как известно, на важность этого источника самовосприятия указывал еще К. Маркс, который писал, в частности, что в некоторых отношениях человек напоминает товар. Так как он родился без зеркала в руках и не фихтеанским философом: «Я есмь я», то человек сначала смотрит, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку.

Такого рода процесс соотнесения себя с другими в случае установления идентичности в каких-то отношениях позволяет использовать другого в качестве некоторой модели самого себя, модели, удобной для анализа и наблюдения в силу ее внешней заданности, объективности.

Так, на основе источников восприятия себя самого можно назвать источники восприятия другого:

- через соотнесение (идентификацию, различение) другого с собой;
- через то, как его воспринимают другие;
- через восприятие результатов его деятельности;
- через непосредственное восприятие внешнего облика другого;
- через экспликацию (истолкование, объяснение) им своих внутренних состояний.

Человек воспринимает мир с помощью пяти сенсорных каналов органов чувств: зрения, слуха, вкуса, осязания и обоняния. Все они работают 24 ч в сутки. Однако основной объем информации (около 90 %) приходится на зрение, а около 10 % — на слух. Информации для человеческого разума непостижимо много, поэтому природа создала физические и психологические ограничения, которые и способствуют, и препятствуют точному восприятию мира.

Перцептивные умения и навыки проявляются также в умении диагностировать настроение и эмоциональное состояние партнера по общению. Механизм образования различных отношений, эмоциональное восприятие людьми друг друга характеризуются понятиями «аттракция», «эмпатия» и «рефлексия».

Аттракция (от лат. *attrahere* — привлекать, притягательность) — это не только умение нравиться другим, но и процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, и продукт этого процесса, т.е. некоторое качество отношения.

Межличностная аттракция — процесс предпочтения одних людей другими; взаимное притяжение между людьми, умение вызывать взаимную симпатию. Эта эмоциональная оценка имеет весьма устойчивую природу и является одним из ключевых факторов человеческих отношений. Шкала эмоциональной оценки охватывает весь диапазон от «люблю» до «ненавижу». Наибольшее влияние на процесс межличностной аттракции оказывают внешние и внутренние факторы.

Измерение межличностной аттракции провел Дж. Морено с помощью социометрического теста. Человеку предлагают назвать тех людей, с кем он хотел бы выполнять какую-нибудь работу или действие, а также тех, с кем ему не хотелось бы участвовать в каком-либо деле. (Кого бы вы хотели иметь начальником? С кем бы не хотели бы провести отпуск?) Социограмма обобщает информацию о межличностных предпочтениях

среди членов группы, а также выявляет коммуникационные связи между ними.

Внешние факторы аттракции включают:

потребность в аффилиации (от англ. *affiliate* — соединять, связывать), которая подразумевает стремление людей к объединению, потребность создавать удовлетворительные отношения с другими людьми, желание нравиться, привлекать внимание, чувствовать себя ценной и значимой личностью;

фактор эмоционального состояния, который выражается в том, что человек, переживающий положительные эмоции, смотрит на окружающих чаще и более доброжелательно, чем в нейтральном, агрессивном или подавленном настроении;

пространственную близость, которая проявляется в том, что при прочих равных условиях чем ближе пространственно находятся люди друг к другу, тем вероятнее их взаимная привлекательность. Это может объясняться тем, что у людей, более тесно общающихся, общая информация, общие вопросы и проблемы, интерес во взаимопомощи.

Известен эксперимент, получивший название «компьютерные танцы» (1987 г.), в котором участвовали более 750 студентов-первокурсников. На дискотеке с помощью компьютера производилась случайная разбивка на пары, но при одном условии — танцевать вместе весь вечер (два с половиной часа!). В этом случае аттракция возрастала, о чем свидетельствовало последующее желание продолжать встречаться.

Внутренние факторы аттракции включают *физическую привлекательность*.

Для развития этого чувства имеют значение социальная и личностная характеристика человека, особенности ситуации, фактор сходства и различия участников общения. Нам нравятся красивые люди. Недаром французы говорят, что привлекательная внешность — залог жизненных успехов.

Немаловажную роль в возникновении влечения играет физиологическое возбуждение. Об этом свидетельствует такое исследование. На высоте 70 м, над ущельем, по которому протекает быстрая горная река, прохожих останавливала девушка, просила принять участие в эксперименте и сообщала свой телефон. Люди, которые перешли ущелье по шаткому висячему мосту, испытывая страх и возбуждение, звонили чаще, чем те, кто воспользовался прочным бетонным мостом (Майерс, 1987).

Вместе с тем связь между физической привлекательностью и аттракцией неоднозначна. Психологические исследования показывают, что когда человек уверен в себе, он выбирает наиболее красивого, при отсутствии такой уверенности он ориентируется на средний или даже на низкий уровень физической привлекательности. Замечено также, что влияние внешней привлекатель-

ности обычно выше в начале знакомства и снижается по мере того, как становятся известны другие черты этого человека. Недаром сказано, что к красоте привыкают так же, как и к безобразию.

В другом варианте описанного выше исследования партнера для танцев предлагалось выбрать заранее по фотографии людей разной степени привлекательности. Выбор делался обычно в пользу «средней красоты». Доказано также, что люди с завышенной самооценкой испытывают большую симпатию к красивым, с заниженной самооценкой — большую симпатию к некрасивым (Майерс, 1987).

Итак, формирование коммуникативной компетентности преподавателей обязывает владеть всеми функциями делового общения: *коммуникативной, интерактивной и перцептивной*. Такого рода информированность поможет любому специалисту использовать нужные психологические механизмы эффективного группового взаимодействия, обмена информацией и взаимопонимания, особенно на вербальном и невербальном уровнях.

1.4. Модели педагогического общения

Помимо владения функциями общения каждому педагогу для эффективного взаимодействия с аудиторией необходимо владеть всем многообразием существующих моделей общения. В коммуникации выделяют информационную, убеждающую, экспрессивную, внушающую (суггестивную) и ритуальную модели общения.

Информационная модель педагогического общения. Такая модель обычно применяется для передачи и получения информации, для ее анализа, интерпретации и комментирования. Передаваемые сообщения расширяют информационный фонд участников общения, сообщают инновационные сведения, разъясняют обстоятельства сложившейся ситуации, предоставляют конкретные факты и цифры, позволяющие получить новые знания или принять эффективное решение.

Во время передачи информации, которая рассчитана не на одного человека, а обращена одновременно к группе людей (например, на лекции, семинаре), действуют общепринятые правила. Так, на лекции, особенно учебной, не принято вставать и покидать аудиторию, как можно уйти, например, с публичной лекции или с презентации. Присутствующие на формальном (обязательном) деловом общении не могут с легкостью и по своей воле в полной мере изменить ситуацию: остановить или прервать общение; вернуться к тому, что уже было сказано, и потребовать начать все сначала.

Следовательно, большинству участников не приходит в голову изменить ход сценария, публично перебить выступающего до конца

его сообщения. Поэтому, прежде чем начинать сообщение, нужно знать не только содержание информации, предназначенной для озвучивания, не только способы ее изложения, но и предполагать, что слушателям будет интересно и они смогут адекватно воспринять это сообщение.

К примеру, если выступающему хочется вызвать дискуссию, то целесообразно длительное время поддерживать интерес участников общения и интерес к предлагаемой информации наглядными иллюстрациями. Если она для аудитории совсем новая, необходимы паузы между основными частями сообщения или перебивка новой информации краткими комментариями, чтобы у слушателей не возникало «информационной перегрузки». Привлекая внимание аудитории, важно делать обзор информации в процессе ее изложения и не забывать о небольших выводах в конце выступления.

Информационная модель общения обычно предполагает доклад, сообщение, лекцию или урок, беседу, консультацию, просмотр видео- и телевизионных обучающих передач, а также письменные работы — рефераты, контрольные, курсовые, дипломные, проектные работы, позволяющие оценить степень освоения теории вопроса, собеседования в виде вопросов и ответов для активного обмена информацией.

Чтобы коммуникация в информационной модели общения была эффективной, необходимо принимать во внимание и учитывать познавательные возможности конкретных собеседников, их индивидуальные установки на получение новой информации и интеллектуальные возможности для ее переработки, понимания и восприятия.

Убеждающая модель педагогического общения. Убеждающая модель позволяет сделать участников общения своими единомышленниками, выйти из той или иной ситуации с наибольшей продуктивностью. Однако убеждение — это сложный коммуникативный процесс и не каждому удается использовать ее с максимальной отдачей. Известно, что убеждение было выделено как определенная концепция более двух тысяч лет назад греками, сделавшими риторикой (от гр. *rhētorikē* — красивая, напыщенная, но мало-содержательная речь) — искусство использовать речь эффективно и убедительно — частью своей системы образования. Аристотель первым ввел понятия «этос», «логос» и «пафос», которые в приблизительном переводе звучат как «надежность источников», «логичные доводы», «эмоциональный призыв».

Убеждение — это деятельность или процесс, в котором коммуникатор пытается вызвать изменения в убеждениях, в отношениях или поведении другого индивидуума или группы индивидуумов через передачу сообщения в таком контексте, где убеждаемый имеет некоторую степень свободного выбора. Такое опреде-

ление согласуется с ролью педагога, влияние которого на участников взаимодействия может трансформировать их взгляды, повлиять на их убеждения, отойти от стереотипов мышления.

Убедить и привлечь внимание своих собеседников, а также повлиять на них можно разными способами.

Убеждение применяется обычно для:

- изменения или нейтрализации противоположных мнений;
- кристаллизации латентных мнений (от лат. *latens* — скрытый, невидимый) и позитивных установок собеседников;
- поддержания благоприятных мнений.

Труднее всего превратить противоположные мнения по поводу тех или иных действий, решений в совпадающие. В этом цель, задача убеждения.

Обычно обобщение делают на основе личного опыта и того, что говорят людям члены их группы. Убеждать гораздо легче, если сообщение совместимо с общей позицией по отношению к тому или иному предмету, ситуации, проблеме. Самая легкая его форма — это коммуникация, усиливающая благоприятные мнения и позиции. Каждому участнику педагогического общения необходим постоянный запас доброжелательности; таким образом он сможет превентивно создавать условия для эффективной совместной деятельности.

В литературе описаны базовые принципы, влияющие на эффективность убеждения. Перечислим их.

✓ Для усвоения информации и реального согласия позитивные обращения в целом более эффективны, чем негативные.

✓ Устные сообщения убеждают, как правило, лучше, чем печатные, но если сообщение или информация сложные, то целесообразно сочетать устное слово и письменный источник информации.

✓ Эмоциональные и тревожные обращения к собеседникам наиболее эффективны лишь тогда, когда их меньше всего интересуют или беспокоят обсуждаемые проблемы.

✓ Для высокообразованной, профессиональной аудитории логические обращения с использованием фактов и цифр подходят лучше, чем эмоциональные обращения.

✓ Альтруистические потребности человека могут быть сильным мотиватором наряду с личной заинтересованностью.

✓ Оратор, вызывающий интерес своим коммуникативным мастерством, привлекает большее внимание к сообщению.

Таким образом, убеждение — это метод воздействия на сознание личности через обращение к собственному ее критическому суждению. Чтобы убедить в чем-либо профессиональных партнеров, коллег, чей интеллект, как правило, высок, участникам педагогического общения необходимы коммуникативные техники. Результат убеждения считается успешным тогда, когда собесед-

ник может самостоятельно обосновать принятое им решение или мнение, увидеть положительные и отрицательные его стороны, а также оценить возможности и последствия других вариантов и решений.

Педагогу следует помнить, что убеждение как коммуникативная техника более убедительно и действенно в рамках одной потребности (выбор из нескольких вариантов пути ее удовлетворения) или в рамках нескольких потребностей одинаковой силы; при малой интенсивности эмоций; с интеллектуально развитым партнером.

В педагогическом общении можно использовать следующие **убеждающие техники**:

постановка проблемы, ее место в ряду других, актуальность и сроки решения, их значимость (возможные потери), варианты решения, их достоинства и недостатки, последствия, необходимые средства, затраты, другие условия;

увеличение достоинств предложения и уменьшение его недостатков; увеличение ценности данного варианта и уменьшение ценности альтернативных вариантов;

раскачка собеседника и дальнейшее его убеждение путем предоставления различных точек зрения и разбора прогнозов;

внушение важности предложения, возможности его осуществления и простоты этого;

принцип постепенного охвата: разбить предложения на этапы и двигаться последовательно, добиваясь согласия на каждом из них. Другое применение этого принципа, например: перед предстоящим обсуждением предварительно обсудить свой вопрос с каждым из участников отдельно и заручиться их согласием (поддержкой);

прием программирования, когда можно задать вопрос с определенным акцентированием (обычно по существу дела), но не требовать на него немедленного ответа. Через какое-то время вопрос сам возникнет в мыслях партнера и заставит его думать.

Экспрессивная модель педагогического общения. Своей целью она имеет формирование у участников педагогического взаимодействия психоэмоционального настроения, передачу чувства, переживания, побуждение к необходимому социальному действию, вовлечение в конкретные акции. У этого вида коммуникации свои требования: например, в публичном выступлении (лекции, речи) необходимо использовать разнообразные и не только вербальные и невербальные коммуникативные техники, но и аудио-, видео- и другие иллюстративные средства.

Вместе с тем именно на уроке или учебной лекции, на совещании или на конференции нельзя увлекаться этой моделью. Педагог должен постоянно следить за эмоциональным накалом занятия, управлять им, чтобы споры и разные точки зрения не переросли в неприязнь и отторжение.

Следует учесть, что столкновение мнений, конфронтация участников занятия могут привести к такому виду эмоционального спора, как «ad hominem» (к толпе, к человеку) — это спор, имеющий целью убедить в чем-то собеседников и заставить их принять определенную, субъективную точку зрения. При таком споре его участники пытаются объяснить иррациональное поведение человека категориями рациональными — о справедливом и несправедливом, о добре и зле, красивом и некрасивом, истинном и ложном. Поскольку такие ценности условны, их придумывают сами люди, естественно, никаких истин спор родить не может — просто каждый активно высказывает свою версию, *субъективную точку зрения* и пытается навязать ее как самую правильную другим собеседникам.

В педагогическом общении такой спор довольно широко распространен и зачастую оказывает негативное влияние на деловое взаимодействие на совещаниях, конференциях, переговорах, собраниях: любую версию можно очень долго доказывать и в конце концов доказать все что угодно. Такой спор имеется в виду, когда говорят: «Споры погубили Рим». Действительно, если мнение участников по той или иной проблеме не совпадает и собрались люди, умеющие вести свою линию и владеющие приемами эристики (от гр. *eristikos* — спорящий, искусство побеждать в спорах, даже будучи неправым по существу), то спор, как правило, перерастает в конфликт мнений (табл. 2).

Самой эффективной современной технологией спора для участников педагогического общения является спор «Ad rem» (к цели) — когда у собеседников непременно есть общая цель и каждый заин-

Таблица 2

Виды спора

Характеристика для сравнения	Ad rem (к цели)	Ad hominem (к людям, к толпе)	Ad rem (по факту)
Цель	Решить задачу	Провести свою линию	Факт
Критерий	Объективный — нормы, показатели, характеристики и пр.	Субъективный — мнения, суждения	Норма
Форма взаимодействия	переговоры (+) дискуссия (-)	дискуссия (+) спор (-)	Факт
Ожидаемый результат	консенсус (+) компромисс (-)	компромисс (+) конфликт мнений (-)	Мнение
Резюме	В споре рождается истина	Споры погубили Рим	

тересован в ее осуществлении, но не согласен с предлагаемым способом ее достижения. В этой ситуации каждый собеседник воспринимает проблему по-своему, и его предложения базируются на объективных критериях, имеют плюсы и минусы. В такого рода ситуации участники спора путем переговоров приходят к компромиссу, а при культуре полемики — и к консенсусу. Это и есть спор, в котором рождается истина, так как предмет спора — средства достижения цели, в которой обе стороны заинтересованы.

И наконец, в педагогическом общении может использоваться и такой его вид, который называется «Ad rem» (по факту) — по поводу какого-то факта. Факты можно принимать или не принимать, но обходиться без комментариев. Как известно, люди трактуют их по-своему, причем иногда к действительному положению вещей это не имеет никакого отношения. В споре по факту целесообразно отказаться от личных комментариев и обсуждать лишь сами факты. Для педагогического общения он наиболее предпочтителен, как и предыдущий.

Суггестивная модель педагогического общения. Это внушающая модель общения (от лат. *suggestio* — внушение). Искусство внушать, а не просто рассказывать широко распространено в педагогической практике, например, на деловых совещаниях (педсоветах, заседаниях кафедры), в беседах с отдельными персонами (студентами, коллегами), нуждающимися в мотивационной коррекции. Такая модель общения принята также на презентациях, где для демонстрации тех или иных возможностей используется наряду с рассказом о них и показом преимуществ реклама — ей надлежит помимо информационной цели формировать определенные установки, осуществлять внушение.

Внушение, или суггестия, — это психологическое воздействие одного человека (или группы) на другого (или группу), когда оказывается определенное воздействие на их убеждения, установки, решения. Под его влиянием человек лишается собственной мотивации, не контролирует направленное на него воздействие. Психологи установили, что при спокойном состоянии человека при прочих равных условиях гораздо результативнее проявляет себя убеждение, а в случае возбужденного состояния или повышенной тревожности — краткое внушение.

Поскольку для успешной педагогической деятельности специалисту необходимо владеть всеми моделями общения, постольку он должен знать, что разные люди обладают разной степенью внушаемости, уровнем восприимчивости к нему, субъективной готовностью испытать внушающее воздействие и подчиниться ему.

Педагогу важно знать и умело использовать при взаимодействии с людьми факторы, способствующие внушаемости:

– неуверенность в себе;

- тревожность, беспокойство;
- робость, низкую самооценку;
- чувство собственной неполноценности;
- повышенную эмоциональность, впечатлительность;
- слабое владение логическим анализом;
- веру в авторитеты.

Суть внушения состоит в воздействии на чувства человека, а через них на его разум и волю. Суггестивность устного сообщения в процессе педагогического взаимодействия может основываться на его содержании или на форме, или на том и другом одновременно.

Внушение, основанное на содержании сообщения, состоит в особом подборе и сочетании аргументов, входящих в его состав. Суггестивность содержания сообщения может вызываться также эмоциональной стороной. Основанное на форме, оно предполагает особое оформление и подачу.

Педагог должен хорошо знать и грамотно использовать воздействие на человека с **ситуативных факторов**:

- некоторые его психические состояния (сильное эмоциональное возбуждение, стресс, заболевание, утомление или, наоборот, покой, расслабление);
- низкий уровень компетентности, отсутствие реально существующей информации;
- высокую степень значимости проблемы, вопроса, существа дела;
- неопределенность, неясность ситуации, положения;
- дефицит времени.

В педагогическом общении используется как *открытое внушение* («верьте мне», «вы сейчас убедитесь сами»), так и *закрытое внушение* — через воздействие фирменных символов, корпоративных принципов, знаков, обстановки помещения, в котором проходит коммуникация, и целый ряд других визуальных и эмоциональных эффектов. Закрытое внушение чаще всего более эффективно, чем открытое, так как происходит порой на неосознанном уровне и исключает противодействие.

Известно, что «полочки» в сознании слушателей «открываются» и «закрываются», например, посредством отгибания и загибания пальцев руки говорящего. Манипулируя своими пальцами, выступающий воздействует на сознание слушателей. Движения рук, сопровождающие такие речевые высказывания, как: «С одной стороны... а с другой стороны...», «Давайте соберем все факты за и против...», также относятся к факторам, помогающим структурировать информацию в сознании слушателей так, как это нужно говорящему.

Таким образом, педагог должен не просто владеть разными моделями общения, но и осознавать, когда, для достижения ка-

ких целей, по отношению к какому собеседнику использовать ту или иную модель взаимодействия. В то же время очевидно и то, что во многих ситуациях разнообразные модели используются одновременно (например, при передаче важной информации идут в ход все перечисленные модели: информационная, убеждающая, экспрессивная, внушающая).

Для достижения контакта педагогу следует говорить спокойно, используя технику КИЯ (коротко и ясно). Согласно данным психологических исследований половина взрослых не в состоянии улавливать смысл произносимых фраз, если фраза содержит более 13 слов. Кроме того, если фраза длится без паузы более 6 с, нить понимания обрывается, а та, что насчитывает свыше 30 слов, на слух вообще не воспринимается.

Ритуальная модель педагогического общения. В профессиональной педагогической деятельности к ней обращаются тогда, когда необходимо закрепить и поддержать конвенциональные отношения в деловой среде; обеспечить регуляцию социальной психики в больших и малых группах людей; сохранить ритуальные традиции организации, связанные с ее корпоративной культурой и миссией, а также создавать новые праздники и обряды, например презентация новых образовательных услуг.

Условия организации такой коммуникации предполагают ритуальный (церемониальный) характер акций взаимодействия, художественно оформленную среду, соблюдение конвенций (от лат. *conventio* — договор, соглашение), праздничное или адекватное ситуации настроение; опору на национальные, территориальные и профессиональные традиции и нормы общения.

Психологи знают, какое значение для интеграции коллектива, для формирования приверженности организации имеют возможности слияния формального и неформального общения. Морально-психологический климат в коллективе как раз и определяется степенью этого единства. Чем она выше, тем более атмосфера педагогического коллектива отвечает требованиям поставленных задач. Если в коллективе развита система неформальных отношений, корпоративных праздников, сильны коллективные традиции, то чувства и мысли людей более естественны, свободны: исчезает скованность в общении, растет доверие и уважение друг к другу, повышается совместимость и срабатываемость.

Формами такого взаимодействия у коммуникаторов обычно бывают рамочная, торжественная, траурная речи, ритуальные акты, церемонии, обряды, праздники, посвящения, чествования. Для педагогической среды типичны День знаний, праздник выпускников, празднование Дня учителя, а также разнообразные презентации.

Рассмотренные модели общения не охватывают все возможности деловой коммуникации, но позволяют определить специфику

взаимодействия, особенности собеседника и грамотно использовать жанр, коммуникативные средства и технологии, получить планируемый (прогнозируемый) результат.

В тренинге педагогического общения, как правило, могут использоваться все перечисленные модели, а их выбор зависит от индивидуальных особенностей и профессионализма тренера, хотя существенное влияние на их выбор оказывают и сами участники, а также складывающаяся в процессе тренинга конкретная ситуация.

1.5. Стили педагогического общения

Все люди различаются по стилю общения — его устойчивым характеристикам в различных ситуациях. Этот фактор существенно определяет поведение человека при его взаимодействии с другими людьми. Конкретный выбор того или иного стиля общения определяется целым рядом обстоятельств, в числе которых важны следующие: цель общения; ситуация, в которой оно осуществляется; статус и личностные особенности собеседника, его мировоззрение и положение в обществе; характеристика самой формы делового взаимодействия.

Характер содержания делового взаимодействия зависит прежде всего от речевых средств общения, образующих в коммуникации существенную логико-смысловую линию. Современный деловой стиль педагогического общения предпочитает краткость и простоту фразы, речевой конструкции, использование бытовой или профессиональной разговорной лексики, своеобразных речевых клише и штампов.

В профессиональном общении обычно используются такие стили взаимодействия: официально-деловой, научный, публицистический, бытовой (разговорный).

Официально-деловой стиль речи. Этот стиль обусловлен практическими требованиями жизни и профессиональной деятельности. Он обслуживает сферу правовых, управленческих, социальных отношений и реализуется как в письменной (деловая переписка, нормативные акты, делопроизводство и пр.), так и в устной форме (отчетный доклад на собрании, выступление на деловом совещании, служебный диалог, беседа, переговоры).

В официально-деловом стиле различаются три подстиля: законодательный; дипломатический; административно-канцелярский.

Каждый из них имеет свою специфику, коммуникативные формы, речевые клише. Так, меморандум, нота, коммюнике используются в дипломатической коммуникации; расписка, справка, докладная записка, доверенность, приказ, распоряжение, заявление, характеристика, выписка из протокола — в администра-

тивно-канцелярском стиле; закон, статья, параграф, нормативный акт, предписание, повестка, указ, кодекс и пр. — в законодательном стиле.

Деловой стиль требует *предельной точности*, которая достигается использованием терминов как широко распространенных, так и узкоспециальных.

Термины чаще всего обозначают:

– наименования документов — постановление, уведомление, запрос, договор, контракт, акт и др.;

– наименования лиц по профессии, состоянию, выполняемой функции, социальному положению — педагог, судья, менеджер по продажам, брокер, президент компании, следователь, психолог, коммерческий директор, маркетолог, бухгалтер и пр.;

– процессуальные (осуществить экспертизу, допрос, выемку, оценку, аттестацию и пр.) или профессиональные действия (информировать, сделать отчет, подготовить справку и т. п.).

Деловой стиль требует *объективности информации*. В документах недопустимо субъективное мнение лица, составляющего текст, употребление эмоционально окрашенной лексики, вульгаризмов.

Деловой стиль характеризуется *компактностью изложения*, краткостью, экономным использованием языковых средств. Ему свойственна *стандартизованность речи*. Официальная сфера общения, повторяющиеся стандартные ситуации, четко ограниченный тематический круг деловой речи определяют эту стандартизованность, проявляющуюся не только в выборе языковых средств, но и в формах стандартных документов. В них обязательны общепринятые формы изложения и определенное расположение структурно-композиционных частей: вводная часть, описательная, результирующая часть.

В деловой речи широко используются речевые клише и речевые шаблоны. Например, для выражения признания: «Приносим наши извинения за...» Для выражения просьбы: «Мы очень рассчитываем на вашу помощь в...» Для одобрения и согласия: «Я полностью согласен с вашим мнением о...» Для завершения разговора: «Я полагаю, что сегодня мы обсудили все наши вопросы...»

Деловой стиль наиболее распространен в повседневной практике формального педагогического общения. Чем больше работники ему следуют, тем больше в организации взаимопонимания и организационной культуры.

Научный стиль речи. Он используется в деловой коммуникации педагогов, занимающихся научной деятельностью, вырабатывающих объективные знания о предметах и явлениях, идеях и законах действительности. Характерный для научных трактатов, статей, тезисов, диссертационных исследований, научных трудов, он господствует также на конференциях и симпозиумах, на семинарах и в лекциях.

Основной формой мышления в науке служит понятие, поэтому научное взаимодействие ученых требует максимально точного, логичного, однозначного выражения мыслей. Основные характеристики научного стиля речи:

отвлеченная обобщенность (считается, говорят, как замечено, нередко, зачастую, как правило, довольно часто, в большинстве случаев, наиболее часты, крайне и т.п.);

логичность изложения информации в виде суждений и умозаключений, веских аргументаций;

абстрактная лексика (например: значение, внимание, существуют, имеются, состоит, используются, употребляются и пр.);

вместо местоимения «я» чаще используется местоимение «мы» (нам представляется, мы считаем, мы наблюдаем, по нашему мнению, как показывает наш опыт, по нашим наблюдениям, мы придерживаемся точки зрения и т.п.);

применение безличных предложений (например: необходимо отметить, следует остановиться на рассмотрении, представляется возможным, можно сделать вывод, как свидетельствует практика, следует сказать и т.п.);

употребление сложноподчиненных предложений (например: придаточные условные с союзом «если..., то» и придаточные времени с союзом «в то время как»).

Научный педагогический стиль требует логической последовательности отдельных композиционных частей текста. Для их построения применяются разнообразные приемы, например, такие, как во-первых, во-вторых, в-третьих; или: вначале было это, затем то; или: если это так, то из этого следует... Для связок используются речевые конструкции типа: однако, между тем, в то время как, тем не менее, поэтому, сообразно с..., следовательно, к тому же, обратимся к..., рассмотрим, необходимо остановиться на..., итак, таким образом, в заключение скажем, все сказанное позволяет сделать вывод, как видим, подводя итог, следует сказать.

Научный стиль речи более эффективен в профессиональной среде ученых (конференции, симпозиумы), где людей объединяет определенный уровень компетентности, тогда как использование научного стиля, например, на уроке или при чтении учебной лекции не дает необходимого положительного результата, более того, плохо воспринимается слушателями. Заметим также, что научный стиль допускает возможность чтения письменных материалов (озвучивания), в то же время восприятие такого текста на слух затруднено.

Публицистический стиль речи. Любое выступление на публике можно отнести к публицистическому, устно ли — речь, доклад, лекция, выступление на собрании или на митинге, интервью на телевидении или радио, или письменное — статья (за-

метка) в газету, книжная рецензия. Публицистический стиль (от лат. *publicus* — общественный) обслуживает сферу общественных отношений — общественно-политических, идеологических, экономических, культурных. Используется он также в средствах массовой информации.

Публицистический стиль отличается такими характеристиками: *информативность, документально-фактологическая точность, собирательность, официальность* используемых материалов;

реальные жизненные явления и факты (в качестве проверенных, документальных источников); новизна фактов, основанных на реальных ситуациях, событиях, вестях с мест, рассказах очевидцев;

книжно-абстрактные средства (например, такие слова, как *деятельность, обсуждение, исследование, понимание, доминирует, соотносить, процесс, понятие, система, востребованный, свидетельствует, предполагается, проводится, означает, требует, сказывается* и пр.);

прием адресации, т. е. слова выступающего направлены к какому-то конкретному лицу. Это, в свою очередь, предполагает обратную связь — вопросы и ответы («Я обращаюсь к вам, студенты!», «Вы, сидящие в этом зале»).

Экспрессивность, повышенная эмоциональность, доступность, артистизм. Употребляемые в речи факты, как правило, оцениваются, комментируются, интерпретируются; широко используются пословицы, афоризмы, художественные образы, повторение слов, метафоры, сравнения, цитаты, иллюстрации, высказывания известных лиц, анекдоты и исторические казусы (от лат. *casus* — сложный, запутанный случай). Некоторые примеры поясняют с помощью сравнений.

Публицистический стиль речи требует тщательного редактирования, отбора всего лишнего, предельной стилистической шлифовки мыслей, лаконичности. Ему свойственны *юмор, острота, ирония*. В то же время безжалостная насмешка, злой сарказм не всегда уместны в публичном выступлении, порой они действуют разрушительно. Чтобы не было такого эффекта, как от известного пассажи Бернарда Шоу: «Я бы очень хотел воспринимать вас всерьез, но это было бы тяжким оскорблением для вашего интеллекта».

Оратор, который хочет владеть аудиторией, должен уметь пользоваться различными невербальными средствами коммуникации: мимикой, жестом, позой, интонациями голоса, сменой ритма речи, паузами, восклицаниями, улыбкой и пр.

Таким образом, все три стиля речи активно используются в педагогической коммуникации для достижения тех или иных целей. Современный педагог должен одинаково хорошо владеть любым из них и, соблюдая правила того или иного стиля, сможет

добиваться наивысшего влияния на аудиторию и проводить свою линию.

Разговорный стиль речи. В отличие от деловых стилей разговорная речь обслуживает сферу неформальных отношений, наличествующих не только в быту, в семье, дружественном кругу, но и в профессиональной среде. Она выполняет функцию межличностного общения, поэтому наиболее часто проявляется в устной форме, в диалоге, в котором говорящие участвуют часто спонтанно. Предварительное обдумывание в таком общении не предусмотрено.

Поскольку разговорная речь способствует самовыражению, проявлению индивидуальных особенностей личности, постольку она эмоционально окрашена. Большую роль здесь играют невербальные средства коммуникации и экспрессивные сигналы тела. Кроме того, в неформальном общении широко используется обиходно-бытовая лексика: просторечия, слова субъективной оценки, экспрессивно-эмоционально окрашенные высказывания, а также сокращения (Питер, читалка, общага), сленг («э-блин», «я тащусь»), разговорно-бытовая фразеология (гол как сокол, бежит как угорелый, как снег на голову, упрям как осел, где тебя черти носили и т. п.), глагольные междометия (шмяк, скок, шмыг), разнообразные частицы (этот-то, дай-ка, ну, вот, ведь и т. п.) Широко практикуются вопросительные, побудительные и восклицательные предложения. Естественно, такая речь и такой стиль используются лишь ситуативно уместно.

Таким образом, соблюдая стилевые правила и нормы, каждый педагог формирует имидж делового человека и достигает желаемых результатов на основе кооперации совместных усилий, сближения целей и сотрудничества.

Коммуникационный стиль общения. В отличие от речевых стилей это способ, с помощью которого педагог предпочитает строить коммуникационное взаимодействие с другими. Существует много различных стилей, используемых людьми в межличностной коммуникации, так же как и много подходов к определению этих стилей. Их знание помогает определить и то, как вести себя, и то, что можно ожидать от поведения, связанного с определенным стилем.

За основу измерения межличностной коммуникации можно взять такие две переменные, как *открытость в коммуникации* и *адекватность обратной связи*. Первое измерение включает степень открытия или раскрытия себя в коммуникации для других в целях получения от них ответной реакции, особенно реакции, означающей, как они воспринимают нас и наши действия. Второе измерение показывает степень, с которой люди делятся с другими своими мыслями и чувствами о них. Построив на этой основе матрицу, где по вертикали будет отложено первое измерение, а по

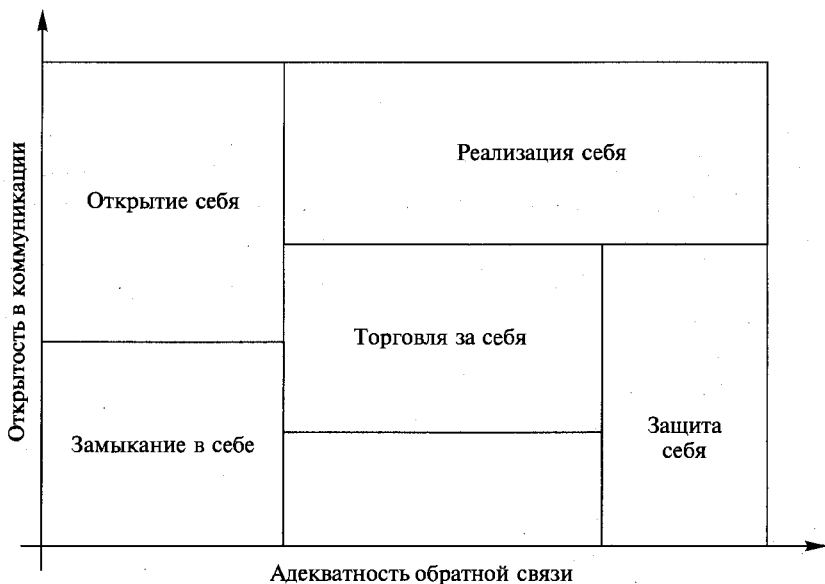


Схема 4. Стили межличностной коммуникации

горизонталь — второе, можно выделить пять стилей межличностной коммуникации (схема 4).

Коммуникационный стиль человека в первом квадранте может быть определен как **открытие себя**. Этот стиль характеризуется высокой степенью открытости себя другим, но низким уровнем обратной связи со стороны человека, его использующего. Открытие себя в этом случае измеряется в диапазоне от среднего до максимального. Индивид идет на это, концентрируя тем самым внимание на себе, чтобы вызвать реакцию других на свое поведение. К сожалению, данный стиль страдает тем, что реакция других нередко остается без адекватного ответа или обратной связи со стороны вызывающего его партнера. Принимая близко к сердцу реакцию других на свое поведение, использующий данный стиль человек может проявлять необузданные эмоции, мало способствующие установлению эффективных отношений между общающимися сторонами.

Стиль коммуникации во втором квадранте определяется как **реализация себя**, он характеризуется и максимальной открытостью, и максимальной обратной связью. В идеальных условиях этот стиль желателен, но ситуационные факторы (политика организации, разница в статусе и т.п.) могут побудить человека, им владеющего, отказаться от него.

Коммуникационный стиль в третьем квадранте характеризуется **замыканием в себе**, т.е. одновременно низкими уровнями

открытости и обратной связи; в этом случае человек как бы изолируется, не давая другим познать себя. Такой стиль часто используют интроверты — люди, предпочитающие обращать свой разум вовнутрь себя. Крайность в проявлении этого стиля связана со скрыванием своих идей, мнений, симпатий и чувств к другим.

Стиль коммуникации в четвертом квадранте связан с *защитой себя* и, как видно из матрицы, характеризуется низким уровнем открытости, но высоким уровнем обратной связи. Он широко используется для того, чтобы лучше узнать других или более правильно оценить других. Обычно педагоги, им владеющие, для других мало открыты, но любят их обсуждать. Им интересно слушать о себе, но не обсуждать свои качества, особенно негативные, с другими.

В середине матрицы располагаются типы людей, *«продающих себя»*, если друзья делают то же самое. Такой стиль называется «торговля за себя» и характеризуется умеренными открытостью и обратной связью, обмениваемыми в процессе межличностной коммуникации.

1.6. Педагогическое общение как прагматическая необходимость

В образовательном учреждении оно несет более глубокую функцию, нежели просто контакты между людьми или совместное решение проблем. Любой вид общения в паре «учитель—ученик», «педагог—студент» независим от ситуации (будь то беседа в коридоре или урок) становится воспитывающим и развивающим. Какой бы предмет ни читал педагог, он параллельно должен обучать своих учеников и общению. Это необходимо для их успешной социализации, воспитания активной, ориентированной на социально значимые ценности жизненной позиции, для культуры межличностных контактов.

Для того чтобы формировать у обучаемых коммуникативные навыки — говорения и слушания, задавания вопросов и формулирования ответов, аргументации и ведения своей линии, взаимодействия с другими — педагог сам должен владеть коммуникативными знаниями, умениями и навыками, демонстрировать ту коммуникативную культуру, которая является примером и которой можно следовать. В ряду этих знаний особое место принадлежит специфическим средствам и техникам общения, целенаправленно используемым в профессиональной деятельности педагога.

Содержание и уровень развития культуры общения педагога во многом предопределяются содержанием его педагогической деятельности. Чем она более содержательна по объему и по характеру, тем более многогранным, разнообразным становится обще-

ние, т. е. именно педагогическая деятельность определяет его границы и способы. Она задает направленность, влияет на характер и виды общения, обуславливает его уровень и требования к нему.

В практике педагогического общения можно выделить два аспекта: *общие принципы (основания) общения*, его формы, модели, виды, технологии и техники;

индивидуальные принципы общения, т. е. его стиль — совокупность конкретных приемов и средств, которые педагог в зависимости от индивидуальных особенностей и ситуации общения, реализует в своей деятельности на основе имеющихся у него знаний и опыта.

Поскольку профессиональная культура общения педагога — это социально значимый показатель, важный не только для него лично, но и для тех, кого он обучает, с кем сотрудничает, кому подчиняется, постольку это важно и для других людей. Известно, как трудно вступать в активное общение с представителями других возрастных групп, людьми разного уровня интеллектуального, эмоционального и социального развития (особенно это касается учеников, студентов и их родителей). В таких случаях эффективность и целесообразность общения зависит от инициативности самого педагога. Он должен не только устанавливать разнообразные контакты, но и успешно взаимодействовать, правильно интерпретировать поведение и реакции других участников общения, вести свою линию на достижение поставленной цели.

Необходимость общения даже с теми, кто тебе неприятен, даже тогда, когда ты утомлен или в плохом настроении, является профессиональным долгом педагога и носит ярко выраженный прагматический характер. Поскольку педагогические цели — научить, развить, воспитать, постольку каждый педагог вправе и должен стремиться к наилучшему результату в достижении таких целей. Это выгодно и для обучаемых, и для родителей, и для самого педагога, организации, которую он представляет, и для общества. Однако именно коммуникативной грамотности, знаниям, а тем более компетентности меньше всего обучают в педагогических вузах будущих педагогов, используя интерактивные технологии.

Так, в учебно-методическом пособии «Профессиональное воспитание студентов вуза» (Волгоград, 2004) Н. М. Борытко, говоря о различных формах организации профессиональной подготовки студентов, называет лишь традиционные технологии: лекции, семинары, лабораторные и исследовательские работы студентов и не прописывает такие известные технологии, которые относятся к игровому имитационному моделированию, а именно деловые и дидактические игры, коммуникативный тренинг, анализ кейсов и др.

Таким образом, все, кто стремится развить в себе характер, связанный с умением нравиться и располагать к себе людей, по-

лучить навыки эффективного взаимодействия и конструктивного обмена информацией, должны обучаться этому с помощью специальных технологий, т.е. социально-психологического тренинга, к которому непосредственно относится тренинг педагогического общения, рассмотрение которого и является основной целью данного учебника.

Именно тренинг педагогического общения и является новой организационно-дидактической парадигмой, соединяющей в себе преимущества различных обучающих форм человеческого взаимодействия с насыщенной обратной связью (дискуссия, анализ реальных ситуаций, доверительная беседа, ролевая игра, невербальное общение, кейс и др.). Он предполагает четкую постановку целей и их согласованность с практическими потребностями педагогов, высокую вовлеченность всех участников в обучающий процесс через приемы материализации социально-психологических феноменов и субъектно-субъектные принципы организации взаимоотношений.

Активное социально-психологическое обучение, пробуждая у слушателя интерес к психическим явлениям, определяющим и сопровождающим педагогическое общение, способствует осознанному формированию перспективных моделей взаимодействия — своеобразной культуры психической деятельности (психокультуры), необходимой каждому педагогу.

ВЫВОДЫ

1. Социально-психологическая и коммуникативная компетентность педагога, т.е. владение коммуникативными, интерактивными и перцептивными знаниями, умениями и навыками, моделями и стилями общения, становятся все более актуальными и востребованными в профессиональной педагогической деятельности.

2. Развитию эмоционального интеллекта, партнерскому взаимодействию, построенному на сотрудничестве, уважительном и равноправном отношении друг к другу, необходимо обучать не только преподавателей, но и всех специалистов, которые работают с людьми.

3. Важнее всего в социально-психологическом обучении является развитие умений и навыков педагогического общения, формирование благоприятного первого впечатления, соблюдение речевых и коммуникационных стилевых правил и норм, что способствует оптимизации профессиональной деятельности.

4. Развивать перечисленные умения можно с помощью специального тренинга педагогического общения — разнообразных активных групповых и парных методов, которые не ограничены указаниями на целевое применение и теоретико-методологическую ориентацию.

5. Группа участников тренинга педагогического общения может стать натурной моделью и творческой лабораторией для формирования профессиональных умений, коммуникативной компетентности, востребованных в практике взаимодействия (в виде моделей, стилей, средств, форм и техник общения, соответствующих профессиональной педагогической деятельности и способствующих ее успеху).

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение коммуникационного процесса и перечислите его элементы.
2. Дайте характеристику и укажите целевое предназначение основных элементов коммуникационного процесса.
3. Какие требования предъявляются к источнику сообщения (коммуникатору)?
4. Что такое кодирование и декодирование информации?
5. Каково значение обратной связи в коммуникационном процессе? Назовите ее виды и характеристики.
6. В чем специфика интерактивной функции общения?
7. Что общего и в чем различие понятий «взаимопонимание», «координация», «согласование»?
8. Что такое сотрудничество, партнерское общение?
9. В чем специфика перцептивной функции общения в педагогической деятельности?
10. Что влияет на первое впечатление и каковы возможные ошибки восприятия?
11. Каковы внутренние и внешние факторы аттракции?
12. Укажите педагогические цели использования разнообразных моделей общения.
13. Каково предназначение стилей общения в педагогической практике?
14. Какое значение для педагогического общения имеют коммуникационные стили взаимодействия?

МАСТЕР-КЛАСС: УПРАЖНЕНИЯ И ТРЕНИНГИ

Задания для самопроверки: выберите правильный ответ

Задание 1.

Взаимодействие работников жизненно важно для организации. Поэтому можно утверждать, что:

- а) здоровые взаимоотношения способствуют достижению организационных целей;
- б) нездоровые взаимоотношения ложатся на организацию тяжким грузом;

в) успешная работа никак не зависит от характера личных взаимоотношений;

г) личные взаимоотношения надо строго ограничивать.

Задание 2.

Вступать в деловые отношения нужно лишь для того, чтобы:

а) повлиять на поведение коллег;

б) выявить их социальные роли;

в) вместе решить ту или иную задачу;

г) получить эмоциональную разрядку.

Задание 3.

Психологическое воздействие обычно оказывают в неформальной обстановке:

а) начальники на подчиненных;

б) коллеги друг на друга;

в) подчиненные на своих начальников;

г) менеджер на своего секретаря.

Задание 4.

Какова связь между общением и предметно-практической деятельностью? Найдите неправильный ответ на этот вопрос:

а) общение и деятельность — это два самостоятельных процесса;

б) общение дополняет деятельность;

в) общение — это предпосылка совместной деятельности;

г) общение определяется деятельностью и влияет на ее протекание;

д) общение дестабилизирует предметно-практическую деятельность.

Задание 5.

Действительное самораскрытие партнеров в общении происходит, когда они:

а) рассказывают о себе все, ничего не скрывая;

б) обсуждают вопросы общего характера, не затрагивающие их лично;

в) говорят о своих отношениях с коллегами;

г) делятся своими личными впечатлениями о конкретном событии, ситуации;

д) оценивают друг друга.

Задание 6.

Известно, что к числу важнейших профессиональных особенностей педагога относится умение осуществлять аттракцию. Найдите правильный вариант:

Аттракция — это:

а) чувство одного человека к другому;

б) отношение к другому человеку: аттитюд на другого человека;

г) оценка другого человека;

д) триада, включающая в себя и чувство, и отношение, и оценку другого человека.

Задание 7.

Эффективная обратная связь в общении выражается в том, что:

а) вы реагируете на конкретное поведение партнера, объясняя, почему это вас волнует;

- б) вы обсуждаете самого человека, его личность, а не действия;
- в) вы оцениваете мотивы поведения человека, а не само его поведение;
- г) вы даете совет партнеру, а не просто делитесь с ним информацией;
- д) вы выслушиваете партнера, проявляя интерес к его проблемам.

З а д а н и е 8.

Какое из перечисленных условий не является обязательным для формального общения:

- а) обязательность контактов независимо от симпатий и антипатий;
- б) предметно-целевое содержание коммуникации;
- в) соблюдение формально-ролевых принципов взаимодействия;
- г) установление теплых, межличностных отношений деловых партнеров;
- д) следование социальным правилам и нормам, деловому этикету.

Правильные ответы: 1 — а, б; 2 — г; 3 — б, в; 4 — д; 5 — б; 6 — д; 7 — б; 8 — г.

Тренинг «Знакомство — интервью»

Ц е л ь: предоставление участникам возможности поближе познакомиться друг с другом.

К о л и ч е с т в о ч а с т н и к о в: от 5 до 25 человек.

В р е м я: 30 мин.

П р о ц е д у р а: тренер предлагает участникам небольшой вопросник, который они могут использовать для интервью. Затем участники разбиваются на пары и используют вопросник в качестве средства, позволяющего собрать информацию друг о друге. Каждый опрашивает своего партнера в течение 10 мин, потом происходит смена ролей. Таким образом, через 20 мин все участники собираются в общий круг и, используя заполненные вопросники, представляют своих партнеров. Тренер также может участвовать в выполнении данного упражнения.

В о п р о с н и к. Используйте данный вопросник для того, чтобы брать интервью у членов вашей группы. Предоставляйте им достаточно времени на ответы, затем заносите их в правую колонку.

Вопрос	Ответ
1. Каким именем вы предпочитаете, чтобы вас называли?	
2. Где вы живете?	
3. Чем вы занимаетесь?	
4. Что вы думаете по поводу своего участия в данном тренинге?	
5. Чему вы рассчитываете здесь научиться?	
6. Какими двумя вещами в своей жизни вы больше всего гордитесь?	

Вопрос	Ответ
7. Что бы вы хотели сообщить о себе группе?	
8. Если бы вы захотели что-то изменить в себе, то что бы это было?	
9. Сколько вам лет?	

По итогам тренинга и ответам на вопросы следует провести его анализ.

Ситуационное упражнение «Ограбление» в различном восприятии информации

Цель: показать, как люди по-разному воспринимают одну и ту же ситуацию с помощью процесса селективного восприятия.

Что нужно знать для выполнения задания. Это упражнение демонстрирует многообразие восприятия людьми при анализе ситуации незначительной фактической информацией. Многие будут подсознательно заполнять ее пробелы предположениями, которые они принимают за факты.

Начало ситуационного упражнения. Для того чтобы провести анализ ситуации, преподаватель формирует группы по пять человек. Затем студенты будут отвечать на проверочные вопросы. Члены группы не должны менять мнение до тех пор, пока все ее участники не закончат отвечать.

Ситуация. Как только директор магазина выключил свет, в магазине появился грабитель и потребовал деньги. Хозяин открыл кассовый аппарат. Содержимое его было изъято, и грабитель поспешно удался. Об ограблении быстро известили сотрудника полиции.

Ответьте на следующие вопросы, поставив около номера: «П» (**правда**), или «Л» (**ложь**), или знак «?» (**неизвестно**).

1. Человек появился после того как хозяин выключил свет в магазине.
2. Грабитель был мужского пола.
3. Человек, который появился, не требовал денег.
4. Человек, который открыл кассовый аппарат, был хозяином магазина.
5. Хозяин магазина изъяс содержимое кассового аппарата и убежал прочь.
6. Кто-то открыл кассовый аппарат.
7. После того как человек, требовавший деньги, изъяс содержимое кассового аппарата, он убежал прочь.
8. Хотя в кассовом аппарате имелись деньги, не говорится, сколько их было.
9. Грабитель требовал деньги у хозяина.
10. Бизнесмен только что выключил свет, когда в магазине появился грабитель.
11. Был яркий дневной свет, когда появился грабитель.

12. Человек, который появился, открыл кассовый аппарат.
13. Никто не требовал денег.
14. История касается серии событий, в которых ссылаются только на трех человек: хозяина магазина, человека, требовавшего деньги, и сотрудника полиции.
15. Произошли следующие события: кто-то потребовал деньги, кассовый аппарат был открыт, его содержимое было изъято и грабитель бросился из магазина.

Завершение ситуационного упражнения.

1. После того как преподаватель сообщит ответы на все вопросы, проверьте свои ответы.

2. Всей группой обсудите ответы. Обратите особое внимание на следующие вопросы:

А) Почему у членов группы разное восприятие? Какими факторами можно объяснить эти различия?

Б) Многие люди не очень-то удачно справляются с этим заданием. Почему? Какие другие факторы помимо избирательного восприятия могут негативно повлиять на результат?

Упражнение

Переведите в формы делового общения (пусть персонажи говорят в соответствии с особенностями делового стиля) переговоры между попом и Балдой, героями известной сказки А. С. Пушкина.

Используйте для этого «язык бизнеса и предпринимательства»: совмещение профессий, система оплаты труда, работодатель, работник, претендент на должность, вакансия, договор, контракт, условия работы, компромисс, консенсус, виды и содержание деятельности, функции и т. п.

Э п и з о д п е р в ы й: заключение трудового соглашения.

...Нужен мне работник:

Повар, конюх и плотник.

А где найти мне такого

Служителя не слишком дорогого?»

Балда говорит: «Буду служить тебе славно,

Усердно и очень исправно,

В год за три щелка тебе по лбу,

Есть же мне давай вареную полбу».

Призадумался поп,

Стал себе почесывать лоб.

Щелк щелку ведь розь

Да понадеялся он на русский авось.

Поп говорит Балде: «Ладно.

Не будет нам обоим накладно...

Э п и з о д в т о р о й: отношение работника к своим обязанностям:

– Все ли условия соглашения выполняются?

– Как выполнил Балда обязанности дилера? (Пример нестандартного решения экономической задачи.)

Эпизод третий: оплата труда, оговоренная соглашением.

– Справедливость каких правил делового сотрудничества подтверждают заключительные слова Балды: «Не гонялся бы ты, поп, за дешевизной»?

З а к л ю ч е н и е. Подготовьте аналитическую информацию: какие правила составления трудового соглашения были нарушены партнерами в ситуации «Прием на работу»?

Упражнение

1. Назовите основные черты официально-делового стиля.

2. Определите по названию документа целевое назначение речевого жанра:

- приказ, инструкция;
- докладная записка, объяснительная записка;
- уголовное дело, заявление, рекламация;
- отчет, справка, акт.

Аргументируйте свои суждения. Назовите признаки официально-делового стиля, общие для всех названных жанров.

3. Объясните, почему клише не просто допустимо, но необходимо при создании речевых жанров официально-делового стиля.

4. Проверьте свое знание традиционной сочетаемости слов и укажите случаи нарушения:

– автор проекта; автор гола (в футболе); автор инициативы; автор книги; автор конструкции; автор недоразумения;

– повысить выпуск (чего?); повысить изучение; повысить требования; повысить знания; повысить успехи; повысить значение; повысить результат; повысить необходимость; повысить капитал; повысить прибыль; повысить дивиденды.

5. Объясните особенности словообразования данных слов — «канцеляризм», составьте с каждым из них предложение:

– правонарушение; местожительство; вышеуказанный; вышеназванный; дискутировать; прокламировать; стимулировать.

Литература

Бороздина Г. В. Психология делового общения: учеб. пособие. — М., 1998.

Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. — СПб., 2002.

Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. — Л., 1990.

Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник. — СПб., 2002.

Лэйхифф Д. М., Пенроуз Д. М. Бизнес-коммуникации. — СПб., 2001.

Основы теории коммуникации: учебник / под ред. М. А. Василика. — М., 2003.

Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. — 3-е изд. — СПб., 2005.

Смирнова Е. Е. Психология общения: курс для старших классов средней школы. — СПб., 2005.

Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. — СПб., 2002.

ГЛАВА 2

КОММУНИКАЦИЯ КАК АКТ ОБЩЕНИЯ

...Возможны три ошибки: говорить, когда следует молчать, — это называется опрометчивостью; молчать, когда следует говорить, — это называется скрытностью; не обращать внимания на выражение лица — это называется слепотою.

Конфуций

2.1. Вербальные и невербальные средства коммуникации

Общение является основной составляющей педагогической деятельности. Владеть техниками общения, средствами вербальной и невербальной коммуникации необходимо и каждому педагогу, и всему педагогическому коллективу. От этого умения зависят не только эффективность профессионального взаимодействия (педагог — студент, коллега — коллега), но и конструктивность принимаемых решений, карьера специалиста, его имидж. Выступление на педсовете, заключение контракта, проведение занятия — все они требуют красноречия, т.е. умения ясно, четко и убедительно выражать свои мысли. Косноязычному педагогу трудно работать с аудиторией и завоевывать высокий рейтинг. Недаром известный американский знаток ораторского искусства Ф. Снелл предупреждает: «Не допускайте того, чтобы через ваши речевые недостатки собеседники нарисовали ложную картину ваших способностей. Заставьте вашу речь работать на вас».

Искусство публичного выступления составляет неотъемлемую часть педагогического мастерства. Хороший оратор умеет по ходу выступления корректировать свою речь, добиваясь положительной реакции слушателей. Конечно, такое искусство вырабатывается повседневным трудом и творчеством. Знаменитый римский оратор Цицерон знал в этом толк: красноречие, говорил он, есть нечто такое, что дается труднее, чем это кажется, и рождается из очень многих знаний и стараний. Эти слова никогда не утратят актуальности. Знание основ ораторского искусства, изучение психологии людей, неустанная практика педагогического общения

и упорный тренинг, работа над словом и умением слушать — вот что дает возможность влиять на конкретного собеседника или любую аудиторию.

2.1.1. Человеческая речь как источник информации

К вербальным средствам общения относится человеческая речь. Из всех возможных способов передачи информации (с помощью жестов, мимики, пантомимики, зрительного контакта) это самое универсальное средство, так как речь точнее всего передает смысл сообщения. Именно с ее помощью и получают информацию, «упакованную» в ту или иную речевую конструкцию, в текст. Не случайно нашу эпоху называют эрой «человека говорящего». В реальной практике взаимодействия миллионы людей ежедневно занимаются созданием текстов и их передач, а миллиарды — их восприятием. В отличие от них несловесные средства коммуникации называются невербальными, или языком телодвижений.

Специалисты по общению подсчитали, что современный деловой человек за день произносит примерно 30 000 слов или более 3 000 слов в час. Речевое (словесное) сообщение, как правило, сопровождается несловесной информацией, помогающей осмыслить речевой текст.

Речевое общение — это процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного контакта между людьми при помощи языка. В любом тексте (письменном или устном) реализуется система языка — комплекс фонетических, лексических, грамматических единиц, являющаяся средством общения людей и выражения ими своих мыслей, чувств, желаний и намерений. Любой национальный язык представляет собой совокупность разнообразных явлений, таких, как: литературный язык; просторечные слова и выражения; территориальные и социальные диалекты; жаргоны.

Литературный язык — это образец, его нормы считаются обязательными для носителей языка. **Просторечие** может быть охарактеризовано как отклонение от литературной нормы, оно может возникать по разным причинам, но главным образом из-за недостаточного владения литературным языком. Как правило, это язык малообразованных людей. **Территориальные диалекты** (местные говоры) — устная разновидность языка ограниченного числа людей, живущих на одной территории. **Социальные диалекты** определяются социальной, сословной, профессионально-производственной, возрастной неоднородностью общества, а **жаргон** включает сленг и язык арго. Как средство общения язык обслуживает все сферы общественно-политической, профессионально-деловой, научной, педагогической и культурной жизни. В профессиональном взаимодействии преобладает официально-деловой его стиль.

К основным функциям языка в общении относятся:
конструктивная — формулировка мыслей, компоновка сообщения;

коммуникативная — функция обмена информацией;

эмотивная — выражение самооценки, переживаний, отношения говорящего к предмету речи и непосредственная эмоциональная реакция на ситуацию общения;

конативная — выражение в речи говорящего его установки на собеседника, стремления на него воздействовать, сформировать определенный характер взаимоотношений с целью оказания влияния на другого.

Язык реализуется в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное предназначение. *Речь* как внешнее проявление языка — это последовательность ее единиц, организованная и структурированная по своим законам и в соответствии с потребностями выражаемой информации. *Речевой акт* — элементарная единица речевого общения, которую говорящий высказывает в непосредственной ситуации общения со слушающим собеседником. *Речевая деятельность* — специализированное употребление языка в процессе взаимодействия между людьми, частный случай деятельности общения, а *речевая коммуникация* — это информативная и коммуникативная стороны речевого общения. В отличие от языка речь можно оценить как хорошую или плохую, ясную или непонятную, экспрессивную или невыразительную и т. п.

Различают четыре вида речевого общения. Два из них участвуют в производстве текста (передаче информации) — это *говорение* и *написание*, а два другие — в восприятии текста и заложенной в нем информации — *слушание* и *чтение*.

Следует помнить о трех главных различиях между устной и письменной речью:

Письменная речь

Темп выбирает сам читатель.

Текст можно перечитать.

Может читаться в любом порядке.

Устная речь

Темп задает говорящий.

Текст звучит всего один раз.

Речь дается в авторском порядке.

В речевом общении участвуют двое и более людей. Общение непосредственно с самим собой (говорение вслух при отсутствии собеседника) называется *аутокоммуникацией* и считается неадекватным в связи с тем, что процесс общения всегда предполагает партнера, требует взаимодействия, взаимопонимания, обмена информацией.

В зависимости от намерений собеседников (сообщить или узнать что-то важное, выразить оценку, отношение, побудить к чему-либо, сделать что-то приятное, оказать услугу, договориться по

какому-то вопросу и пр.) возникают разнообразные речевые тексты, *речевые конструкции*. В практике педагогического общения, в соответствии с обучающими, развивающими или другими целями и задачами, специалисты используют самые различные высказывания во всем многообразии их типов — сообщение, мнение, суждение, рекомендация, совет, вопрос, ответ, критическое замечание, реплика, комплимент, предложение, выводы, резюме.

Коммуникативное намерение (или *коммуникативная интенция*) — это желание одного человека вступить в общение (в контакт) с другим, партнером или собеседником. Структура коммуникативного взаимодействия развивается, как отмечалось в главе I, в соответствии с прохождением информации по коммуникативной цепи: отправитель — кодирование сообщения — движение по сенсорным каналам с помощью вербальных и невербальных средств, символов и знаков — декодирование — получатель. Речь в этой деятельности приобретает определенный смысл и может быть понята только в структуре неречевого контекста.

Контекст (или *ситуация*) (от лат. *contextus* — тесная связь, соединение) — это обстоятельства, в которых происходит конкретное событие, сопровождаемое нашим речевым актом по поводу определенной ситуации.

В практике замечено, что аудитория может скорее простить выступающему оговорки, чем нелогичность изложения. Этот факт связан с тем, что нашему сознанию свойственно во всем искать систему, порядок. Логика развития явлений получает отражение в нашем мышлении. Выделим три распространенные его формы.

Понятие — форма мышления, которая отражает общие и самые существенные свойства предмета или явления, составляющие его содержание. Понятие характеризуется также объемом — совокупностью относящихся к нему предметов или явлений. Например, содержание понятия «цветок»: полевое или садовое растение разнообразной формы, окраски и запаха. Объем этого понятия чрезвычайно велик: он охватывает всевозможные виды полевых, садовых, комнатных, вьющихся и т. п. растений.

Суждение представляет собой форму мысли, в которой отражается связь между предметами или явлениями.

Умозаключение — цепочка суждений, последнее из которых — заключение — становится новым знанием, выведенным из уже известных суждений, называемых посылками.

Основные требования логики, предъявляемые к любому устному выступлению, таковы:

- определенность, ясность высказывания;
- последовательность изложения;
- непротиворечивость излагаемых фактов и комментариев;
- обоснованность суждений, аргументаций и контраргументаций.

На начальном этапе организации речевой коммуникации необходимо ввести *предмет сообщения (тему)* и удерживать его в сознании собеседника путем периодического напоминания, уточнения, акцентирования внимания. Тема отвечает на вопрос «*О чем мы говорим?*». Речевое мастерство педагога предполагает также искусное владение всеми речевыми жанрами: от реплики или комментария до публичной лекции, речи, доклада, информационного сообщения. При этом важно не только владеть разнообразными жанрами публичного выступления, но и правильно определить форму выступления.

Доклад — это публичное выступление на совещании, собрании или конференции, представляющее собой развернутое сообщение на определенную тему. В нем излагаются сведения, ставятся задачи и даются рекомендации, касающиеся тех проблем и решений, которые были обозначены вначале. Доклад предполагает обсуждение, дебаты, критику и дополнения, новые положения. Такое сообщение может осуществляться как в научном, так и в публицистическом стиле. На научно-практической конференции зачастую используются стендовые доклады или доклады с мультимедиа.

Информация (или лекция) включает, как правило, точные сведения о ситуации в организации, в стране, в мире, о протекающих процессах, требующих информированности, отклика или принятия решений. Сюда относятся сообщения о положении дел, о конкретных проблемах и трудностях, о ситуации, сложившейся на данный момент; представление нового фактического материала, сведений; передача взгляда оратора на проблему, на ее основные характеристики.

Рассказ о ситуации является повествовательным последовательным изложением каких-нибудь значимых событий, которое осуществляется чаще всего в публицистическом стиле.

Речь как публичное выступление представляет собой обращение к слушателям по определенному поводу, в определенных обстоятельствах, отражающее личные соображения выступающего, обреченные в соответствующие языковые формулировки и обусловленные определенными целями. В практике педагогического взаимодействия наиболее уместны публичные, презентационные и ритуальные речи, их информационная и убеждающая формы.

Как заметил Марк Туллий Цицерон, оратор должен владеть двумя основными достоинствами: во-первых, умением убеждать точными доводами, во-вторых, волновать души слушателей внушительной и действенной речью. А если ум овладел предметом, замечает Сенека, то слова сами приходят. Слова приходят, если предмет наполняет душу. Если ум овладел темой, то слова приходят сами по себе.

Чтобы прийти к успеху, педагог должен всегда помнить о том, что любое утверждение, прозвучавшее в том или ином выступле-

нии, следует логически обосновать. В этом ему помогут такие понятия, как тезис, аргументация и демонстрация.

Тезисом обычно называют четко сформулированную и высказанную мысль, требующую обоснования. Тезис отвечает на вопрос «*Что мы доказываем?*». Формулировка тезиса должна исключать всякую возможность иного его понимания. Он должен быть предельно конкретным и кратким.

Тезис подкрепляется **аргументами**, или **доводами**, которые называют также **основанием доказательства**. Аргументы отвечают на вопрос «*Чем доказываем?*». Основанием доказательства могут быть совокупность фактов; статистические данные; теоретические положения; веские аргументы; ссылка на признанные авторитеты, например: юридические нормы; статистика; суждения, основанные на профессиональном или житейском опыте, и пр.

Третий элемент обоснования — **демонстрация** — показывает, как из данных аргументов следует тезис. Демонстрация отвечает на вопрос «*Как доказываем?*». Она показывает ход наших рассуждений. Доказать что-либо можно и непосредственно, путем наблюдения, собранных фактов, и с помощью рассуждений, т.е. логических умозаключений.

При всех видах, будь то доклад или лекция, выступающие не должны отклоняться от предмета, темы, рационального изложения материала. Им требуется:

а) пользоваться логически безупречной аргументацией и доказательствами;

б) раскрывать причинно-следственные и условно-следственные связи;

в) разумно и прагматически структурировать информацию;

г) выделять ключевые слова, позиции и положения в изложении;

д) продумать начало и конец выступления;

е) демонстрировать высокую речевую культуру.

Совет. Всегда говорите так, чтобы ваша речь напоминала живое общение, и тогда вы сможете избежать сухого «лекторского» тона, который неизменно утомляет слушателей. Всегда думайте о том, как сделать, чтобы вас поняли, для чего используйте разные виды информации одновременно для всех сенсорных каналов слушателей: рассказывая, продемонстрируйте то, что важно, визуально подействуйте на чувства.

В речевом общении, как правило, различают два вида целей, которые может преследовать инициатор общения (говорящий), — **ближайшая цель**, т.е. то, что непосредственно выражает говорящий, и более отдаленная **долговременная цель**. Основными разновидностями ближайшей цели являются:

интеллектуальная цель, направленная на передачу или получение информации, оценку событий, выяснение позиций, форму-

лировку суждений, развитие проблемы, для комментария, критики и пр.;

цель, связанная с установлением характера отношений: продолжение или прерывание взаимодействия, поддержка или опровержение позиций партнера, побуждение к действию, к участию в той или иной акции.

За ближайшими целями собеседника часто стоит целевой подтекст (подспудная цель), углубляющий взаимодействие и делающий его более сложным. **Подтекст** — это неявный смысл речевого сообщения, осознаваемый собеседниками лишь в контексте общения.

Признаки подтекста могут скрываться:

- в содержании речи;
- в характеристиках ее звучания (тон, сила голоса, паузы, смешки и пр.);
- в невербальных характеристиках поведения (позы, дистанционная организация пространства взаимодействия, мимика, жесты).

Та или иная информация может быть воспринята как скрытый смысл тогда, когда между элементами, составляющими ее основу, есть смысловое противоречие или несоответствие.

Известен случай, который произошел с английским драматургом Б. Шоу. Оркестр в ресторане играл шумно и не очень хорошо. Б. Шоу спросил у официанта: «А играют ли музыканты по заказу?». — «Конечно». — «В таком случае передайте им фунт стерлингов, и пусть они сыграют в покер». Суть остроумия в том, что слово «игра» имеет не одно толкование; кроме того, здесь имеется явный намек на плохую игру музыкантов: посетитель готов заплатить, лишь бы оркестр замолк.

По характеру передачи и приема информации можно выделить три вида подтекста:

- *действительный* подтекст — скрытый смысл имеет место и воспринят;
- скрытого смысла в сообщении не было, но он был приписан, т. е. подтекст *мнимый*;
- скрытый смысл был, но остался незамеченным — *пропущенный* подтекст.

Для педагогического общения важно следующее:

а) если собеседник не сумел раскрыть содержание подтекста, он рискует не понять партнера; если кто-то не понимает намека, то его оценка в глазах собеседника снижается;

б) юмор, ирония, сарказм выступают как своеобразный способ проверки собеседника на живость ума, на «адекватность», на то, что он из «нашего лагеря»;

в) обнаруженный намек на подтекст не является гарантией понимания самого подтекста.

Доказано, что все непонятное, оригинальное и неожиданное для других — *подтекстовенно*. С понятием подтекста соприкасается понятие *редуцированного диалога* — обмена «свернутыми», краткими, как бы пунктирными репликами. Обычно их используют между собой собеседники, понимающие друг друга с полуслова. В педагогической практике такое общение распространено в среде коллег и руководителей, проработавших вместе много лет.

Речевое мастерство проявляется не только в логике изложения и владении речевыми жанрами, но и в культуре речи педагога, в умении найти наиболее точное, а следовательно, и наиболее подходящее для конкретного случая и стилистически оправданное средство языка, слово или жест.

Культура речи предполагает:

- знание норм литературного языка;
- умение выбирать в соответствии с ними самые точные, уместные в данной речевой ситуации слова и выражения;
- выразительность речи, которая достигается использованием языковых средств, таких, как синонимы, сравнения, тропы (слово в переносном значении), метафоры (скрытое сравнение, образы явлений, о которых идет речь), фигуры (особые построения фраз), гиперболы (преувеличения), фразеологизмы и т. д., и таких, как средства внеязыковые (жесты, мимика, интонации, паузы, позы, дистанции и пр.).

2.1.2. Речевые средства общения

Характер содержания педагогического взаимодействия зависит прежде всего от речевых средств, техник общения, которые образуют в коммуникации существенную логико-смысловую линию. Для современного делового стиля педагогического общения характерны краткость и простота построения фразы, использование профессиональной разговорной лексики, своеобразных речевых клише и штампов. Собеседники используют стилистическое своеобразие словесного действия, проявляющееся в особенностях синтаксического строя в построении фраз и предложений, в словосочетаниях.

Процесс речевой коммуникации зависит от *стратегии речевого общения*, которая направлена на достижение долговременных результатов взаимодействия — деловое партнерство и сотрудничество. Совокупность разнообразных приемов ведения большого или малого разговора и линии поведения собеседников на определенном этапе можно рассматривать как *тактику речевого общения*. К собственно коммуникативным аспектам разговора можно отнести привлечение и удержание внимания собеседника, а также выбранный тон общения — дружеский или официальный, снисходительный или уважительный.

В коммуникации для достижения ожидаемых результатов используются разнообразные психотехнические приемы, выстраивающие определенный разговорный стиль словесного действия, среди которых такие:

воображаемая диалогизация, когда синтаксический строй словесного действия имитирует потенциальный диалог, предполагаемую обстановку диалога, что вводит в заблуждение собеседника;

вопросно-ответный ход, когда субъект общения сам задает себе вопрос и сам же на него отвечает, например риторический вопрос, позволяющий привлекать и поддерживать внимание собеседника и вместе с тем вести свою «подспудную линию»;

эмоциональные восклицания, позволяющие усилить внимание к предмету взаимодействия, стимулирующие вовлеченность собеседника в коммуникацию;

эвфемизмы (от гр. *euphēmismos* < *eu* — хорошо + *phēmi* — говорю) — более мягкие эквиваленты резких слов, позволяющие поддерживать доброжелательную атмосферу контакта, снижающие негативное проявление чувств как реакцию на «красные флажки» слов, обычно вызывающих отрицательные эмоции и экспрессивные вспышки (например, вместо «вы должны... использовать» — «хотелось бы», вместо «нужно» — «желательно», вместо «старик» — «человек достойного возраста», вместо «не врите» — «не сочиняйте» и пр.);

инверсия (от лат. *inversio* — переворачивание, перестановка), т.е. осмысленное нарушение порядка слов, обращение смысла, переданного собеседником, с отрицательного на положительный и с положительного на отрицательный в зависимости от намерений собеседника, использующего данный прием;

«аффинити» — создание такого эмоционального фона общения (симпатии, влечения собеседников), который способствует конструктивности и взаимопониманию через психологическое присоединение, отзеркаливание, демонстрацию необходимых в конкретной ситуации эмоциональных реакций, поиск согласия и нахождение идентичных интересов и потребностей.

Среди коммуникативных приемов весьма существенно установление той или иной **дистанции между собеседниками**. В педагогической коммуникации используются как приемы глубокого проникновения в обстоительства и переживания собеседника, так и полное от них отстранение. Человек закрывается от собеседника или открывается перед ним в зависимости от своих индивидуальных особенностей и от намерений в общении. Этим же вызван его интерес к теме и к суждениям собеседника. Например, резкий переход от обращения «ты» к обращению «вы» свидетельствует о дистанцировании, которое демонстрирует неодобрение, отчуждение, неприятие и возможно даже враждебность или антипатию. Обратное переключение говорит о положительных сдвигах в об-

щении, о желании сократить формальную дистанцию и общаться более дружелюбно.

Активность собеседника в разговоре, которая проявляется в частоте и длительности включения в него, может свидетельствовать:

- о степени заинтересованности собеседника в обсуждаемой проблеме, в самом взаимодействии;
- о самооценке человека, его уверенности или застенчивости, самоуверенности, состоянии тревожности, потребностей и пр.;
- об общей склонности человека к развернутости или лаконичности высказываний (умении говорить по системе КиЯ — коротко и ясно).

Все речевое поведение в педагогическом взаимодействии ориентировано на определенную вербальную или невербальную реакцию собеседника.

Для того чтобы реакция была адекватной превентивным ожиданиям участников общения, необходимо соблюдать следующие правила.

1. Каждый собеседник должен обладать личностными качествами делового человека, а именно:

- быть уверенным в себе, иметь личные цели и ценности;
- быть информированным и компетентным;
- демонстрировать объективность в оценке информации;
- проявлять искренний интерес к предмету речи и к собеседнику;
- ценить свое и чужое время;
- проявлять эмоциональную культуру, осуществлять самокоррекцию;
- быть мобильным, адаптивным и гибким.

2. В каждом партнере следует уважать личность и ее право на свою точку зрения, на достижение позитивного результата. Этому способствуют:

- установка на взаимопонимание, конструктивное сотрудничество;
- стремление увидеть проблему глазами собеседника;
- уважительное отношение к аргументам и контраргументам собеседника;
- внимательное выслушивание партнера.

3. Необходимо соблюдать постулат релевантности (от англ. *relevant* — уместный, относящийся к делу), т.е. между информационным запросом и полученным сообщением должно быть смысловое соответствие, для чего следует:

- говорить по существу вопроса, обсуждаемой проблемы;
- комментировать именно то, что важно в данной ситуации;
- соотносить отбор и предъявление информации с запросом и ожиданиями собеседника.

4. Нужно корректно относиться к количеству и качеству информации, с этой целью целесообразно:

- предъявлять правдивую и проверенную информацию;
- выстраивать доказательства и аргументацию;
- не ссылаться на домыслы, интуитивные предчувствия, слухи.

5. Необходимо соблюдать языковую нормативность деловой речи:

- говорить короткими фразами, четко формулируя мысль;
- при употреблении многозначных слов и терминов объяснять собеседнику их смысл;
- использовать речевые клише в соответствии с нормативными правилами официально-делового стиля;
- следить за сигналами тела, не допускать неконгруэнтности, ведущей, как правило, к подозрительности и непониманию.

6. Следует подчиняться установленным правилам и ограничениям, так как деловой коммуникации свойственна регламентированность.

Они таковы:

- писанные правила — протокол, в том числе дипломатический, инструкции и договорные обязательства, принципы корпоративной культуры;

- неписанные правила — деловой этикет, организационная культура и культура межличностного общения, позволяющие демонстрировать деловой имидж, чувствовать себя в любой профессиональной ситуации (будь то презентация или публичная лекция, совещание или педагогический совет) уверенно и непринужденно, а также избегать насмешек со стороны окружающих.

Таким образом, соблюдение всех этих правил и реализация их в практике педагогического взаимодействия позволят каждому из собеседников соответствовать профессиональному имиджу педагога и достигать желаемых двусторонних результатов на основе кооперации и сотрудничества.

2.1.3. Слушание в межличностном общении

«Истина находится не в словах говорящего, а в ушах слушающего» — так гласит восточная мудрость. Действительно, практика общения подтверждает, что умение целенаправленно, активно слушать других во многом помогает успешному взаимодействию и взаимопониманию.

У разных людей оно развито неодинаково: про одних говорят, что они умеют слушать, про других, что они не умеют слушать, поэтому первые более приятны в общении, с ними легче общаться, обсуждать что-либо, договариваться. По словам французского мыслителя Лабрюйера, талантом собеседника отличается не тот, кто охотно говорит сам, а тот, с кем охотно говорят другие.

Исследования показывают, что в среднем наше общение с другими распределяется следующим образом: примерно 42—53 % времени мы слушаем других, 16—32 % — говорим сами, 15—17 % — читаем, 9—14 % — пишем.

Как очевидно, умение слушать как метод восприятия информации используется в коммуникации намного чаще, чем умение читать и писать вместе взятые. Очевидно и то, как важно для каждого владеть таким умением. И хотя точность своего слушания большинство людей оценивают на 70—80 %, исследователи выявляют другие цифры: на самом деле эффективность слушания у многих людей составляет всего 25 %, т.е. три четверти услышанных сообщений утрачиваются. Последствия, к которым может привести неточное восприятие или искажение информации во время слушания, продемонстрированы наглядно в тренинге «Испорченный телефон». То, что происходит с сообщением в процессе передачи его от человека к человеку, можно изобразить следующим образом:

Задумано 100 % → высказано 80 % от задуманного →
услышано 70 % от высказанного → понято 60 % от услышанного →
осталось в памяти примерно 24 % от воспринятого.

Со слушанием связаны многие проблемы непонимания и неправильной интерпретации услышанного, что порождает чувство обиды и раздражения. Участнику общения очень важно занять позицию заинтересованного и активного слушателя. Зачастую собеседники демонстрируют привычку слушать вполуха, и это связано с распространением ряда заблуждений о слушании.

Заблуждение 1. *«Слушать и слышать — одно и то же».*

Многие, размышляя об умении слушать, отождествляют его с умением слышать и убеждены, что то и другое — инстинктивные, врожденные навыки, и не учатся навыку эффективного слушания. Если **слышание** — физический процесс, определяемый воздействием звуковых волн на барабанную перепонку и протекающий без специальных умственных усилий, то **слушание** (эффективное слушание) — это сложный процесс восприятия, осмысления, понимания, структурирования и запоминания поступающей информации, в котором участвует вся личность индивида. Ученые считают, что внимательное слушание связано с интеллектуальной деятельностью, она даже может сопровождаться повышением давления и увеличением частоты пульса.

Заблуждение 2. *«Умение слушать подобно навыку дыхания, человек получает его при рождении и затем эксплуатирует всю свою жизнь».*

К сожалению, это не так. Мы учимся слушать друг друга на протяжении всей своей жизни, специально этому не обучаясь.

Однако если кто-то выбрал профессию, требующую умения убеждать (именно к ней относится труд педагога, руководителя), то ему придется осваивать профессиональные навыки слушания, которым пока что профессионально обучают только психотерапевтов. Научись слушать, и ты сможешь извлечь пользу даже из тех, кто говорит плохо, рекомендовал еще в древности Плутарх. Г.Лейбниц признавал, что прошел бы 20 миль, чтобы выслушать своего худшего врага, если бы мог что-нибудь узнать у него.

Заблуждение 3. «Смысл одного и того же сообщения воспринимается всеми одинаково».

Возможности одного человека понять другого, как правило, ограничены в силу различий в жизненном и профессиональном опыте каждого индивида, придающих личный смысл словам, и различий в лингвистическом словаре человека. Поскольку в русском языке существует многозначность и ситуативно-культурная обусловленность большинства понятий и слов, посредством которых люди общаются, нельзя рассчитывать на их полное совпадение у собеседников.

Для эффективного слушания участникам общения необходимо сконцентрировать внимание на слушании собеседника и отсутствие мешающих мыслей, на сути поступающей информации.

Во время общения следует избегать довольно распространенной ошибки: пока один говорит, другой на самом деле его не слушает, а просто ждет удачного момента, чтобы вставить реплику, высказаться самому.

Каждому следует знать, какие ошибки наиболее часто встречаются у тех, кто слушает:

✓ Удаление от основного предмета разговора.

✓ Заострение внимания на «голых» фактах. Психологи утверждают, что даже прошедшие специальный тренинг могут точно запомнить не более пяти основных фактов.

✓ Уязвимые места — для многих участников общения это такие слова, которые особенно действуют на психику, выводя человека из состояния равновесия (например: кризис, агония, тупик, террор, агрессия, кровь, смерть и пр.). У человека чувствительного они вызывают отрицательные эмоции, ассоциации, так что речь говорящего при этом трудно воспринимать.

2.1.4. Виды слушания

В литературе описаны различные виды слушания активного и пассивного. Американский исследователь общения Дж. Келли выделяет четыре вида слушания.

Направленное, критическое слушание. Участник общения вначале анализирует сообщение (порой заранее, т.е. уже с установкой на критическое восприятие информации), а потом пытается его

осознать. На практике такое слушание полезно лишь в конкретной ситуации, когда принимаются определенные решения, обсуждается новый опыт, высказываются точки зрения и пр. (например, на совещании, собрании или дискуссии). Критическое слушание неэффективно там, где обсуждается новая информация, сообщаются новые знания (например, на уроке, лекции, информационном докладе).

Установка на отторжение информации не позволяет прислушиваться к ней, требует акцентировать внимание только на том, что подтверждает нежелательность слушания. В результате все ценное как бы пролетает мимо, интерес к информации отсутствует, человек просто теряет время и остается неудовлетворенным.

Эмпатическое слушание. *Эмпатия* (от англ. *empathy* — сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого) — это способность индивида эмоционально откликаться на переживания других людей. При эмпатическом слушании участник общения уделяет большее внимание «считыванию» чувств, а не слов, пониманию того, как собеседник относится к тому, что говорит.

Эмпатическое слушание бывает эффективным, если говорящий вызывает у слушающего положительные (стенические) эмоции (радость, надежду на лучшее, уверенность в себе, в завтрашнем дне, удовольствие, удовлетворение и пр.), и может быть неэффективным, если его слова вызывают у слушателя отрицательные (астенические) эмоции (страх, тревогу, печаль, огорчение, разочарование, безысходность, чувство тупика и т.п.).

Есть два вида слушания, которые по природе своей малоэффективны. «Периферическое» слушание выполняется на бессознательном уровне и может происходить в формальных и неформальных ситуациях (например, во время лекции можно разговаривать с собеседником, сидящим рядом за столом, и улавливать при этом обрывки выступления педагога).

«Очевидное» слушание — это то, чем многие люди занимаются большую часть времени. Человек выглядит так, как если бы он вас слушал, но на самом деле в этот момент он думает о своем.

Нерефлексивное слушание. Этот его вид предполагает минимальное вмешательство в речь говорящего при максимальной сосредоточенности на ней. Умение внимательно молчать, воздерживаться от собственных реплик и замечаний облегчает процесс самовыражения и помогает слушателю лучше понять смысл информации, уловить, что стоит за словами. Важным сигналом такого слушания служит невербальная реакция, т.е. контакт глаз, кивок или покачивание головой и т.п.

Нерефлексивное слушание во время общения позволяет собеседнику, имеющему проблемы (например, заикание, ограниченный запас слов, застенчивость, неуверенность в себе и др.), со-

средоточиться и высказаться. Оно эффективно также в общении с людьми, которым не терпится высказать свою точку зрения, проявить отношение к чему-нибудь; с теми, кто испытывает отрицательные эмоции, чувствует накал страстей и словесно «разряжается». Или в общении с человеком, который озабочен проблемой до такой степени, что ему необходимо высказаться и сообщить все сразу (например, он просит: «Выслушайте меня до конца, а потом скажите, что вы об этом думаете, и посоветуйте, как мне быть»).

Активное рефлексивное слушание. *Рефлексия* (от лат. *reflexio* — отражение) — это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; процесс размышления человека о происходящем в его собственном сознании; склонность к самоанализу. Отсюда рефлексивное слушание предполагает анализ получаемой информации и отклик на нее с помощью вопросов или реплик. Этот вид слушания в профессиональной деятельности считается самым конструктивным. Осуществляется такая его организация, когда партнеры лучше понимают друг друга: они все более осмысленно высказываются, проверяют и уточняют свое понимание информации, степень взаимопонимания.

Именно способность слушать «активно» отличает хороших коммуникаторов от слабых. Подобно любому навыку эффективное слушание требует самодисциплины и практики и, конечно же, является нелегкой работой. По оценкам специалистов, большинство людей произносят около 125 слов в минуту, но продумывать их могут примерно в четыре раза быстрее. Это означает, что как слушатель человек обладает свободой размышления, которая, если себя не дисциплинировать, приводит к блужданию мысли и недостатку сосредоточенности.

Рефлексивное слушание общающихся предполагает установление у них *обратной связи*, которая позволяет устранить преграды, искажения информации, продемонстрировать сопереживание, сочувствие, желание помочь.

Сравнительные характеристики активного и пассивного слушания представлены в табл. 3.

В деловом общении не только слова, но и жесты могут иметь несколько значений, отсюда и слушателями могут быть поняты по-разному. Бывают ситуации, когда говорящий, особенно взволнованный, путается в словах, дает слишком большую волю чувствам, путаной жестикуляцией — все это способно исказить смысл его речи настолько, что сам говорящий уже не понимает, что, собственно, он хотел сказать.

Некоторые люди, боясь высказаться прямо и открыто или быть неправильно понятыми, показаться смешными, глупыми или странными, столкнуться с осуждением, неодобрением, предпочитают маневрировать словами, нагромождают их, запутывая,

Сравнительные характеристики активного и пассивного слушания

Активное (рефлексивное) слушание	Пассивное слушание
Попытки побудить собеседника к разговору	Терпеливое ожидание того, чтобы собеседник заговорил
Попытки точно воспринять сказанное собеседником и убедиться в точности своего восприятия информации	Ожидание того, когда собеседник окажется в состоянии сказать нечто действительно важное или интересное. Свободный поток собственных ассоциаций под воздействием того, что уловило собственное внимание
Попытки удерживать излишне многословного или отвлекающегося собеседника в рамках темы; попытки вернуть его к обсуждаемой проблеме	Отвлечение внимания на что-либо другое при сохранении «маски внимания». Ожидание того, когда собеседник вернется к теме разговора. Ожидание того, когда собеседник перестанет говорить

скрывая истинные мотивы, и невероятно затрудняют восприятие. Многие предпочитают говорить о самом важном для них только тогда, когда уверены, что их услышат, попытаются понять и не осудят. Это особенно свойственно молодым людям, которые, открывшись когда-то и кому-то, не встретили взаимопонимания и перестали доверять взрослым, а иногда родителям и учителям.

Чтобы обеспечить понимание, слушающий с помощью вербальных (речевых) и невербальных (мимикой, жестами) средств показывает говорящему, *что именно воспринято точно*, а что искажено, чтобы тот мог скорректировать свое сообщение и сделать его более понятным. Именно такой обмен сигналами прямой и обратной связи и представляет собой процесс активного рефлексивного слушания.

Стиль слушания каждого человека зависит от многих факторов: от пола и возраста, статуса участников общения, их индивидуальных особенностей (характера, темперамента, интересов и пр.), от конкретной ситуации.

Психологи установили существенные различия в поведении мужчин и женщин во время разговора. И. Я. Атватер отмечает, что обычно мужчина перебивает женщину почти в два раза чаще. Примерно одну треть времени беседы женщина собирает с мыслями, пытается восстановить их ход. Мужчины чаще сосредотачиваются на содержании разговора, а женщины больше внимания уделяют чувствам и самому процессу общения. Мужчины любят слушать самих себя. Они склонны слишком

быстро давать готовые советы, не выслушивая собеседника до конца и не задавая ему вопросов. Практика общения подтверждает, что нетерпеливые собеседники — весьма распространенное явление.

Помехи слушания. Почему многие из нас, слушая, зачастую не слышат других? Трудности эффективного слушания связаны не только с ошибочными суждениями, о которых вы прочитали выше, но и с целым рядом помех. Здесь и неразвитое умение слушать, и трудности концентрации внимания, зависимость от групповых норм, недостаточная психологическая и эмоциональная культура человека.

Поток информации, который обрушивается на нас ежедневно, не позволяет одинаково внимательно воспринимать все устные сообщения. По некоторым данным, до одной трети времени нашего бодрствования, т.е. 5 ч каждый день, а то и больше, мы слушаем учителей, родителей, друзей, сообщения по радио и телевидению. При такой нагрузке трудно оставаться сосредоточенным и некогда развивать умение слушать. Видимо поэтому некоторые лекторы, наблюдая отсутствие интереса у аудитории, начинают говорить все тише и тише, и тогда она оживляется, желая понять, что произошло, а педагоги зачастую применяют неэффективную, но порой работающую технологию: «Слушай меня или выйди вон из аудитории!».

Считается, что неустойчивое внимание слушающего может быть связано с психофизическими особенностями: с трудностью человека сосредоточиться на чем-то одном; с возможной антипатией к чужим мыслям; с неприязнью к говорящему. Однако практика свидетельствует, что невнимательное слушание чаще всего связано с неумением слушать другого.

Высокая скорость умственной деятельности. Мы думаем в 4 раза быстрее, чем говорим. Ученые подсчитали, что средний темп русскоязычной речи — это приблизительно 200—250 слов в минуту, а скорость обработки информации слушателем — 300—500 слов в минуту. Такое расхождение предоставляет возможность отдохнуть, отвлечься, задуматься о чем-нибудь своем. Вот почему, когда кто-то говорит, наш мозг большую часть времени свободен и отвлекается от слушания.

Антипатия к чужим мыслям. Человеку, как правило, свойственно свои мысли ценить больше, чем чужие, поэтому, слушая, многие не заставляют себя следить за ходом рассуждений собеседника. Не о том ли такое изречение: «Не смущайте меня фактами, я уже составил свое мнение?»

Избирательность внимания. Мы привыкли одновременно слушать многое, не уделяя равноправного внимания разным объектам восприятия (словам, мимике, жестам, позам, интонации и т.д.). Многим не под силу внимательно слушать и одновременно воспринимать суть сказанного или что-то важное, и они в порядке

самозащиты прибегают к избирательности в плане отбора информации, т.е. попеременно выбирают то, что в определенный отрезок времени представляется им интереснее всего. Такое слушание не позволяет сконцентрироваться на чем-то одном. Психологи описали так называемый «синдром акулы», когда человек слышит лишь то, что хочет услышать.

Низкая мотивация к слушанию. Большинство людей пропускают поступающую информацию через фильтры, связанные с установками, прошлым опытом, жизненными целями и ценностями, убеждениями и интересами, ожиданиями и предрассудками. Некоторые считают: если для будущих профессиональных целей данная информация им не пригодится, то они ее и слушать не станут, что на самом деле совершенно неправильно — недаром же говорят немцы, что нет такого «свинства», из которого нельзя было бы вырезать кусочек ветчины. Невозможно предвидеть, когда и где, в какой будущей ситуации человеку пригодится та или иная информация, полученная сегодня.

Один словоохотливый субъект пристал к ученому и философу Аристотелю с каким-то длинным и нудным объяснением. Наконец он спросил все это время молчавшего философа:

— Не утомил ли я тебя?

— Нет, — ответил тот и пояснил: — Я не слушал.

Потребность реплики. Чья-то речь может вызвать у слушателя неотвратимое желание перебить и (или) ответить (здесь и сейчас), и тогда он перестает слушать, ибо думает в этот момент лишь о том, что противопоставить говорящему и как опровергнуть его аргументы.

Отключение внимания. Отвлечь внимание собеседника может все, что действует необычно и что раздражает. Например, ваш собеседник безнадежно махнул рукой, отвел взгляд в сторону, и вы понимаете, что он вам не очень-то верит. Не только реакции собеседника — отключают внимание как внутренние, так и внешние помехи.

Внутренними помехами слушания считаются прежде всего наши мысли, размышления о чем-то еще и наши состояния (тревога, нездоровье, страх).

К внешним помехам слушания обычно относится неблагоприятная окружающая обстановка, включающая: неудачный цвет стен в помещении (красный — раздражает, темно-серый — угнетает, желтый — расслабляет); плохую, неудобную мебель; слишком холодную или жаркую температуру; духоту; плохую акустику; полумрак; неприятные запахи (сырости, гнилости, краски и т.д.). Серьезной помехой может стать разнообразный шум (транспорта, чьего-то разговора, ремонтных работ, скрип дверей и пр.). Перечень помех длинный и разнообразный. Мешают слушанию

отвлекающая внешность собеседника или интерьера помещения; телефонные звонки индивидуальных сотовых; привычка держать и крутить в руках посторонние вещи; плохая погода и космические влияния на работоспособность; чрезмерные перегрузки, ограниченность во времени и непоседливость; медленный или быстрый темп речи говорящего, его громкий или тихий голос.

Совет. Участникам обучающей коммуникации полезно избегать внешних помех слушания. К ним относятся:

- разговоры сидящих рядом, шуршание, развертывание оберток конфет, шоколадок и т.п.;
- азартные игры на занятиях, писание писем;
- кашель, громкое сморкание, икание;
- рассматривание окружающей обстановки: картин, плакатов в аудитории;
- телефонные переговоры, поиск информации по сотовому телефону;
- выполнение дел, не завершенных на других занятиях;
- дурные привычки: крутить, вертеть предметы, жевать резинку и надувать пузыри, грызть фрукты и т.п.

Во всех подобных случаях человек слышит, но не слушает, возводит барьеры восприятию, не осознавая, что такой процесс общения не принесет необходимые результаты.

И хотя изменить негативный стиль слушания не всегда возможно, условия тренинга способны научить человека, особенно молодого, контролировать помехи, принимать позы позитивного слушания, совершенствовать навыки концентрации внимания, эмоционального управления собой. Для овладения приемами эффективного слушания используются специальные тренинговые упражнения и самоконтроль.

Приемы эффективного слушания. Их навыки должен развивать у себя каждый педагог. Специалисты по проблемам слушания рекомендуют для этого такие правила и приемы.

Выявляйте свои привычки слушания, сильные и слабые стороны, характер допускаемых ошибок, внутренние помехи. Знание своих привычек — это первый шаг к развитию умения слушать. Мотивация на изменение, желание научиться эффективно слушать — это второй и наиболее важный шаг на пути самосовершенствования.

Не уходите от ответственности за общение. Она совместна, поскольку в общении всегда попеременно участвуют двое, то в роли говорящего, то слушающего. Чтобы показать собеседнику, что вы его слушаете, посылайте ему не только невербальные сигналы, но и задавайте уточняющие вопросы, проявляйте активно эмоции (улыбайтесь, смейтесь, расстраивайтесь, когда это уместно).

Определите цели своего слушания. Установлено, что эффективность этого процесса возрастает, если слушатель представляет цель

получения информации, т. е. понимает, зачем ему это нужно. Чаще всего такими целями могут быть запоминание, анализ и оценка содержания информации, а также доверительные отношения с собеседниками.

Итак, зачем слушают? Чтобы помочь другим (активное/эмпатическое слушание); чтобы проанализировать и оценить содержание услышанного; чтобы его запомнить; чтобы его понять и чтобы услышать.

Как свидетельствуют специалисты, больше всего энергии занимает *эмпатическое слушание*, когда нужно не только услышать собеседника, но и вчувствоваться в него, сопереживать ему или порадоваться.

Поставленные цели требуют от слушающего целый ряд умений и навыков работы с информацией. Так, при слушании, *чтобы понять*, предполагается поиск ключевых слов и фраз; *«чтобы лучше запомнить информацию»*, необходима хорошая память или владение специальными техниками запоминания (ведение записей, повторение, визуализация, перефразирование услышанного своими словами и т. д.). При слушании *«с целью анализа и оценки содержания»* необходимо иметь развитые аналитические способности, уметь различать факты и давать оценки, распознавать ошибки и противоречия в аргументах.

Умейте сосредоточиться на том, что говорит собеседник. Это потребует определенных усилий, поскольку сосредоточенное внимание удерживается, по мнению специалистов, не более 1 мин. Старайтесь до минимума свести ситуационные помехи. Не допускайте «блуждания» мыслей и внутренних размышлений.

Будьте внимательны. Умейте поддерживать с собеседником визуальный контакт, но не рассматривайте его пристально (часто это принимается за враждебность) и не избегайте взгляда (что интерпретируется как неискренность). Следите за тем, чтобы ваши позы и жесты говорили о том, что вы слушаете собеседника. Демонстрируйте свой контроль за информацией, репликами типа: «да, да, я вас слушаю, понимаю...»; «это интересно»; «не может быть».

Старайтесь понять не только смысл слов, но и чувства собеседника. Помните: люди передают свои мысли и чувства «закодированными», в соответствии с принятыми социальными нормами. Как отрицательные или положительные чувства, связанные со страхом, ненавистью, горем, счастьем, неудовлетворенностью, так и другие сильные эмоциональные переживания говорящего могут быть скрыты и не восприняты слушающим, способны вызвать у него неадекватную эмоциональную реакцию. Вот почему необходимо учиться «считывать» невербальные сигналы, позволяющие прочувствовать экспрессию собеседника и корректно на нее откликнуться.

Рассказывают, будто однажды Демосфену пришлось выслушать сетования обиженного, которому якобы нанесли побои. В заключение жалобщик попросил лидера тогдашних афинских демократов выступить в суде в его защиту.

Оратор отреагировал неожиданно:

— Да ведь с тобой ничего подобного не произошло! — возразил он.

Проситель мгновенно разволновался, засуетился, замахал руками, повысил голос до крика:

— Да что ты, Демосфен? Как это «не произошло»?

— Вот теперь, клянусь Зевсом, я слышу голос обиженного и потерпевшего.

Умейте быть наблюдательными. Особенно важно следить за невербальными сигналами (языком тела) собеседника, поскольку на эмоциональное общение приходится достаточно большая часть любого разговора. Информативно не только лицо человека: как он на вас смотрит, как поддерживает контакт, но и то, как сидит или стоит, как себя ведет во время разговора. При этом постарайтесь обращать внимание, совпадают ли слова и невербальные сигналы (движения глаз и правой руки) собеседника, есть ли между ними гармония, конгруэнтность. Психологи установили, что если человек лукавит, лжет, противоречит себе, то его речевые и неречевые сигналы не совпадают. И если собеседник замечает такие расхождения между выразительными средствами, то уже на подсознательном уровне он может засомневаться в искренности говорящего.

Высказывайте одобрительную реакцию по отношению к собеседнику. Ваше одобрение помогает ему точнее выразить свои мысли. Любая отрицательная реакция слушателя, выраженная невербально (просто отвернулись от говорящего, закрыли лицо руками, повернули ноги в сторону выхода, смотрите на часы, ерзаете, положили на стол портфель и т. д.), вызовет у говорящего защитную реакцию, чувство неуверенности и настороженность.

К Сократу в Афины издалека приехал молодой человек, горящий желанием овладеть искусством красноречия. Поговорив с ним несколько минут, Сократ потребовал за обучение ораторскому искусству двойную плату. «Почему?» — задал вопрос удивленный ученик. «Потому, — ответил философ, — что мне придется обучать тебя не только говорить, но и тому, как нужно молчать и слушать».

Сказанное более двух тысячелетий назад удивительно перекликается с мнением писателя XX в. Л. Фейхтвангера, утверждавшего, что человеку нужно два года, чтобы научиться говорить, и шестьдесят лет, чтобы научиться держать язык за зубами.

Для того чтобы вас слушали, следуйте следующим рекомендациям.

✓ Исключайте безличные предложения. Например, «было проведено...», «было изучено...», «были спланированы перспектив-

ные направления...». Широко используйте форму первого лица: «мы спланировали или я изучил...», используйте «вы-подход» (например: «вам будет интересно узнать...», «это поможет вам...», «для вас важно...»).

✓ Говорите не слишком быстро, но и не медленно. Не пускайтесь в «галоп» — даже если времени на выступление мало, говорите в умеренном темпе.

✓ Голосом выделяйте существенные моменты вашей речи: слова, понятия, части предложений, цифры.

✓ Обращайте внимание на ваши жесты; пользуйтесь ими с учетом их информативности и необходимости для прояснения или подтверждения какой-либо мысли в ситуации делового общения.

✓ Не перегружайте свою речь иностранными словами, придавая ей тем самым важность или научность и вызывая у слушателей лингвистический или семантический барьер.

Вместе с тем бывают ситуации, когда выступающий **преднамеренно использует иностранные слова**, чтобы ввести в заблуждение слушателей. Известен такой, например, случай. Один из противников сенатора К. Паппера, выступая перед аудиторией, заявил: «Все ФБР и каждый член конгресса знают, что К. Паппер бесстыдный экстраверт. Более того, есть основания считать, что он практикует nepoтизм по отношению к свояченице, сестра его была фестианкой в греховном Нью-Йорке. Наконец, и этому трудно поверить, хорошо известно, что до женитьбы Паппер практиковал целибат. Избиратели возмутились, и К. Паппер потерял место в сенате.

Так не владеющие подобным лексиконом слушатели попались в ловушку. На самом деле не известные им слова означают: экстраверт — общительный человек; nepoтизм — покровительство родственникам; фестианка — поклонница драматического искусства; целибат — безбрачие.

Как говорил Квинтилиан, «осуждают то, чего не понимают».

2.2. Барьеры эффективного общения

В каждом коллективе нет более ответственной задачи, чем развитие эффективного общения. Однако на практике зачастую оно прерывается, осуществляется в неконструктивной, а порой и в деструктивной форме, без взаимопонимания. Мы уже идентифицировали такие элементы общения, как коммуникатор, кодирование, сообщение, среда, декодирование, получатель, обратная связь. Если в этих элементах каким-либо образом присутствуют помехи, то полной ясности и понимания здесь не происходит. Причиной служат разнообразные барьеры эффективного общения: со стороны компетентности, избирательного слушания, оценочных суждений, достоверности источника, фильтрования, различия статуса собеседников, их поведения на дистанции, давления времени, перегрузки общения.

Восприятие информации связано и с собственно коммуникативными барьерами: логическими, стилистическими, семантическими, лингвистическими и фонетическими. Кроме того, существенное место в трудностях общения принадлежит психологическому барьеру — его причинами могут быть как объяснимые (антипатия, неприязнь), так и необъяснимые понятия («...не нравится и все...»). Эти источники помех и трудностей в общении могут присутствовать как в деловом (формальном), так и в межличностном общении.

Перечислим основные барьеры общения и прокомментируем их.

Компетентность. Собеседники или слушатели могут интерпретировать одно и то же сообщение по-разному в зависимости от уровня своей компетентности и предшествующего опыта, что приводит к вариациям в процессах кодирования и декодирования информации. Этот фактор весьма существенный, он подрывает «общность» в коммуникации, общение имеет тенденции к разрушению. Можно говорить с партнером на одном языке и при этом не понимать его («Послушай, скажи по-русски!»). В сходной ситуации сообщение входит в конфликт со способом, которым получатель «расшифровывает» его. Эффективное общение возможно в том случае, когда собеседников объединяет общее поле опыта, общее пространство, в противном случае оно становится невозможным или искаженным. Коммуникаторы кодируют сообщение, исходя из своего видения, а получатели — декодируют его только на основании своего опыта.

Искажения возникают из-за разного уровня компетентности. Подростки воспринимают мир иначе, чем учителя или родители, директор школы относится к проблеме иначе, чем преподаватель. Неодинаковая интерпретация одной и той же информации у людей с разными функциями деятельности. Разные уровни компетенции специалистов могут создавать совершенно иной ее уровень в той или иной сфере деятельности (например, статус врача и медсестры). В результате у людей формируются разные ценности, нужды, отношения и ожидания, что часто приводит к неумышленному искажению получаемой информации. Несоответствие кодирования и расшифровки является самым распространенным барьером эффективного общения.

Избирательное слушание. Эта форма избирательного восприятия человека имеет тенденцию к блокированию новой информации, особенно если она противоречит существующим суждениям. Так, в информации о вреде курения ее получатель (курящий человек) замечает только то, что подтверждает его суждение («мол, все курят и ничего»). Сообщение, которое противоречит уже сложившимся представлениям личности, либо игнорируется, либо искажается так, чтобы оно соответствовало ее представлениям.

Иными словами, если мы слышим только то, что хотим услышать, наша реальность не будет нарушена.

Оценочные суждения. В каждой ситуации общения собеседник совершает оценочные суждения. В принципе это означает суждение об общей ценности сообщения до получения коммуникации в целом. Например, у сплоченной рабочей группы могут сформироваться негативные ценностные суждения относительно всех действий администрации. Оценочные суждения базируются на оценке коммуникатора получателем на основе предыдущего опыта общения с ним или на оценке ожидаемого значения сообщения.

Достоверность источника. Достоверность источника означает доверие словам и действиям говорящего со стороны собеседника. Уровень достоверности непосредственно связан с тем, как партнер реагирует на слова, идеи и действия говорящего. Таким образом, оценка человека человеком влияет на их отношение к сообщениям. Во многом она зависит от прежнего опыта общения партнеров.

Семантические проблемы. Общение можно определить как передачу информации и ее понимание посредством использования общих символов — слов. К сожалению, одни и те же слова для разных людей означают различные понятия, и общение может часто нарушаться, особенно если оно касается резюме, технических терминов или фраз. Понятия «затраты — выгоды», например, близки и значимы для людей, занятых организацией платных услуг, но мало что говорят учителям. Фактически для них эти слова могут нести даже негативное значение. Следовательно, так как слова означают не одинаковые вещи для разных говорящих и слушающих, они могут не понять друг друга, хотя и говорят на одном языке.

Фильтрация. Фильтрация — распространенное явление в восходящем общении в организации, где происходит сознательное манипулирование информацией. Например, подчиненные утаивают нежелательные факты в сообщениях своим руководителям. Причина такого фильтрации ясна: это направление (вверх) несет контрольную информацию в администрацию, а та на ее основе принимает управленческие решения. На любом уровне в организации соблазн фильтрации значителен. В учебных заведениях преподаватели также не всегда знают, что на самом деле происходит в учебной группе.

Внутригрупповой язык. Каждый из нас в разное время сталкивается с ярко выраженным специальным жаргоном, который, как выясняется впоследствии, обозначает бесхитростные процедуры и знакомые вещи. Например, исследователь попросит студентов «подготовить инструмент как часть экспериментального подхода» — вскоре студент узнает, что ему лишь следует письменно заполнить анкету.

Трудовые, профессиональные, социальные группы часто создают жаргон, понятный только их членам. Такой специфический

язык зачастую может выполнять позитивные функции, вызывая у коллектива чувство причастности, спаянности и (во многих случаях) самоутверждения и облегчая эффективное общение внутри группы.

Различие статуса. Организации зачастую используют символы (титулы, должности, звания и т. д.) для подчеркивания различия статуса. Такие различия статуса могут восприниматься лицом более низкого иерархического уровня как угрозы, препятствуя деловому общению или даже разрывая его.

Обычно на верхних уровнях организации практически отсутствует обратная связь, что не позволяет управлять администрацией, что дистанцирует ее в общении с коллективом, а также способствует развитию негативных индивидуальных качеств (порождает командный стиль работы, жесткость, самоуверенность и пр.). Так, рядовой преподаватель не может свободно зайти в кабинет к ректору или первому заму, поэтому его проблемы в лучшем случае доносятся до вышестоящих руководителей в интерпретации заведующего кафедрой или декана, в худшем случае — не доводятся совсем.

Давление времени. Оно также может стать серьезным барьером к общению. Краткость обращения, которое нередко обусловлено дефицитом времени, означает, что кто-то исключается из официального канала общения, куда он обычно включен, и что можно неадекватно среагировать на эту ситуацию (например, обидеться).

Перегрузка общения. Наше время часто называют «информационной» эрой или «эпохой информации». Хорошо это или плохо? Во всяком случае современные специалисты не могут своевременно ответить на все сообщения, им адресованные, поэтому они «отсеивают» большинство, следовательно, некоторые сообщения вообще не прочитываются.

Изучение каждого барьера показывает, что чаще всего одни заключены в самих людях (например, компетентность, оценочные суждения), другие зависят от характера организаций (например, внутригрупповой язык, фильтрование, различие статуса). Следовательно, для того чтобы улучшить общение в организации, необходимы изменения как людей, так и организационных структур.

Поведение на дистанции. Важным, но часто незаметным элементом невербального общения является приближение, т. е. пространство, используемое человеком в межличностном общении с другими.

Приближение создает серьезный барьер общения, когда поведение на дистанции отправителя и получателя неодинаковое. Нарушение дистанции может нарушить восприятие и привести к неадекватной оценке партнеров.

Так, у американцев интимная дистанция — 60 см, а например, у японцев — только 35 см. А теперь представьте, что нарушенные дистанции, вызванные особенностями этих народов, может привести к тому, что японец, приближаясь к американцу почти вплотную и видя, как он отступает, сочтет его надменным и невежливым человеком, а американец увидит в японце наглеца и агрессора, вторгающегося в чужую зону.

В деловом общении между партнерами могут возникать и специфические коммуникативные барьеры. Причины их появления разные: особенности интеллекта общающихся и уровень их компетентности, эрудиции; неодинаковое знание предмета разговора; различные лексикон (словарный запас) и тезаурус (лингвистический словарь). Коммуникативные барьеры могут возникать также как следствие отсутствия единого понимания ситуации общения. Гегель однажды заметил: только один из моих учеников меня понял, да и тот, к сожалению, понял меня неверно. Коммуникативные барьеры могут возникать из-за психологических особенностей общающихся (например, чрезмерная открытость одного из них и скрытность другого; аналитический склад ума у одного и интуитивное восприятие мира у другого; напористость одного и чрезмерная интеллигентность другого и пр.).

Причиной непонимания одного человека другим служат также социальные, политические, профессиональные, религиозные, национальные, образовательные и другие различия.

Немецкий писатель Т. Манн в одном из писем швейцарскому литератору и педагогу О. Баэлеру рассказал такую историю: «Маленького Морица спрашивают в школе, кто написал «Разбойников». — «Господин учитель, не я». За это его наказывают. А потом к учителю приходит старый Мориц и говорит: «Господин учитель, у моего Морицхена много недостатков, но он никогда не врет. Если говорит, что не он написал «Разбойников», значит, не он. И в конце концов, господин учитель, даже если бы он и написал «Разбойников», он же еще ребенок».

Подобный диалог невольно вызывает улыбку. Родитель юного Морица не знает, что «Разбойники» — это произведение знаменитого немецкого поэта и драматурга Ф. Шиллера. Но тонкий юмор Т. Манна сконцентрирован не на этом, а на сочетании взаимного непонимания: сын, а за ним и отец неверно истолковали обращенные со стороны учителя ожидания (экспектации).

Чтобы понять сказанное, надо прежде всего уловить намерения говорящего и правильно их интерпретировать.

Логический барьер. Взаимодействуя друг с другом, партнеры не всегда находят общий язык: между ними возникает логический барьер. Каждый человек видит мир, ситуацию, проблему со своей точки зрения. Кроме того, одни и те же слова в той или иной ситуации могут иметь совершенно иной смысл (например, слово

«команда» — это и команда-распоряжение, и спортивная группа, группа единомышленников). Смысл всегда индивидуально-личностен. Он рождается в сознании говорящего, но не всегда понятен собеседнику.

Сама мысль зарождается от различных потребностей человека, связанных с влечениями, побуждениями, эмоциями и пр. Поэтому за каждой мыслью стоит мотив, т. е. то, ради чего мы говорим. Мотив и есть первая инстанция в порождении речи. Он же становится последней инстанцией в обратном процессе — восприятия и понимания высказывания, так как партнер понимает не столько мысль и речь, сколько то, во имя чего это говорится.

Прежде чем высказать мысль вслух, человек сначала как бы «упаковывает» ее во внутреннюю речь, а уж затем произносит. Процесс превращения мысли в слова называется *вербализацией*. Выделяя в речевом потоке слова, слушающий расшифровывает их значения, постигая таким образом смысл вербального сообщения. Понимание слов представляется наиболее элементарной операцией декодирования высказывания. Трудности возникают потому, что на их осмысление в реальном общении существенное влияние оказывает конкретная ситуация. Недопонимание, как показывает практика взаимодействия, может усилить предубеждение и вызвать контрреакцию: происходит искажение информации.

Для адекватного ее восприятия важна встречная мыслительная деятельность, активность получающего информацию, запускающая механизм упреждающего понимания, прогнозирования в речевой деятельности.

При передаче информации на каждом этапе цепочки «задумал → воспринял», как уже было отмечено, происходит утечка или искажение информации — ее остается примерно 20—30%. Типичная ошибка в оценке процесса общения выглядит так: «Я сказал то, что хотел сказать, он понял то, что я сказал». Это иллюзия. На самом деле партнер понимает все, во-первых, по-другому, во-вторых, по-своему. Это подтверждается многочисленными коммуникативными тренингами, проведенными автором с самой разной аудиторией. При отсутствии обратной связи — полное искажение информации, при наличии, т. е. при возможности задать вопросы, попросить повторить, как правило, лишь половина участников тренинга выполняет задание адекватно, точно воспроизводя сказанное.

Основная проблема непонимания связана с особенностями мышления собеседников. Логический барьер чаще возникает у партнеров с неодинаковым мышлением: например, у одного оно абстрактно-логическое, а у другого — наглядно-образное, у третьего — наглядно-действенное.

Операционная мыследеятельность людей также различна: широта, гибкость, быстрота, критичность, оригинальность ума

у всех проявляется по-разному. Возьмем такие операции мышления, как:

сравнение — сопоставление предметов и явлений; нахождение сходства и различий между ними;

анализ — мысленное разделение предметов и явлений на части или свойства — цвет, форма, вкус и др.;

синтез — мысленное объединение частей или свойств в единое целое — сладкое, круглое, румяное и т. п. яблоко;

обобщение — мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам (например, астры, ромашки, пионы, васильки — это цветы);

абстрагирование (от лат. *abstrahere* — отвлекать) — мысленное отвлечение от ряда свойств предметов и отношений между ними с целью выделения существенных их признаков (например, груша — съедобна).

Эти операции используются с разной степенью глубины и пока один человек углубляется в развернутый анализ проблемы, другой, собрав поверхностную информацию, уже имеет готовый ответ или решение, ценность которых порой оставляет желать лучшего.

В педагогическом общении, особенно при участии в конференциях, переговорах, «круглых столах», дискуссиях, семинарах, обучающих курсах, необходимы постоянный анализ информации, размышление о ней. Здесь особенно важно помнить принцип: «Удваивай усилия, достигнув определенного успеха» — ведь речь идет об аналитической работе. Для педагогов главное — умение рассуждать, аналитический ум, способность предвидеть возможные последствия слов, действий и принимаемых решений. Вместе с тем практика рассуждения при всей ее необходимости и важности не способна сама по себе привести к необходимому знанию.

Начинающий пришел к маститому и спросил: «Как Вы достигли таких высот? Я хочу у Вас научиться». Маститый ответил: «Посредством хороших умозаключений». Начинающий не удовлетворился этим ответом и снова спросил: «Но как Вы достигли хороших умозаключений?». Маститый ответил: «Исходя из хорошего опыта». Все еще неудовлетворенный начинающий задал еще вопрос: «Но как Вы получили этот хороший опыт?». Маститый пожал плечами: «Исходя из плохих умозаключений».

Умозаключения — такая форма мышления, при которой на основе нескольких суждений дается определение объекта, делается тот или иной вывод. Умозаключения бывают: *дедуктивные* (от лат. *deductio* — выведение) — это логический вывод в процессе мышления от общего к частному; *индуктивные* — это логический вывод в процессе мышления от частного, от экспериментальных данных к общему положению, принципу, закону; *по аналогии* — это логический вывод на основании сходства между объектами в некотором отношении.

В зависимости от того, какие операции, виды и формы мышления преобладают в интеллекте каждого из собеседников, они общаются на уровне или понимания, или непонимания, т. е. здесь также возникает логический барьер.

Таким образом, в педагогическом общении он появляется всякий раз, когда собеседники различаются по особенностям мыслительности и не считают нужным учитывать специфику партнера по общению. Преодолеть логический барьер можно лишь одним путем: «идти от партнера», пытаясь понять, как он строил свои умозаключения и в чем состоят их расхождения.

Многое в понимании информации зависит от того, насколько грамотно, ясно и лаконично мы излагаем свои мысли, осуществляя вербализацию. Специалист по ораторскому мастерству Н. М. Тимченко, раскрывая тайны успеха делового общения, выделяет основные причины, затрудняющие передачу информации от одного партнера к другому:

- неточность высказывания;
- несовершенство перекодирования мыслей в слова;
- неуместное использование профессиональных терминов;
- неверное истолкование намерений собеседника;
- чрезмерное использование иностранных слов;
- неполное информирование партнера;
- быстрый темп изложения информации;
- наличие смысловых разрывов и скачков мысли;
- неполная концентрация внимания;
- игнорирование различных каналов восприятия;
- витиеватость мысли;
- наличие логического противоречия в тезисе;
- неадекватные интонации, мимика и жесты, не совпадающие со словами.

Стилистический барьер. Стиль — это отношение формы представления информации к ее содержанию, отсюда преодоление стилистического барьера непонимания сводится к тому, что стилистические характеристики «упакованной» в словесную форму информации могут препятствовать ее восприятию.

Стиль может быть неуместным, слишком тяжелым или легковесным, не соответствующим ситуации и намерениям собеседника.

Например, стилистический барьер вызовет пересказ содержания сказки А. С. Пушкина о рыбаке и рыбке следующим образом: «Показ Пушкиным поимки золотой рыбки, обещавшей при условии ее освобождения значительный выкуп, не использованный вначале стариком, имеет очень важное значение. Не менее важны и реакция старухи на объяснение ее старика о не использовании им откупа рыбки, употребление старухой ряда вульгаризмов, направленных в адрес старика и оскорблявших его достоинство, что принудило его к повторной встрече с рыбкой, посвященной вопросу о старом корыте».

Стилистика отвечает за выразительность средств языка. Слишком вольное обращение с ней приводит к возникновению специфических стилистических барьеров. Чтобы тебя хорошо восприняли, нужно четко изложить информацию, основные доводы, аргументы, их подтверждающие, структурировать информацию таким образом, чтобы она была взаимосвязана и одна мысль вытекала из другой.

Существует два основных приема структурирования информации в деловом взаимодействии: правило рамки и правило цепи.

Суть *правила рамки* состоит в том, что начало и конец любого делового разговора должны быть четко очерчены, заключены в рамку, которая как раз и задает структуру. В начале, как правило, сообщаются цели и намерения, перспективы и ожидания, возможные результаты; в конце должны быть подведены итоги, сделаны выводы по поводу реализованных или нереализованных надежд и ожиданий, показана ретроспектива. Это правило способствует не только лучшему пониманию и восприятию информации, но и ее запоминанию, поскольку существует психологический феномен, которым блестяще пользуются многие знаменитые ораторы: лучше всего люди запоминают начало и конец, причем начало способствует возникновению симпатии или неприязни, что, в свою очередь, влияет на слушание и доверие к партнеру. Конец, завершающий информацию, остается в памяти, следовательно, сформулированные выводы в конце выступления и есть то основное, что обычно запоминается аудиторией.

В повседневном педагогическом общении правило рамки достаточно часто нарушается. Как замечено практиками, некоторые партнеры, начав разговор по поводу одного намерения, зачастую забывают о нем и завершают разговор уже совсем по другому поводу. Именно с перестройкой содержания разговора деловое общение становится для многих неудовлетворительным: неизвестно, о чем договорились, к какому результату пришли, зачем начали этот разговор, а главное — надо снова возвращаться к начатой проблеме и вновь затрачивать рабочее время.

Немецкий психолог Г. Эббингауз еще в конце XIX в. установил так называемый фактор ряда: начало и конец любого информационного ряда, из чего бы он ни состоял, сохраняется в памяти лучше, чем середина. Следовательно, соблюдая правило рамки, участник делового взаимодействия может быть совершенно уверен, что запомнится именно то, что необходимо, т.е. самое главное: цели, намерения, результаты и выводы.

Как показывает практика делового общения, для ее участников более важна степень достижения цели и ожидаемых результатов, чем способы этого достижения. Поэтому когда коллеги интересуются судьбой каких-либо переговоров, деловой встречи, педсовета, их, как правило, интересует не то, как они проходили, а

то, чем закончились. Удалось ли партнерам добиться своего: выиграть процесс; провести свою линию, добившись односторонних уступок; сформировать необходимое общественное мнение; продемонстрировать свой имидж или фирменный стиль и др. Деловая коммуникация тогда только и конструктивна, когда есть ожидаемый, прогнозируемый результат.

Правило цепи в отличие от правила рамки, направленного на «внешнее» структурирование общения, определяет «внутреннее» структурирование, задавая строение информации как бы изнутри. Речь идет о том, что необходимая для анализа проблемы информация не должна представлять собой бесформенную груду разнообразных сведений, разношерстных по форме и содержанию. Необходимые сведения следует выстроить соответствующим образом, как бы соединить в цепь по каким-либо признакам.

В зависимости от предпочитаемых признаков способы соединения информационных цепочек могут быть различными: в одних случаях это «во-первых», «во-вторых», «в-третьих» и т.п.; в других информацию можно выстроить так: сначала сказать самое главное; затем изложить основное, следующее по значимости; далее сообщить менее важную информацию.

Или сюжет деловой коммуникации можно представить и в «логических цепочках» (например, «если это так, то напрашивается следующий вывод», «раз мы согласны с этим, следовательно, это тоже верно»). С помощью правила цепи мы не только упорядочиваем, связываем, организуем деловое взаимодействие, но и облегчаем собеседнику его восприятие, понимание и запоминание информации. Качество цепи должно соответствовать представлениям партнера, а ее «вид» может быть избран в зависимости от его предпочтений и возможностей, т.е. интеллектуальных возможностей и личностного потенциала.

Очень важна при взаимодействии и последовательность передачи всей информации в целом. Неправильная организация сообщения порождает стилистический барьер между собеседниками. Сообщение воспринимается лучше, когда оно построено от внимания к интересу; от интереса к основным положениям; от основных положений к возражениям и вопросам. Затем следуют ответы, выводы, резюмирование.

Стилистический барьер возникает и тогда, когда форма коммуникации и ее содержание не соответствуют друг другу (например, пригласили на беседу, а вместо диалога был односторонний монолог; или на митинге, где предполагается живая агитационно-пропагандистская речь, выступали с докладами по написанному тексту, а на юбилейном банкете коллеги в тостах говорили о недостатках и упущенных возможностях юбиляра). Такие сюжеты, к сожалению, встречаются в реальной практике общения, они вызывают не только неудовлетворенность, но и непонимание са-

мой информации, ибо отрицательные эмоции, сопутствующие такой коммуникации, отвлекают, мешают сосредоточиться.

Стилистический барьер может возникнуть и тогда, когда информация передается функционально-книжным языком. Научный и канцелярский стиль более понятны при чтении, восприятие же их на слух практически затруднено.

Понимание высказывания собеседника связано с конструкцией предложения. Длинные предложения его затрудняют, так как сложны и грамматически не ясны; фраза, насчитывающая свыше 30 слов, на слух практически не воспринимается, так как для ее понимания собеседнику нужны сосредоточенность и внимание. Кроме того, если фраза длится без паузы более 6 с, нить понимания вообще обрывается.

Короткие предложения (8—15 слов) состоят из законченных мыслей. Это точные и действенные высказывания. Лучше обойтись без союзов, запятых. Короткие предложения всегда нагляднее.

Сказанное означает, что для преодоления стилистического барьера необходимо не только хорошо структурировать информацию, использовать содержание, адекватное форме, но и говорить кратко, в том темпе и ритме, которые наиболее уместны в конкретной ситуации и подходят собеседнику.

Семантический барьер. Это барьер смысловой, относящийся к значению слова. Происходит он от гр. *sēmantikos* — обозначающий. Барьеры подобного рода возникают неизбежно, поскольку человек фиксирует услышанную информацию не с точностью диктофона, а преломляет ее через свой личный опыт, систему знаний, жизненных ценностей, воспитание, словарный запас и т.п. Существование этого барьера определяется фактором словесной многозначности языка. Любое слово имеет обычно не одно значение и в зависимости от контекста употребления может иметь несколько смыслов. Одно и то же слово, даже фраза могут быть совершенно по-разному восприняты несколькими собеседниками и иметь иной смысл для разных людей.

Особенно хорошо это видно на использовании в общении жаргонов. Их немало, существуют так называемые научный, профессиональный, студенческий, подростковый жаргоны.

Семантический барьер возникает между людьми обычно в тех случаях, когда смысл сообщения собеседника искажается в силу употребления им слов, которые несут второй или какой-то другой смысл (например, сленговое выражение, фраза из кинофильмов или анекдотов и др.). Кроме того, очень часто возникающая иллюзия взаимопонимания связана с тем, что собеседники пользуются вроде бы одними и теми же знаками (в том числе словами), но для обозначения совершенно разных вещей. Такого рода разговор приводит Л. Кэрролл:

— Ничего себе огород!

— Я не понимаю, что вы имеете в виду под огородом.

— Куда тебе... Ты и не поймешь, пока я тебе не объясню. Я просто хотел сказать: «Ничего себе, славенький сногшибательный аргументик!».

— Но «огород» вовсе не означает «славенький сногшибательный аргументик».

— Когда лично я употребляю слово, оно меня слушается и означает как раз то, что я хочу: ни больше, ни меньше.

Семантические и лингвистические, т.е. смысловые, барьеры могут вызываться разнообразными причинами: это может быть несовпадение тезаурусов — лингвистического словаря языка с полной смысловой информацией; ограниченный лексикон у одного из собеседников и богатый — у другого; социальные, культурные, психологические, национальные, религиозные и другие различия.

Качество и количество словаря усиливают влияние высказывания. Пассивный словарь (слова, которые может использовать память) насчитывает в зависимости от уровня образования 30 000 — 50 000 слов. Активный словарь (слова, которыми пользуются при спонтанной речи) состоит из 3 000 — 12 000 слов.

Поскольку каждый человек имеет неповторимый опыт, образование, индивидуальную способность к саморазвитию, свой круг обучения и пр., постольку он имеет и неповторимый словесный запас — тезаурус, однако отсюда вовсе не следует говорить о невозможности взаимопонимания. Когда собеседник понял совсем не то, что ему сказали, или то, но не в том смысле, тогда можно зафиксировать наличие семантического барьера, который привел к неэффективным коммуникациям.

Большинство собеседников достаточно часто недооценивают разность тезаурусов, исходя из предположения «раз понятно мне, то понятно и другому». Чтобы свести непонимание к минимуму, необходимо либо говорить на одном языке с партнером, либо заранее договариваться о ключевых моментах, либо расспрашивать партнера о том, понятно ли ему, о чем идет речь. Но такая коммуникация требует большего времени и терпения. Целесообразно уже в самом начале разговора уточнить понятие, сообщив собеседнику, что вы конкретно понимаете под ним.

Перегружая свою речь иностранными словами, вы делаете текст малопонятным. Например, фраза «Амбивалентность конструкции редуцируется за счет контракции ее редундантных элементов». Чтобы разобраться в ее смысле, слушателю необходимо обратиться к лингвистическому словарю, из которого выяснится, что амбивалентность — это двусмысленность; редуцироваться — сокращаться; контракция — сокращение; редундантный — избыточный. Таким образом, на русском языке предложение звучит просто и понятно: «Двусмысленность конструкции сокращается за счет сокращения ее избыточных элементов».

Индивидуальные расхождения людей в их системе ценностей и потребностей часто мешают им найти общий язык, а тем более договориться даже при обсуждении таких традиционных проблем, как добро и зло, богатство и бедность, красивое и безобразное. Каждый придерживается своей точки зрения, своих исходных позиций.

Семантический барьер возникает также из-за различий в речевом поведении представителей разных культур. Отсутствие элементарных вербальных и невербальных знаний о национальных особенностях партнеров порой приводит не только к коммуникативным казусам и барьерам, но и к срыву переговоров, к несостоявшимся сделкам, к деструктивному общению.

Все это — коммуникативные знаки языка, иногда делающие действительно невозможным адекватный перевод с одного языка на другой, особенно когда речь идет об идиоматике (от гр. *idioma* — своеобразное выражение) и культурных реалиях, не имеющих аналогов в другой культуре.

Речевое поведение, отличающее язык людей разных национально-этнических общностей, проявляется ярко и на уровне невербального взаимодействия, хотя общего в этом плане у людей гораздо больше, чем различий; все же различия существуют.

Когда мы помогаем себе при счете, то загибаем пальцы в кулак, начиная с мизинца. Американцы (и некоторые европейцы) поступают диаметрально противоположным образом: они разгибают сжатые в кулак пальцы, начиная с большого. Жесты, обозначающие подтверждение и отрицание, не совпадают у нас с болгарами, албанцами и турками.

Таким образом, чтобы преодолеть семантический барьер, необходимо понять особенности собеседника и говорить с ним как бы «на одном языке», используя понятную для него лексику; следует также объяснять слова, имеющие разные значения, уточнить тот смысл, в котором было использовано данное слово. Важно также помнить о том, что некоторые слова у собеседника в лексиконе есть, а в тезаурусе нет (например, эксклюзивный, паблик рилейшнз, аттракция, эмпатия и др.). Слово-то слышали, а что оно означает — не знают. Следовательно, используя иностранные слова или профессиональную лексику, целесообразно объяснять смысл сказанного или заменять эти слова другими, более понятными.

Фонетический барьер. В процессе общения между собеседниками зачастую возникает фонетический барьер, т.е. препятствие, создаваемое особенностями речи говорящего. Фонетика занимается акустическими и физиологическими особенностями речи. Незнание ее законов, пренебрежение ее требованиями затрудняет процесс коммуникации. Фонетический барьер непонимания возникает между людьми тогда, когда информация, которую они слышат, в силу каких-то причин ими не воспринимается.

Фонетическое непонимание может быть незначительным (например, в произношении слов) или полным. Полное непонимание возникает тогда, когда с нами говорят на непонятном нам иностранном языке. Неполное непонимание будет тогда, когда собеседник говорит очень быстро, невнятно, скороговоркой, с акцентом, шепелявя и т. п., и по этой причине его речь трудно воспринимается — возникает барьер непонимания.

По мнению многих специалистов, ошибки в правильном произношении слов и в постановке ударений, характеризующие общий уровень культуры человека, режут слух и тоже служат значительным барьером в общении. Следует говорить внятно, достаточно громко, избегая при этом скорострельности речи. Известно, что выполнение этих условий улучшает «проходимость» информации, оптимизирует педагогическое общение. Большинство собеседников выполняют такие правила как бы интуитивно, и тем не менее фонетические барьеры возникают всякий раз, когда темп и скорость речи, дикция и произношение оставляют желать лучшего.

Голос — это самый сильный инструмент убеждения. Его выразительность воспринимается собеседником не столько разумом, сколько чувством. Голос может способствовать возникновению симпатии или антипатии. Монотонность речи может сорвать деловое взаимодействие.

Известно и другое: если человеку что-либо объяснять на повышенных тонах, это почти сразу же блокирует понимание и чем чувствительнее личность собеседника, тем чаще и быстрее такое случается. С точки зрения психологов причина непонимания здесь заключается в следующем. Все внимание человека, на которого направлен поток возмущенных слов, концентрируется не на смысле объяснения, а на отношении говорящего к партнеру. В результате (как защитная реакция) происходит сдвиг внимания, который блокирует аналитическую деятельность мозга, и адресованные собеседнику слова им не осознаются — понимание заблокировано.

Можно ли повлиять на подобную ситуацию? Психологи рекомендуют в такие моменты использовать приемы личной психологической защиты (например, в этот момент мысленно проанализировать особенности собеседника: «глаза-то как вылупил», или «вены-то как вздулись, вот-вот лопнут», или представить, что у партнера на голове шапочка с бубенчиками и «услышать» их звон в моменты движения его головы). Однако в деловом общении такое поведение нежелательно. Целесообразнее в подобной ситуации использовать вербальные средства, например, сказать: «Если Вы будете говорить спокойно, я лучше Вас пойму». Эта фраза антипровокационная, так как не вызывает ответную агрессивную реакцию собеседника, а помогает ему перестроиться и корректно объяснить свою проблему.

Вообще тон голоса играет большую роль в понимании контекста. Делая те или иные ударения, расставляя разные акценты, мы можем изменить содержание мысли. Например, фразу: «Эту проблему мы должны решать совместно» можно сказать следующим образом:

Выделение голосом

Эту
(а не какую-либо другую)
проблему
(а не рядовую задачу)
мы
(а не кто-нибудь другой)
должны
(а не хотели бы)
решать
(а не только обсуждать)
совместно
(а не в одиночку)

Намерение партнера

Концентрация внимания
Определение степени сложности
Коллективная ответственность
Обязанность действовать
Уровень решения
Метод решения

Таким образом, логическое ударение позволяет собеседнику более точно услышать речь, понять мысль, без этого смысл речевой конструкции может быть воспринят неадекватно. Кроме этого для эффективного общения важны правильные частотные характеристики голоса и тональности речи. Каждый знает, как утомительно слушать человека, говорящего слишком высоким или слишком низким голосом.

Большую роль для правильного понимания речи собеседником играет также ее скорость. Разница между темпом речи говорящего и скоростью ее обработки слушающим бывает крайне велика. Слишком быстрая речь затрудняет восприятие и осмысление материала. Медленную речь принято считать признаком солидности, уверенности; именно так предпочитают выступать многие менеджеры и политики. Однако слишком замедленная речь, задержка на отдельных словах, заикание раздражают слушателей.

Количеством произносимых в минуту слов определяется темп речи: медленный составляет 80—100 слов в минуту, средний — 120—140 слов в минуту, быстрый темп — 160—180 слов в минуту. Слишком быстрая речь (до 200 слов в минуту) особенно с нечеткой артикуляцией часто создает ощущение неуверенности и спешки, ассоциируется с низким социальным статусом говорящего, который боится, что его не дослушают. Очень эффективна бывает пауза — в нужный момент и в нужном месте. Паузы прерывают поток речи. Они же выполняют психологические функции: усиливают внимание, подчеркивают сказанное и помогают сделать передышку.

Фонетический барьер возникает у слушающего всякий раз, когда у говорящего неразборчивая дикция, плохая артикуляция (например, он говорит не открывая рта, стискивает зубы, прищипывает, пришептывает и т. п.). Отвлекают от содержания речи говорящего практически все неречевые проявления голоса, нередко сопровождающие процесс говорения. Это и смешки, и хныканье, шепот, крик, вздохи, стон, икота, зевота и пр., а также назализации (от фр. *nasalisation*, от лат. *nasus* — нос) — приобретение звуком носового тембра, негативные окolorечевые проявления, звуки-разделители: «хм-м-м», «э-э-э-э» и слова-паразиты: «это», «так сказать», «ну», «вот»).

Таким образом, чтобы преодолеть фонетический барьер непонимания речи, педагогам необходимо работать над собой, не только осваивая способы эффективной вербализации, но и постоянно задумываясь над тем, как произнести слова и фразы, как грамотно расставить акценты, ударения, выбрать необходимый темп и тембр речи.

Психологические барьеры. Кроме описанных выше типичных, наиболее распространенных барьеров существуют и другие, при возникновении которых возникают помехи в восприятии информации. Это барьеры психологические: установки, психологической защиты, характера и т. п.

Так, препятствием к конструктивному общению является *барьер установки*. Собеседник может обладать негативной установкой по отношению к организации, представителем которой вы являетесь, или лично к вам. На деловые встречи лучше всего ходить по рекомендации, при отсутствии таковой и при наличии неприязни со стороны собеседника организацию можно обвинить в невежестве, слабости, отсутствии культуры, простой неосведомленности. Тогда несправедливое отношение или неадекватное поведение партнера не будет вас задевать, а вскоре оно может и вовсе исчезнуть, так как ваши дела и поступки заставят партнера изменить свое мнение.

Психологическая защита, выстраиваемая вашим собеседником, — один из серьезных барьеров общения. Быть может, ваш равнодушный, неприветливый, неразговорчивый или агрессивный, взвинченный, напряженный коллега нуждается в понимании, в том, чтобы его выслушали и поняли. Осознав, что барьер в общении с неудобным сотрудником или партнером вызван его желанием защититься, попробуйте изменить отношение к нему, и сложности в общении с таким человеком постепенно исчезнут.

Барьер характера тоже создает сложности в деловом общении. У каждого человека свой характер, но воспитанные, владеющие собой люди ведут себя так, что их характер не становится источником конфликта или дискомфорта. Не все, однако, хотят

и умеют разобраться в себе и себя контролировать. Люди яркого темперамента достаточно часто бывают неудобными собеседниками.

Личностно-психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия, могут определять также проблемы психологического климата организации, ее систему ценностей, предубеждения и негативные установки друг против друга. Неумение слушать и слабая стрессоустойчивость, неумение управлять своими эмоциями, неэстетичный или неприятный внешний вид собеседника — все это может порождать **психологические барьеры**, способные возникать до начала взаимодействия (неприятное первое впечатление), во время контакта (неадекватная реакция, неприятная мимика и пр.) и после завершения общения (негативное впечатление от встречи или от разговора).

2.3. Обратная связь для понимания информации

Чтобы правильно понять информацию, целесообразно устанавливать обратную связь с собеседником или с аудиторией. Специалисты в области делового общения выделяют четыре ее техники: расспрашивание, перефразирование, отражение чувств и резюмирование. Всеми этими приемами нужно уметь пользоваться в процессе коммуникации.

Расспрашивание, или выяснение. Это самый распространенный прием установления обратной связи. Он предполагает прямое обращение к говорящему, осуществляемое с помощью разнообразных вопросов (табл. 4).

Просьба к говорящему дать дополнительные пояснения, как правило, направлена на то, чтобы облегчить понимание, обратить внимание говорящего на то, что он выражается не совсем точно или понятно для слушателя. После дополнительных разъяснений коммуникация в большинстве случаев восстанавливается.

Совет. Если информация воспринимается участниками общения с трудом, то полезно изменить ситуацию такими, например, фразами:

- ✓ «Не могли бы вы на конкретном примере пояснить это?»
- ✓ «Что вы имеете в виду?»
- ✓ «Весьма сожалею, но я не все понял, разъясните, пожалуйста...»
- ✓ «По вашему мнению, это невозможно?»
- ✓ «В этом ли заключается проблема, как вы ее понимаете?»

Перефразирование, или вербализация. Перефразировать — значит высказать ту же мысль говорящего, но своими словами. Слушающий возвращает собеседнику суть сообщения, чтобы он смог оценить, насколько оно понято правильно.

Технологии расспрашивания

Виды вопросов	Примерные формулировки	Примерные ответы
На уточнение: (что и как я услышал)	Уточните, пожалуйста... Правильно ли я вас услышал... Повторите, пожалуйста...	При ответе говорящий уточняет, повторяет или подтверждает правильность восприятия информации
На развитие: (получение новой, дополнительной информации)	В этом случае используют такие вопросы: Что? Где? Как? Когда? Почему? Какой? Зачем? И т.п. Или: «Не могли бы вы сообщить дополнительно... прокомментировать сказанное... разъяснить, что вы имеете в виду» и пр.	Комментарий, т.е. разъяснение, объяснение, новая информация
На отношение: (к кому-нибудь или чему-нибудь)	Как вы относитесь к ...? Что вы думаете о ...? Как, по вашему мнению ...?	Мнение. Суждение
На понимание: (что и как я понял)	Правильно ли я вас понял: – полное повторение тезиса; – перефразировка; – основная мысль сказанного; – отражение своих чувств; – отражение чувств партнера; – развитие мыслей партнера; – подведение итогов того, что понято и как понято, повторение с резюмированием	Да, правильно, или новая формулировка в случае неадекватного понимания

Совет. Прежде чем вступить в полемику или поставить вопрос, проверьте, насколько правильно вы поняли информацию, например скажите:

- «Насколько я мог вас понять...»
- «Итак, вы полагаете, что...»
- «Вы думаете, что...»
- «Иными словами, вы считаете...»

Техники вербализации, их функции описаны в работах Н. Ю. Хрящевой и В. П. Захарова (1990 г.). Проблема научения этой технике в тренинге заключается в том, что, осуществляя вербализацию, собеседники часто допускают ошибки (табл. 5).

**Типичные ошибки вербализации и способы их преодоления
(по Е. В. Сидоренко)**

Типичная ошибка вербализации	Почему это ошибка	Способ преодоления
<p>1. Безапелляционность: — Как я вас правильно понял, вы считаете...</p>	<p>Констатация правильности вместо проверки правильности понимания. Оговорка, которой говорящий часто не замечает</p>	<p><i>Проверка понимания:</i> — Правильно ли я понял, что...</p>
<p>2. Навязчивое повторение: — Мне кажется, я не смогу сделать эту работу... — Ты сказал, что ты не сможешь сделать эту работу?</p>	<p>Диалог становится односторонним, партнер не ощущает вклада собеседника в развитие разговора. У него может возникнуть чувство, что его допрашивают, препарируют под микроскопом или дразнят</p>	<p><i>Органичное повторение:</i> — Мне кажется, я не смогу сделать эту работу... — Не сможешь...? (Варианты: — Эту работу? Сделать эту работу?)</p>
<p>3. Ложная интерпретация: — Я должен зайти к Иванову. — Ты так зависишь от его мнения? — Лучше оставь меня в покое!</p>	<p>Неточное предположение о намерениях, мыслях или чувствах другого человека может вызвать у него разочарование, досаду и даже боль</p>	<p><i>Интерпретация в форме уточняющего вопроса или пробной гипотезы:</i> — Я должен зайти к Иванову. — Может быть, тебе нужно убедиться в правильности этих данных, прежде чем принять решение?</p>
<p>4. Слишком точная интерпретация: — Я должен зайти к Иванову. — Хочешь заручиться его согласием, прежде чем принять решение? — С чего ты взял?</p>	<p>Точная интерпретация принуждает человека «встретиться с самим собой», даже если ему хочется уклониться от этой встречи</p>	<p><i>Интерпретация в форме уточняющего вопроса или пробной гипотезы:</i> — Я должен зайти к шефу. — Ты имеешь в виду, что согласие Иванова облегчило бы продвижение этой идеи?</p>

Обычно вербализация как прием обратной связи используется для выделения только существенных, главных мыслей собеседника. Акцент делается именно на смысловом значении его мысли,

идеи, а не на чувствах и установках, причем своими, другими словами, а не механически копируя сказанное.

Отражение чувств. При отражении чувств основное внимание уделяется не содержанию сообщения, а чувствам собеседника, эмоциональной составляющей его высказываний.

Особенно важно использовать эту технику в случае неконгруэнтности говорящего (табл. 6).

Вербализация чувств — это наше сообщение о них, своеобразное Я-послание. В прямых констатациях чувств предпочтительнее использовать термины, которые указывают на определенный уровень уважения и самоуважения, бережно-почтительного, возможно, даже изысканно-церемонного отношения к партнеру и к самому себе.

Поскольку многие техники, используемые для повышения коммуникативной компетентности, также имеют обратное действие на использующего их собеседника, то целесообразно сначала вербализовать чувства, а потом самим пережить их. И очень важно то, какие именно чувства мы вербализуем и как мы это делаем. Когнитивный, рациональный анализ собственного эмоционального состояния или собеседника с очевидностью снижает его интенсивность, позволяет избавиться от него.

Ответ или эмоциональная реакция на чувства других — важная составляющая взаимопонимания. Человек проявляет эмоции тогда, когда информация для него особенно значима. Задача слуша-

Таблица 6

Формула вербализации своих чувств и чувств партнера

Менее уважительные формулировки для вербализации чувств	Более уважительные формулировки для вербализации чувств
Вы не понимаете; я не понимаю	Вы удивлены; я удивлен
Вы в депрессии; я в депрессии	Вы огорчены; я огорчен
Вам неприятно; мне неприятно	Вам неуютно; мне неуютно
Вам противно; мне противно	Вы возмущены; я возмущен
Вы нервничаете; я нервничаю	Вас беспокоит; меня беспокоит
Вам обидно; мне обидно	Меня задевает; вас задевает
Вас бесит; меня бесит	У вас вызывает протест; у меня вызывает протест
Противно (вам, мне)	Вызывает дискомфорт (у вас; у меня)
Вы злитесь; я злюсь	Вы сердитесь; я сержусь
Вы боитесь; я боюсь	Вы опасаетесь; я опасуюсь

ющего в этой ситуации — показать собеседнику, что его понимают и разделяют его чувства.

Совет. Если вы хотите разделить чувства, сопереживать, то вместо популярной, но неэффективной фразы «Я знаю, что вы чувствуете» лучше скажите:

✓ «Вы чувствуете себя раздраженным, обиженным, оскорбленным и т. д. ...».

✓ «Мне кажется, что вы испытываете...».

✓ «Вероятно, вас это очень расстроило...».

✓ «Я понимаю ваши чувства, но не разделяю их потому, что...».

Для более адекватного понимания чувств собеседника нужно следить за выражением его лица, движениями рук, телодвижениями, позой, интонацией и той дистанцией, которую он устанавливает в процессе взаимодействия.

Резюмирование. Для педагогического общения эта коммуникативная техника особенно важна, так как обобщение помогает синтезировать, связывать отдельные части услышанной информации в единое целое. Тем самым, подводя итоги сказанному, слушающий дает понять говорящему, что основные его мысли поняты и восприняты. Такой способ установления обратной связи особенно уместен для педагога, ведущего занятия; по результатам обсуждения того или иного вопроса ему необходимо резюмировать, т. е. подвести итоги, сформулировать и зафиксировать основные мысли. Особенно в тех случаях, когда следствием коммуникации должны быть какие-либо действия со стороны собеседника.

Совет. Резюме следует формулировать своими словами, используя, например, такие фразы, как:

✓ «Вашими основными идеями, как я понял, являются...».

✓ «Если подвести итог сказанному, то...».

✓ «То, что вы сказали, может означать...».

✓ «Обобщая то, что вы сказали, можно сделать следующие выводы...».

В современных условиях каждый педагог должен быть коммуникативно компетентным человеком, мастером организации делового взаимодействия. Сегодня ему приходится работать с разнообразной информацией и необходимо оперативно ее перерабатывать: анализировать, систематизировать, оценивать, создавать информационный и методический материал для занятий.

Совет. В процессе говорения очень важно находить верные слова. Известно, что они несут различный эмоциональный посыл. Подумайте о том, к каким чувствам и эмоциям своих слушателей вы хотели бы апеллировать, и подберите соответствующие слова:

Говорите:

Предлагаю вам...

Здесь можно перейти к...

Вместо:

Вам следует...

Давайте перейдем...

Давайте попытаемся...
Может быть, мы сделаем...

Вы должны...
Вы сделаете...

2.4. Вопросы и ответы в межличностном общении

Важным качеством педагогического общения является **умение задавать вопросы и отвечать на них**. Рассматривая это умение более двух тысячелетий назад, Сократ заметил, что помимо всего прочего вопросы заставляют человека думать. Это же говорил Э. Кинг: умеющие мыслить умеют задавать вопросы.

Вопрос представляет собой одну из логических форм, включая прежде всего исходную информацию, а также указание на ее недостаточность и необходимость дальнейшего дополнения и расширения.

Путешествуя по Мексике, немецкий ученый А. Гумбольдт все время расспрашивал своих спутников обо всем, что видел. В конце концов один из них не выдержал:

— Господин Гумбольдт, вас называют великим ученым, но почему же вы без конца спрашиваете обо всем?

— Именно поэтому я и знаю так много, — спокойно ответил ученый.

Нельзя задать вопрос, не имея представления о предмете обсуждения, как и для того, чтобы ответить на него, нужна компетентность, способность правильно оценить его содержание и характер, ибо вопрос, как говорил Сократ, является «повивальной бабкой ответа».

Умение правильно формулировать вопросы и умело отвечать на них во многом помогает достичь лучшего взаимопонимания участников коммуникации.

В дискуссии или в беседе их задают в основном ради достижения участниками общения идентичного понимания обсуждаемой проблемы. Каждый раз, когда собеседники задают их, они должны быть уверены, что эти вопросы понятны. Для этого целесообразно:

- делать вопросы короткими;
- убедиться, что они корректны и участники способны ответить на них;
- исключить отгадывание;
- избегать вопросов, требующих публичных откровений;
- не отвечать самому на собственные вопросы.

Однако если их задает только один из участников группового общения, то рассчитывать на активизацию мышления остальных сильно не приходится. Для достижения этой цели нужна действительно групповая дискуссия, где каждый может спросить каждого.

Так, для начала двусторонней коммуникации целесообразно задавать партнерам **открытые вопросы** с целью собрать необходимую информацию. Обычно они начинаются со слов «что?», «где?», «когда?», «как?», «почему?» (например, «как часто подобная проблема встречается в вашей педагогической деятельности?»). Кроме того, открытые вопросы часто начинаются с вводных оборотов (например, «расскажите о...», «как вы считаете...», «что вы думаете о возможностях?..»).

Привлекательность открытых вопросов состоит в том, что они:

- позволяют устанавливать контакт, создают вовлеченность и заинтересованность;
- предоставляют слушающему возможность свободного ответа с самостоятельным выбором слов и способа ответа;
- поощряют немедленную обратную связь;
- помогают более детально анализировать мнения и ценности;
- проверяют степень понимания.

Закрытые вопросы требуют однозначного ответа, состоящего чаще всего из одного слова: «согласен», «да», «нет». Вместе с тем специалисты по коммуникации не рекомендуют злоупотреблять закрытыми вопросами, так как они препятствуют активному взаимодействию, а вот в ситуациях проверки информации или малой возможности выбора такой вопрос вполне уместен (например, «эта технология эффективна?» или «часто ли вы поступаете таким образом?»).

Закрытые вопросы применяются:

- когда достаточно бывает прямого ответа «да» или «нет»;
- для получения или уточнения информации;
- подтверждения понимания фактов;
- подтверждения согласия или договоренности;
- принятия решения в случае существования только двух альтернатив.

Наводящие вопросы используются для того, чтобы подвести говорящего к ответу, который ожидают от него услышать. Правда, такой подход в коммуникации считается манипулятивным, поэтому во взрослой аудитории злоупотреблять им не стоит. В-первых, говорящий, как правило, может сформулировать собственную мысль, во-вторых, такое поведение может вызвать защитную реакцию собеседника, что проявится, например, в его неприемлемой позиции.

Наводящие вопросы, как правило, заканчиваются так называемыми «зацепками», не позволяющими участнику ответить отрицательно, например: «Коммуникативная компетентность педагогов важна для эффективного взаимодействия, ведь правда?». «Ведь это так?». «Вы же прекрасно понимаете, что с помощью одних лекций не сформировать практические умения студентов, не правда ли?» и т. д.

Возвратные вопросы позволяют говорящему проявить внимание к собеседнику и к тому, что он уже сказал, и таким образом, поощряя его, вести дальнейший разговор (например, «вы отметили, что для того, чтобы изменить ситуацию в учебном заведении, нужно создать необходимую мотивацию участников взаимодействия, это так?»).

Зондирующие вопросы — это дополнительные вопросы, позволяющие получить полную информацию, не предоставленную в ходе ответов на предыдущий вопрос. Предоставление неполного ответа может быть связано с самыми разными причинами, поэтому зондирующие вопросы могут использоваться также для проверки мотивации и чувств, истинных намерений собеседника, когда в этом вопросе нет ясности.

Задавать зондирующие вопросы труднее всего. Они могут включать в себя комплекс открытых, закрытых, рефлексивных, подтверждающих и гипотетических вопросов. Их преимущество состоит не только в том, что с их помощью можно получить недостающую информацию, но и в том, что они помогают осознать проблемы или факторы, не лежащие на поверхности.

Две следующие зондирующие техники являются основными в дискуссии и во время беседы:

«техника воронки», когда вы начинаете с общих, глобальных вопросов и постепенно сужаете фокус, вплоть до той специфической информации, которую стремитесь получить;

«техника сверла», когда вы заранее определяете области, о которых необходима дополнительная информация, и постепенно в них углубляетесь, пока не наталкиваетесь на нужный ответ.

Гипотетические вопросы задают ситуацию или выдвигают предположение: «А что если?..», «Как насчет того, что?..». Они могут быть полезными в случае, когда обсуждаются новые идеи или направления деятельности, когда нужно поставить собеседника в ситуацию вызова, не рискуя обидеть его или заставить защищаться, или же если вы хотите проверить, правильно ли оцениваете последствия ранее полученного ответа. Такой вопрос целесообразен во время коммуникации лишь по отношению к тому собеседнику, который обладает достаточными знаниями и пониманием ситуации, о которой вы просите его поразмышлять.

Направленные вопросы помогают сконцентрировать внимание собеседников на каком-то важном направлении (например, «можно ли сегодня создать комфортные условия для труда инновационных педагогов, внедряющих новые технологии?»).

Совет. Ведущему дискуссии или беседу целесообразно воспользоваться коммуникативной техникой по применению вопросов на основе правила Сократа. Его можно легко запомнить, пользуясь аббревиатурой ЗИППО:

З — знание ответов, которые вы хотите услышать от собеседника;

И — использование открытых вопросов, чтобы добиться желаемых ответов;

П — повторение ответов собеседником теми же словами;

П — подчеркивание и обобщение всех полученных ответов;

О — обеспечение дополнительной информации или необходимых разъяснений перед тем, как задавать дальнейшие вопросы.

Самое сложное для педагога — научить подопечных думать, следовательно, задавать друг другу разнообразные, в том числе развивающие вопросы. Значимость вопросов, задаваемых участниками общения друг другу, заключается в следующем:

1) вопрос — удобная форма побуждения («Вы могли бы?..»);

2) с помощью вопросов привлекается внимание собеседника;

3) вопросы несут определенную информацию (вопрос «что вами предпринято относительно не явившихся на занятие студентов?» свидетельствует о знании ситуации тем, кто его поставил);

4) с их помощью можно наводить собеседников на нужный ответ, содержащийся в самом вопросе (например, вопрос, требующий согласия);

5) сразу после восприятия партнером вопроса его невербальные сигналы показывают отношение собеседника к теме вопроса, которое может распространиться и на задававшего его;

6) вопросы помогают спровоцировать собеседника высказать свою точку зрения, раскрыть его;

7) правильно сформулированный вопрос позволяет дипломатично исправить ошибку в аргументации или поведении;

8) вопросы создают основу для эффективного взаимодействия.

Педагог, ведущий занятие, дискуссию или беседу, должен помнить, что вопросы и ответы способствуют:

– созданию заинтересованности в разговоре;

– изменению темпов получения информации;

– концентрации внимания собеседников на каком-то конкретном аспекте проблемы;

– стимулированию активности говорящих;

– поощрению мыслительной деятельности участников коммуникации;

– ведению своей линии и осуществлению руководства общением.

С помощью правильно сформулированных и поставленных вопросов можно успешно передать свои мысли, попросить разъяснения сказанного и построить цепочку умозаключений, приводящую к необходимым выводам. Они служат одним из наиболее эффективных путей вовлечения собеседников в общение. Более того, свободное от вопросов взаимодействие не позволяет установить серьезный двусторонний разговор, особенно на учебном семинаре или дискуссии. Это так. Однако из практики известно,

что участникам, например, интерактивной коммуникации не всегда удается четко сформулировать вопросы, требующие глубокого интеллектуального анализа проблемы.

Типы вопросов, которых следует избегать. Есть несколько типов вопросов, недопустимых в педагогическом общении, тех, которые не способствуют созданию конструктивных отношений и могут спровоцировать негативные или защитные реакции.

Не задавайте:

многословных вопросов — существует большая вероятность того, что они будут поняты неправильно;

нескольких вопросов сразу, объединяя их в один многосоставной (сложный по составу) вопрос — собеседники неизбежно будут выбирать сначала наиболее легкие части вопроса и избегать сложных, ответы на которые вам больше всего хочется получить;

наводящих или пристрастных вопросов: обычно они демонстрируют только то, что вы уже знаете, а не то, что действительно понимает собеседник;

некорректных вопросов, с подвохом, без объяснения их цели — они могут вызвать негодование и снижать мотивацию к ответу.

Ответы на вопросы и подготовка к ним. Во время взаимодействия собеседникам необходимо не только точно и профессионально грамотно формулировать вопросы, но также компетентно, корректно и уверенно отвечать на них. Вместе с тем нельзя обеспечить каждого педагога готовыми шаблонными вариантами ответов, так как никогда заранее не знаешь, о чем тебя могут спросить во время общения. Однако если человек готовится выступить с докладом, лекцией, некоторые прогнозы возможны.

Превентивная подготовка обычно включает в себя три этапа:

- предугадывание вопросов;
- достижение согласия относительно ответов;
- пересмотр фразеологии, при помощи которой будут правильно передаваться необходимые смысловые нюансы.

Большую помощь при подготовке к ответам дает их *предугадывание*. Еще до начала выступления можно составить список вопросов, которые могут задать слушатели. В литературе по проблеме имеются рекомендации, воспользовавшись которыми (например, на заседании кафедры или на педагогическом совете) можно приобрести определенную степень уверенности при ответах на них. Как правило, они не привязаны к конкретному содержанию выступления и поэтому могут быть заданы кому угодно. Например:

- ✓ Мы что, имеем дело с тенденцией?
- ✓ Можно ли ожидать продолжения отрицательных результатов?
- ✓ Какие меры были предприняты, чтобы предвидеть ситуацию?
- ✓ Насколько быстро вы действовали?

✓ Каковы результаты вашей работы?

✓ Почему мы должны вам верить?

Однако одного предугадывания вопросов недостаточно для эффективных ответов на них. От того, как держится выступающий в ходе своих ответов, зависит и то, как аудитория отнесется ко всему сказанному ранее. Это своего рода призма, сквозь которую участники коммуникации оценивают результаты, сообщение, компетентность оратора.

В литературе описаны разнообразные руководства и даны краткие инструкции для ответов на вопросы, которые могут быть полезны любому педагогу.

12 правил, способствующих успеху собеседников

1. Прежде чем отвечать на вопрос, сделайте паузу (не менее 7 с) для размышления. Или скажите: «Благодарю вас за вопрос, он оказался для меня неожиданным» (или: «я его ожидал»).

2. Своими словами повторите вопрос так, как он был вам задан, или в своей собственной интерпретации. Например: «Спасибо за вопрос (следование правилу 1). Насколько я понял, вас интересуют вопросы сертификации качества образовательных услуг (следование правилу 2). Я сейчас дам вам необходимую информацию».

3. Если вопрос оказался сложным по составу (из нескольких простых), то сначала разделите его на составляющие части, а затем спросите, на какой отвечать вначале. Практика свидетельствует, что зачастую сложный по составу вопрос задают те, кто необходимую информацию закладывает именно в последнюю часть сложного вопроса, но хуже, когда на ваш ответ партнер говорит, что вообще-то его интересует не это, а...

4. Если перед вами поставлен трудный по содержанию вопрос, то:

а) попросите повторить его, поскольку вы не уверены, что поняли все как нужно. (Скорее всего, при повторении вопрос окажется короче, яснее, лучше сформулирован. В то же время в нем могут измениться акценты, а то и весь смысл. Ваша задача — незаметно помочь собеседнику самому разобраться в том, что его беспокоит и смущает, а уж потом отвечать);

б) повторите сами вопрос так, как вы его поняли (следование правилу 2), что заставит собеседника внести поправки в ваши поправки, и у вас окажется больше времени на то, чтобы подумать над ответом;

в) попросите несколько минут на размышление, за это время о вопросе могут просто забыть;

г) если вы правильно поняли вопрос, попробуйте в качестве ответа привести аналогичный пример из собственного опыта, похожий на ситуацию, излагаемую в вопросе участника взаимодействия. Это позволит избежать углубления в проблему, по которой вы не располагаете необходимой информацией или фактами.

5. Если вам задают вопрос открытого типа, то сначала уточните, какая конкретно информация интересует его автора, что сэкономит вам время на обдумывание ответа, позволит не сказать лишнего и более точно спрогнозировать ожидания собеседника.

6. Не следует воспринимать вопросы, возникшие после вашего сообщения, как знак агрессии против вас, поэтому отвечайте в корректной и доброжелательной манере, не защищайтесь и не оправдывайтесь. В случае, когда вопросы представляют собой настоящий вызов выступающему, человека хотят поставить в тупик, в трудное положение, подорвать доверие или опровергнуть все то важное, что было им сказано или сделано, необходимо использовать вариант ответа на вопрос-вызов, заключающийся в репозиционировании этого самого вызова путем перефразирования сути вопроса.

Можно дать ответ на вопрос таким образом, что он перевернет смысл того, о чем спрашивалось. Именно так поступил художник Диего Веласкес в пору, когда был живописцем при дворе короля Филиппа IV. Как известно, нет работы вреднее придворной: появляется масса завистников, распускающих грязные слухи. Художник терпел их, пока они не коснулись его творений.

Однажды король вызвал его к себе и озабоченно спросил:

— Скажите, маэстро, что вы думаете о разговорах при дворе? Говорят, будто вы ничего, кроме голов, писать не умеете. Это так?

— Своим вопросом ваше величество оказывает мне слишком большую честь. Я не встречал еще и не знаю человека, который умел бы писать головы так, как это делаю я.

7. Если вам задают непредвиденный вопрос и вы не знаете, как на него ответить, то попросите разрешения записать вопрос, чтобы ответить на него чуть позже. Если не можете ответить на неожиданный вопрос подробно, вполне можно отделаться коротким, энергичным ответом типа «да», «нет».

Не следует отвечая использовать *деструктивные техники*, такие, как:

– прикидываться непонимающим: «Что-то я никак не пойму, о чем вы спрашиваете?»;

– давать негативную оценку самого вопроса: «Это наивный вопрос» или «Это незрелый вопрос»;

– использовать сарказм и насмешки, придавая вопросу меньшую значимость, чем он того стоит: «Вы задаете такие «глубокомысленные» вопросы» или «Вопрос такой трудный, что вряд ли на него можно ответить в принципе», или «И вы считаете свой вопрос серьезным?» и т.п.

8. Не затягивайте ответы на вопросы. Отвечайте коротко, не вдаваясь в детали. Не превращайте ответ еще в одно сообщение.

9. Если заданный вопрос уводит от темы разговора или выступления, непременно вернитесь к своему сообщению — всего каких-нибудь две-три фразы, но ответ должен возратить собеседников к обсуждаемой проблеме — не дайте увлечь себя в сторону.

10. Если при ответе вас неправильно поняли, тут же признайте свою вину, сообщив собеседнику, что, по-видимому, вы не очень удачно сформулировали свою мысль или не так выразились. Сделайте это еще раз, с учетом особенностей понимания и восприятия информации.

В практике педагогического взаимодействия, если вас кто-то неправильно понял, никогда не используйте фразы типа «Не знаю, как вам еще объяснить»; «Нужно было лучше (внимательнее) слушать»; «А теперь повторяю для тех, кто плохо слышит (для слабослышащих)»; «Не знаю, уж и то понятно».

11. Отвечая на вопросы, ведите себя как человек, у которого всегда есть выбор разных вариантов:

- вежливый отказ от ответа;
- отсрочка ответа;
- переформулирование вопроса;
- прямой ответ;
- вы не обязаны отвечать всегда на все поставленные вопросы.

12. После ответов на все вопросы поблагодарите участников общения. Будьте позитивны и кратки, не отклоняйтесь от темы обсуждения.

Помня эти правила, следует предусмотреть некоторые аспекты общения:

- заранее составьте список возможных вопросов;
- подготовьте и отрепетируйте на них ответы, чтобы быть твердо уверенными в своих фактах и аргументах;
- всегда повторяйте или перефразируйте вопрос;
- выявляйте суть каждого, пересказывайте именно эту суть.

Вместе с тем *целесообразно избегать неэффективных действий:*

- не думайте над ответом, не успев перефразировать вопрос; если соблюсти правильную последовательность, то ответ сам собой придет в голову;
- не отвечайте, обращаясь к спрашивающему напрямую, так он непременно задаст еще несколько вопросов. В публичном общении необходим диалог со всеми его участниками, а не с одним человеком;
- не уверяйте себя, что можно обойтись и без репетиции ответов на возможные вопросы, лучше не экспериментируйте, от этого зависит ваш авторитет;
- не стоит возражать спрашивающим, обычно аудитория этого не прощает.

Таким образом, для того чтобы педагогическое общение дало позитивные результаты, необходимо не только организовать процесс вопросов и ответов на них, но и действовать определенным образом.

1. Используйте открытые вопросы: как? что? зачем?
2. Исследуйте не только продемонстрированные, но и альтернативные действия.
3. Настаивайте на описательном, а не на оценочном характере комментариев и высказываний.
4. Говорите только о том, что было сказано, а не о том, что могло бы быть.
5. Ищите альтернативные теории, практические примеры, аналогии для объяснения иных возможностей.
6. Добивайтесь подведения итогов в виде конкретных действий со стороны участников общения.
7. Выявляйте самых активных и компетентных участников взаимодействия, благодарите их, поощряйте, закрепляйте успех.

2.5. Невербальные средства межличностного взаимодействия

Обратимся к некоторым невербальным средствам коммуникации, которые необходимы педагогам для эффективного взаимодействия, так как именно «прочтение» невербального, экспрессивного репертуара собеседника способствует достижению взаимопонимания. Восточная мудрость гласит: «Слушай, что говорят люди, но понимай, что они чувствуют».

Невербальная коммуникация представляет собой не только обмен невербальными сообщениями между людьми, но и их интерпретацию. Отслеживание такой информации в ходе общения может вооружить любого педагога сведениями о морально-личностном потенциале собеседника, об его внутреннем мире, о настроении, помыслах и чувствах, намерениях и ожиданиях, переживаниях, степени решительности или отсутствии таковой.

Внутренний мир человека, язык его тела и жестов взаимосвязаны. Рефлекторная природа большинства реакций человека не позволяет ему в полной мере контролировать собственные жесты, позу и мимику. Большинство людей редко задумываются над своими движениями во время разговора, поэтому в ситуации, когда их мысли и слова не совпадают, глаза и жесты это выдают, так как являются местами утечки информации. Получаемые визуальные сообщения сказываются на физическом облике говорящего, включая его позы, жесты и внешний вид.

Один из авторитетных специалистов в этой области А. Мехрабьен уверен, что слова передают только небольшую часть сообщения (логичность, компетентность, разнообразие лексики, культуру речи). Он утверждает, что 93 % общего воздействия конкретного сообщения приходится на невербальные аспекты коммуникаций (табл. 7).

Сравнение вербальных и невербальных коммуникаций

Воздействие сообщения	Тип коммуникаций
7 %	Слова
38 %	Тон голоса и интонация
55 %	Выражение лица, положение тела, жесты

С помощью мимики, поз и жестов проявляется душевная энергия человека, выражаются движения, симптомы (например, бледность или покраснение кожных покровов, тремор пальцев). Тому, кто хочет понимать этот язык, нужно прежде всего изучить различные средства его выражения и уметь их корректно и адекватно интерпретировать.

Б. Шоу в предисловии к сборнику своих избранных пьес отмечал, что есть 50 способов сказать слово «да» и 500 способов сказать слово «нет», а вот написать эти слова можно только одним способом. Л. Н. Толстой в романе «Война и мир» нашел словесные обозначения для 97 оттенков человеческой улыбки, для 85 оттенков выражения глаз и других эмоциональных экспрессий, отражающих отношение человека к внешнему миру и демонстрирующих его чувства.

Когда мы замечаем либо неискренность собеседника, либо всплеск чувств у него, то зачастую ссылаемся на свою интуицию, говорим о «шестом чувстве». На самом же деле распознать их нам позволяет включенное наблюдение, внимание, часто неосознанное, к мелким невербальным сигналам (изменение зрачков, спрятанная правая рука и пр.), умение их читать и отмечать несовпадения со словами, т. е. неконгруэнтность коммуникативных приемов, о которой мы уже говорили.

Интересно, что об этом размышляли еще древние, свидетельством чего является само происхождение слова «интуиция». Латинское *intueri* означает просто «внимательно смотреть». На этом принципе основан широко известный детектор лжи, благодаря чувствительным датчикам отмечающий то, что с трудом различает и анализирует глаз.

Невербальные коммуникации обычно осуществляются совместно с вербальными и всегда как часть ситуации, которая передает контекст. Слушатели должны быть очень осторожны и не придавать слишком большого значения одному изолированному невербальному сигналу до тех пор, пока не сопоставят его с другими невербальными сигналами, с вербальным сообщением, с ситуационной ситуацией, а также с окружающей средой и культурой в более широком смысле.

Специалисты проанализировали и представили в систематизированном виде различия между вербальной и невербальной коммуникацией (табл. 8).

Первая особенность невербальных сообщений — их **ситуативность**: тон голоса указывает на нынешнее состояние говорящего и его отношение к предмету разговора и слушателям, но не может сообщить об его переживаниях на прошлой неделе. Разнообразные экспрессивные движения (взгляды, мимика, жесты, интонация, темп и ритм речи и пр.), дополняющие и противоречащие друг другу, сопряжены с изменяющимися психическими состояниями человека, его отношением к собеседнику в момент взаимодействия.

Вторая особенность — их **синтетичность**. Экспрессивное поведение воспринимается комплексно, здесь трудно выделить отдельные единицы невербальных сигналов.

Третья особенность — **непроизвольность**, т. е. спонтанность многих невербальных сигналов. Даже когда человек умышленно скры-

Таблица 8

Различие между вербальной и невербальной коммуникацией
(по В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольша)

Невербальная коммуникация	Вербальная коммуникация
1. Обмен сообщениями о том, что происходит «здесь и сейчас», в рамках конкретной ситуации, с людьми, вступившими в непосредственное взаимодействие	1. Обмен сообщениями, которые могут существовать помимо передающего их человека (например, в пересказе или в виде текста), позволяют информировать об отсутствующих предметах или явлениях
2. Невербальные сообщения с трудом можно разложить на отдельные единицы; их ядро составляют самые разные движения тела, лица, голоса, пространственных перемещений и т. д.	2. Составные элементы вербального сообщения (буквы, слова, предложения, фразы) четко отделены друг от друга, их соотношение подчинено определенным правилам
3. Невербальное поведение спонтанно, непроизвольные движения преобладают над произвольными, неосознаваемые — над осознаваемыми	3. Вербальные высказывания в значительной степени осознанны, их легче подвергнуть анализу, оценить, понять, проконтролировать
4. Невербальный язык люди, как правило, успешно усваивают сами путем наблюдения, копирования, подражания	4. Говорить детей учат специально, семья и общество уделяют этому достаточно много времени и сил

вает свои эмоции, его все равно выдают «экспрессивные привычки», спонтанные сигналы глаз (зрачков), рук, ускользающие из-под контроля.

Умение «считывать» невербальные сигналы дает педагогу следующие преимущества:

1) он может распознавать затруднения, возникающие на уровне отношений в самом их зародыше: «перехватить» сигналы о них, перестроиться в процессе собеседования или публичного выступления, изменить тактику ведения разговора;

2) он может перепроверить правильность своей интерпретации воспринимаемых сигналов, а также вести контроль истинности наблюдения (например, выступили слезы: они могут быть слезами страдания, боли, сопереживания кому-то, а могут быть слезами радости). Без контроля истинности интерпретации сигналов можно наделать много ошибок, которые скажутся на эффективности делового взаимодействия.

А. Шопенгауэр заметил, что знание о человеке — область, в которой никогда нельзя достичь совершенства, и даже опытный человек все снова и снова попадает на ошибках. Только с помощью вопросов «на уточнение» и «на понимание» можно перепроверить истинность интерпретаций; этой возможностью в деловом взаимодействии необходимо постоянно пользоваться.

2.6. Основные каналы невербальной коммуникации

Важнейшей особенностью невербальной коммуникации является то, что она осуществляется с участием разных сенсорных систем: зрения, слуха, кожно-тактильного чувства, вкуса, обоняния. На основе полисенсорной природы невербальной коммуникации выделяются такие ее виды, как кинесика, такесика, проксемика, паралингвистика (просодика) и экстралингвистика (табл. 9).

Все обозначенные в таблице виды невербальных сообщений не изолированы, они находятся во взаимодействии, иногда дополняя друг друга, иногда вступая в противоречие, однако при этом каждую позицию можно исследовать самостоятельно.

Кинесика. Это наука, занимающаяся исследованием языка тела. Американский психолог Р. Бёрдвистл предложил этот термин для изучения общения посредством анализа движений тела. «Кин» — мельчайшая единица, «буква» движения. Считывая «кины», мы в итоге можем интерпретировать сообщения, передаваемые жестами и другими движениями тела. Кинесика включает движения, отражаемые оптической или визуальной системой человека, т.е. зрительно воспринятый диапазон движений, выполняющих экспрессивно-регулятивную функцию в педагогическом общении.

**Структурная схема невербального поведения человека
(по В. А. Лабунской)**

Акустическая		Оптическая		Тактильно-кинестетическая	Ольфакторная
Экстралингвистика	Просодика	Кинесика		Такесика	Запахи
Паузы. Манера говорения. Кашель. Вздых. Смех. Плач. Назализация	Темп. Тембр. Высота. Громкость	Выразительные движения. Взгляд. Мимика. Поза. Жесты. Походка. Телодвижения. Контакт глазами	Физиогномика. Строение лица и черепа. Строение туловища	Рукопожатие. Поцелуй. Поглаживание. Похлопывание. Пошлепывание	Запах тела. Запах косметики

В кинесике различаются два вида сигналов — *аналоговые* и *цифровые*. Аналоговые (неязыковые) сигналы являются непосредственными, образными, построенными на аналогии с явлениями, существующими в окружающем мире природы. Цифровые сигналы — символические, абстрактные, часто «сложные», специфические для человека.

Люди пользуются теми и другими сигналами, кроме того, они осознают основные моменты своего восприятия; если захотят, то фиксируют цифровые сигналы — слова, а при желании воспринимают или, правильнее, принимают во внимание и аналоговые сигналы — язык тела, в котором много аналоговых сигналов, сообщающих партнерам информацию на уровне отношений. Наиболее выразительными средствами кинесической коммуникации являются лицо и глаза.

Выражение глаз находится в тесной связи с речевой коммуникацией. Например, оптимальным для педагогического общения является спокойный, внимательный взгляд; глаза горящие, беспокойные, взгляд напряженный, частое моргание свидетельствуют о перевозбуждении; унылый, недовольный взгляд может говорить о заторможенности человека.

Специалисты заметили: при гневe глаза широко раскрыты, а зрачки сужены; презрение или страдание — глаза суженные, тусклые; огорче-

ние — глаза как бы «угасшие»; страх — глаза не блестят; от удивления расширены не только глаза, но и зрачки; при «отсутствии» в момент слушания — глаза становятся стеклянными, зрачки — прозрачными; при радости, удовлетворении интереса глаза блестят.

Особенно важную роль глаза играют при коммуникации посредством мимики. Продолжительный контакт глаз может быть сигналом восхищения, тогда как краткий обычно означает беспокойство. С другой стороны, прямой контакт глаз в течение более чем 10 с способен вызвать у собеседника психологический дискомфорт и беспокойство. Длительность взгляда зависит от таких индивидуальных особенностей людей, как степень общительности и абстрактности мышления. Психологи отмечают, что люди общительные и уверенные в себе смотрят на собеседников пристальнее и дольше, чем замкнутые, направленные «вовнутрь себя». В практике педагогического взаимодействия считается зачастую, что партнеры, которые не смотрят в глаза собеседнику, что-то скрывают, имеют сомнительные намерения. Это может иметь место и в тех случаях, когда глаза умышленно «отвлекают» (например, можно избегать контакта глаз, вращаясь влево или вправо на кресле, снимая с себя невидимые пылинки, рассматривая что-то в окне, рисуя, протирая очки).

Контакт глазами особенно важен при разговоре, беседе, так как он выполняет регулирующую функцию. С его помощью можно начать разговор, дать сигнал о необходимости реплики или о конце высказывания. Частота контактов позволяет судить о степени межличностной близости между собеседниками, а направление взгляда при взаимодействии зависит от содержания общения, индивидуальных различий между ними, от сложившегося характера взаимоотношений.

Исследуя язык тела, американский психолог Дж. Фаст (1995 г.) отмечает такую особенность взглядов. Мы можем «глазеть» на неодушевленный предмет, подолгу рассматривать предметы искусства, пейзаж, животных в зоопарке. Однако мы не смотрим так на людей. Подсчитано, что максимальное время, в течение которого прямой взгляд незнакомого человека переносится без дискомфорта, не превышает 3 с. Не очень уверенные в себе люди начинают ощущать напряжение и беспокойство раньше. Наиболее оптимально мягкое «прикосновение» взглядами.

Считается, что во время беседы люди смотрят друг на друга в среднем от 30 до 60 % ее времени. Замечено также, что если эта цифра превышена, то участники переговоров по всей вероятности больше заинтересованы в личности партнера, чем в предмете контакта. При этом абстрактно мыслящие люди стремятся к большему контакту глаз, могут смотреть в упор на собеседника, концентрируя взгляд в одной точке, в отличие от тех, кто мыслит конкретными образами: у первых сильнее развиты способности

к интегрированию поступающих данных и их труднее отвлечь. Известно также, что в монологах люди смотрят на партнеров в течение 45 % всего времени общения, тогда как в активном диалоге — в течение 65 %.

Мимика, или **выражение лица**, — это информативный аспект невербальной коммуникации. Ее важность такова, что при ее отсутствии (*амимии*) общение практически невозможно, так как это основной канал передачи человеческих эмоций.

Американские психологи обнаружили, что выражением лица можно передать не менее 10 основных характеристик эмоциональных переживаний:

- | | |
|--------------|-------------------|
| – счастье; | – отвращение; |
| – удивление; | – презрение; |
| – страх; | – интерес; |
| – гнев; | – замешательство; |
| – печаль; | – решимость. |

Общество, как известно, поощряет выражение одних эмоций и порицает другие, особенно когда речь идет о педагогическом общении. Взгляд человека позволяет считывать самые разнообразные сигналы: от проявления интереса к кому-то до демонстрации абсолютного пренебрежения.

Выражение натуральных эмоций на лице всегда симметрично. Однако левая и правая его стороны находятся под контролем разных полушарий мозга и потому могут отражать эмоции по-разному. Работа доминирующего левого полушария (в результате перекреста связей управления) проступает на правой стороне лица и придает ей выражение, поддающееся большему контролю (у правшей). Работа правого полушария отражается на левой стороне лица; соответственно на этой стороне труднее скрыть чувства (особенно отрицательные эмоции). По асимметрии лица тренированный наблюдатель может выявить манипуляцию, различить, где естественное и где искусственное поведение.

Именно потому, что лицо является основным каналом передачи человеческих эмоций, его иногда называют «визитной карточкой» человека. Каждый может научиться следить за своим лицом, усиливать, сдерживать, нейтрализовать или скрывать переживаемые эмоции. Можно сделать выражение лица таким, какое ждет от человека его собеседник, поэтому для сохранения хороших отношений необходимо научиться им «управлять», справляться с экспрессией.

Жест также является важнейшим элементом двигательных коммуникаций, будучи внешним проявлением внутреннего эмоционально-психологического состояния человека. Обычно под языком жестов подразумеваются *движения рук, кистей, ног, головы* (жестикулировать способно все тело) и многие другие сигналы в виде

действий (собеседник открывает дверь или форточку, вынимает сигареты, порсигар и т. п.). Специалисты по невербальной коммуникации выделяют пять типов жестов тела.

Символы считаются языком знаков, эквивалентны словам или фразам. Например, движение пальца из стороны в сторону в США, России, Италии означает легкое осуждение, угрозу или призыв прислушаться к тому, что сказано, а в Голландии — отказ.

Иллюстраторы связаны непосредственно с вербальным языком, эти жесты поясняют слова, которые произносит собеседник. Например: произнося «Мой третий вопрос...», поднимают три пальца; произнося «там» (возникают ассоциации с чем-то большим), широко разводят руки, произнося «тим» (ассоциация с чем-то маленьким), ладони прижимают друг к другу. Все эти жесты иллюстраторы.

Регуляторы управляют устными коммуникациями, заставляя отправителя поторопиться, замедлиться или повторить что-нибудь. Примером может служить частое поглядывание на часы или постукивание пальцами по столу во время беседы.

Проявления аффекта указывают на эмоциональные состояния, такие, как гнев или смущение, и обычно проявляются в выражении лица. Проявления аффекта отличаются от трех предыдущих типов тем, что люди почти не могут ими управлять. Например, многие краснеют, когда сердятся, при этом они сжимают кулаки, стискивают зубы, но мало что могут изменить.

Адаптеры также относятся к жестам, которыми человеку трудно управлять. Часто люди не осознают такие жесты. Подавить зевок, закрыть руками лицо от страха — вот они, жесты-адаптеры.

Ни один жест нельзя интерпретировать абсолютно точно. Анализируя жесты в момент взаимодействия, можно сделать выводы и об отношении человека к событию, собеседнику, предмету, и о желаниях человека, о его состоянии. Поскольку жесты могут быть произвольными и непроизвольными, типичными для конкретного человека и вовсе для него не характерными, постольку они выражают его состояние на данный момент. Психологи рекомендуют отслеживать «*жест в связке с лицом*» и считают, что он несет информацию не столько о качестве психического состояния, сколько об интенсивности его переживания.

Важно помнить, что одни и те же жесты в разных культурах могут быть истолкованы по-разному. Кроме того, для разных народов само значение жестикуляции отнюдь не одинаково. Общаясь, итальянцы в течение часа прибегают к ней в среднем около 80 раз, французы — 20, а финны — только 1—2 раза (более частую жестикуляцию жители Финляндии склонны считать признаком несдержанности).

В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша, изучая проблемы межличностного общения, классифицируют жесты следующим образом:

– *описательно-изобразительные и выразительные*, подчеркивающие — они сопровождают речь и вне речевого контекста теряют смысл;

– *конвенциональные* — это жесты приветствия и прощания, угрозы, привлечения внимания, подзывающие, приглашающие, запрещающие, оскорбительные, дразнящие; они замещают в речи элементы языка, понятны без речевого контекста, имеют собственное значение в общении;

– *модальные* — жесты одобрения, неудовольствия, иронии, недоверия, неуверенности, незнания, страдания, раздумья, сосредоточенности, растерянности, смятения, подавленности, разочарования, отвращения, радости, восторга, удивления; они выражают оценку, отношение к предметам и людям, сигнализируют об изменении активности субъекта в процессе коммуникации;

– используемые в различных *ритуалах*.

Для преподавателя, выступающего публично, *движения рук* являются важным элементом невербального поведения. Знаменитый оратор древности Демосфен на вопрос, что нужно для хорошего оратора, ответил так: «Жесты, жесты и жесты!». Они делают речь образной, значительной и эмоциональной, а доводы — более убедительными.

Для стартовой позиции рук, т.е. перед выступлением, преподавателю можно их чуть согнуть в локтях и немного прижать к телу. В начале речи усиленная жестикуляция, как правило, не рекомендуется.

Движения рук выполняют следующие функции:

- помогают снять скованность и напряженность;
- создают дополнительный визуальный ряд;
- направляют внимание слушателей;
- структурируют подачу информации;
- поддерживают ритмику речи;
- побуждают слушателей к действиям;
- выражают сопутствующие эмоции;
- усиливают отдельные высказывания.

Преподавателю, имеющему дело со слушателями, следует помнить, что жестовые сигналы кроме поддержки речи и расстановки акцентов свидетельствуют также об уверенности или неуверенности оратора, стоящего перед аудиторией. У человека неуверенного жесты, как правило, опускаются ниже талии, порой на уровень коленок, что для деловой коммуникации неудобно, так как взгляд, опущенный ниже талии, относится скорее к межличностному, порой даже интимному, нежели к деловому. О неуверенности говорят также сильно прижатые к телу локти (как будто вы локтями держите тело), напряженная поза, скованные, скрюченные пальцы, трясущиеся руки и т.п.

Совет. Перед началом выступления следует свободно опустить руки по бокам, а потом соединить большой и указательный пальцы каждой руки. Эффект будет такой же, как будто вы сложили руки и переплели пальцы. При этом никому не будет видно, что вы волнуетесь. Вы будете выглядеть прекрасно. Вы будете ощущать себя, чувствовать тепло собственного тела, но знать об этом будете только вы сами.

В коммуникации *поза* рассматривается как положение человеческого тела. Эта форма невербального поведения наименее подконтрольна сознанию, поэтому зачастую дает ключ к пониманию статуса или самосознания партнера, свидетельствует об его состоянии — напряжен он или раскован, торопится или готов к длительному общению. С помощью позы можно продемонстрировать интерес к другому человеку (например, наклоняясь к собеседнику) или, наоборот, отсутствие интереса к проблеме, если отвернуться от собеседника или сесть спиной к говорящему. Изменение позы или синхронизация ее с собеседником может указывать на изменение отношений между ними.

Известно около 1000 различных устойчивых положений, которые способно принять человеческое тело. Культурные традиции каждого народа накладывают вето на одни позы и поощряют другие (например, поклоны у японцев или сидение с вытянутыми ногами у американцев).

Немецкий специалист по коммуникации Х. Рюкле отмечает, что при проведении «интервью перекрестного огня» тот, кому задают вопросы, сидит, как правило, немного в стороне от тех, кто его спрашивает. По одну сторону располагается задающий щадящие вопросы, а по другую — задающий их в оскорбительной форме. В 80 % случаев тот, кому адресуются вопросы, уже в самом начале упражнения, когда он только еще начинал принимать позу «нога на ногу», так закидывал одну ногу на другую, что колено закинутой ноги направлено было в сторону того, кто задавал помогающие вопросы.

Специалисты по коммуникативным презентациям считают, что педагогам, стоящим перед аудиторией, не следует занимать позу человека с поникшей головой и опущенными плечами, вцепившегося в стол или трибуну; не стоит им смотреть в потолок, задрав голову, или говорить, отвернувшись от слушателей к окну. Негативно воспринимаются и такие известные каждому из нас позы, как поза «замерзшего» человека — сложенные на груди руки, голова, втянутая в плечи; поза «начальника» — руки за спиной или даже в карманах; поза «Наполеона» — скрещенные руки, стояние то на цыпочках, то на носочках, слишком высоко поднятая голова; поза «медосмотр» — стыдливый жест, руки прикрывают причинное место подобно фиговому листу (кстати, считается, что когда это делает представитель мужского пола, верить ему в тот момент не следует, так как это невербальный сигнал лжи).

Большинство этих жестов и поз расшифровываются как оборонительные, закрытые для общения или свидетельствующие о надменности и превосходстве. Чаще всего они негативно действуют на аудиторию, так как не просто говорят о неуверенности выступающего, но и об его враждебности или слабой подготовленности.

К неудачно выбранному положению тела выступающего можно отнести следующее:

- перенос массы тела на одну ногу; переминание с ноги на ногу;
- устойчивый взгляд вниз или в сторону от слушателей;
- разворот одним плечом вперед к аудитории, что создает ощущение повышенной интровертированности (закрытости) говорящего;
- постепенный отход назад, все дальше от слушателей.

Позитивная поза: говорящий стоит прямо, ноги расставлены на 15—30 см, левая нога чуть выставлена вперед и слегка согнута, правая нога опорная; голова слегка наклонена, повернута лицом к аудитории, тело хорошо сбалансировано, устойчиво, но не статично, в меру расслаблено, руки готовы к жестикуляции.

Такесика. Невербальное поведение, связанное с тактильной системой восприятия, образует такесическую систему невербальной коммуникации. К такесическим сигналам относятся самые разнообразные прикосновения — рукопожатия людей, поцелуи, пошлепывания, поглаживания, похлопывания, объятия. В повседневной деловой жизни прикосновения возможны в определенных случаях и по разным причинам (поцелуй при встрече долгожданного делового партнера), разными способами (рукопожатие или объятие) и в разных местах (у трапа самолета, в офисе, на корпоративном празднике организации). Тактильная стимуляция очень важна для делового взаимодействия. Однако интенсивность и частота прикосновения у разных культур различны и зависят от пола, возраста, статуса и типа личности. Прикосновения дают разнообразную информацию: они сообщают как об эмоциональном состоянии, так и о характере взаимодействия. Специалисты выделяют следующие виды прикосновений:

профессиональные (носят безличностный характер, например, в сказке «Репка» все держатся друг за друга с единственной целью — вытащить репку, при этом в процессе прикосновения последний участник воспринимается как объект деятельности, а не как личность);

протокольные, ритуальные (рукопожатия при встрече и при прощании, дипломатические поцелуи и т.д.);

дружеские (поцелуй при встрече, похлопывание, легкое объятие);

любовные (в деловой коммуникации применение нецелесообразно).

В деловой коммуникации следует учитывать разницу в отношении к рукопожатию у иностранцев. Например, при встрече с деловыми партнерами из Азии не следует сжимать им ладонь слишком сильно и долго. А вот западноевропейские и американские предприниматели терпеть не могут вялых рукопожатий, поскольку у них очень ценятся атлетизм и энергия. Им следует пожимать руку энергично и сильно; кроме того, при рукопожатии сцепленные руки принято покачивать от трех до семи раз.

Внешний вид. В не меньшей степени созданию правильного облика преподавателя способствует его одежда, так как сначала у собеседника доверие проявляется к имиджу (образу), а уж затем к словам. *Имидж* специалиста, как известно, включает не только профессиональные (компетентность, образованность, мастерство) и деловые характеристики (ответственность, организованность, обязательность и др.), но и внешний вид. Обычно люди, которые на работе выглядят уверенно, представительно, хорошо одеты, демонстрируют доброжелательный взгляд и владеют собой, всегда привлекательны, всегда выделяются. На профессиональный имидж влияет и то, как человек пишет и говорит, как умеет владеть собой, каковы его невербальные сигналы, привлекательность и представительность. О многом говорит хорошее состояние тела: подходящие к деловой ситуации духи и лосьон после бритья, ухоженные, пахнущие свежестью волосы или приятный запах кожаного кейса (сумочки) — все они могут вызвать положительные ассоциации.

В литературе не существует каких-либо твердых правил по поводу делового костюма коммуникатора, но в связи с его способностью отвлекать внимание слушателя от доносимой информации считается, что деловая одежда должна соответствовать таким критериям:

- быть ситуативно уместной (педсовет или корпоративный праздник);
- гармонировать со статусом человека, его возрастом и обликом;
- быть со вкусом подобранной, современной и демократичной;
- быть удобной, позволять во время взаимодействия или публичного выступления чувствовать себя уверенно и комфортно;
- учитывать особенности аудитории.

Для большинства видов деятельности, в том числе для преподавания, наиболее желательна традиционная и консервативная одежда. Профессиональный имидж требует одежду лучшего качества, чем это можно себе позволить по финансовым соображениям, и такого цвета, чтобы подчеркивать нужные пропорции и внушать уверенность в себе.

Проксемика. «Проксемика», или «пространственная психология», — термин, введенный американским антропологом Э. Т. Хол-

лом для анализа закономерностей пространственной организации общения, а также влияния территорий, ориентаций и дистанций между людьми на характер межличностного общения. Проксемика (от англ. *proximity* — близость) — это коммуникация посредством взаиморасположения общающихся собеседников в пространстве. Она включает дистанцирование, позиции за столом, организацию пространственной среды при взаимодействии.

Дистанцирование — это дистанция, которой придерживается один собеседник относительно другого, а также неожиданные движения, которые имеют целью изменение дистанции (например, резкий шаг назад или вперед). Э. Т. Холл ввел четыре разные зоны, или типа, расстояния для общения, каждый из которых подразумевает определенные отношения близости или дистанцирования при взаимодействии:

публичное расстояние — от 3,5 м до пределов видимости и слышимости. Коммуникация на публичном расстоянии рассматривается как публичное выступление (речь, доклад, лекция и пр.), а аудитория может быть весьма разнообразной (студенты или жители микрорайона);

социальное расстояние находится в диапазоне от 1,2 до 3,5 м. В этой зоне часто осуществляются коммуникации при групповых деловых встречах, а в педагогической практике это практическое занятие, семинар, тренинг. Как правило, это формальное общение;

личное расстояние — от 0,45 до 1,2 м, физический контакт при этом обычно отсутствует (за исключением рукопожатия). Чаще всего в рамках такого пространства проводятся беседы, консультирование, инструктаж, деловая встреча и переговоры. В зависимости от цели и особенностей взаимодействия такой контакт может демонстрировать и вежливое пребывание в одном пространстве, и интерес к собеседнику, а также раздражение или сочувствующее проявление интереса. Чтобы обозначить границу стола, люди используют разнообразные предметы: письменные принадлежности, папки с бумагами. Для захвата пространства в ход идут локти и руки: руки выставляют вперед, чтобы прикрыть «свой участок», локти расставляют как можно шире, чтобы «оградить» свою интимную зону;

интимное расстояние — от непосредственного физического контакта до 40—45 см; подразумевает оно общение тесное и близкое, но с разной степенью эмоциональной окрашенности (от объятия до драки). В английском языке интимная зона называется «*bubble*», что означает пузырь. Внутри нашего «пузыря» мы чувствуем себя как бы в безопасности. Тех, кто не подпускается к границе интимной зоны, мы держим на расстоянии примерно в половину вытянутой от тела руки. На этом расстоянии можно не только видеть партнера, но и чувствовать, воспринимать запахи. В деловом взаимодействии вторгаться в чужую интимную зону вообще не приня-

то — вторжение, попытка дотронуться иногда вызывают не только отрицательные чувства, но и отторжение.

Специалисты доказали, что чем сильнее человеку мешает чье-то приближение, тем больше в его крови вырабатывается гормонов борьбы. В такой момент, как правило, он готовится к самозащите, что запрограммировано самой природой: гормоны стресса помогают организму либо справиться с внешней опасностью, либо убежать от нее. Если нет возможности осуществить то или другое, гормон превращается в «яд». Вот почему человек, нарушивший интимную зону партнера, причиняет ему не только психологический, но и физиологический вред. Известные слова Диогена Александру Македонскому по всей вероятности можно интерпретировать как просьбу покинуть его интимную зону. Он сказал полководцу: «Отойди, не заслоняй мне солнца!». И «великий» был достаточно уважителен к «малому» Диогену, чтобы тотчас эту просьбу удовлетворить.

Величина интимной зоны в каждый конкретный момент зависит от внешних (в транспорте, в лифте, на митинге) и внутренних обстоятельств: от статуса того, с кем мы взаимодействуем; от собственного настроения в данную минуту (или чувства безопасности).

Нарушение границ территории, особенно интимного пространства человека, сопровождается сигналами тела:

- беспокойным ерзанием, сигнализирующим о желании удалиться;
- закидыванием ноги на ногу, поворотом в сторону и подготовкой к бегству;
- постукиванием пальцами (сигнал внутренней тревоги);
- опорой на руки с намерением подняться, что сигнализирует о желании встать и удалиться;
- зажмуриванием глаз («Я не хочу видеть, что вы подошли ко мне так близко»);
- опусканием подбородка на грудь, защитой шеи;
- приподниманием плечей для прикрытия шеи (вторжение рассматривается как нападение);
- хватанием предметов, особенно карандашей, которые затем в большинстве случаев заточенным концом поворачиваются в сторону «оккупанта»;
- вставанием — готовностью уйти.

Зоны интимной дистанции отличаются друг от друга в зависимости от той или иной культурной среды. В Западной Европе и в США они составляют 60 см. В Восточной Европе такая зона равна приблизительно 45 см. В странах Средиземноморья это расстояние от кончика пальцев до локтя. В Японии — до 30 см, поэтому японцы страдают, например, от давки значительно меньше, чем представители других национальностей (например, жители Северной Америки).

Кроме расстояния как такового в организации и анализе взаимодействия учитывается **пространственное расположение партнеров**. Большое значение имеет, например, то, как партнеры садятся за стол на деловом совещании; обычно это связано или с важностью достижения поставленной цели, или с удобствами. Различают четыре вида посадки за столом во время социального общения.

1. *Угловое расположение*. Эта позиция способствует постоянному контакту глаз и создает условия для жестикуляции, не мешающей собеседнику, позволяет наблюдать друг за другом. Угол стола служит частичным барьером: в случае агрессивного поведения собеседника можно отодвинуться дальше, в ситуации взаимопонимания — сблизиться; территориальное разделение стола при этом отсутствует.

2. *Кооперативная позиция, сотрудничество*. Кооперативное поведение необходимо для непосредственного делового взаимодействия. Когда задачи или проблемы решаются собеседниками совместно, им нужно сидеть рядом, чтобы лучше понять действия и намерения друг друга, чтобы видеть анализируемые материалы, чтобы обсудить и выработать общие решения.

3. *Конкурирующе-оборонительная позиция*. Положение партнеров друг против друга обычно создает атмосферу соперничества, при которой каждый из собеседников жестко ведет свою линию, отстаивает свою позицию, пытается «обыграть соперника». Стол между ними становится своеобразным барьером. Достичь консенсуса при такой рассадке чрезвычайно сложно, даже компромисс затруднителен, а вот конфронтация, конфликт мнений могут завершить коммуникацию. В то же время такая посадка за столом может свидетельствовать и о субординации (преподаватель — студент). Разговор тогда должен быть коротким и конкретным. В то же время на переговорах такая позиция за столом способствует взаимодействию, так как создает равноправные позиции.

4. *Независимая позиция*. В определенных ситуациях педагогического общения целесообразно занимать и независимую позицию, размещаясь по диагонали через весь стол, что характерно для людей, не желающих взаимодействовать. Она свидетельствует об отсутствии у них заинтересованности или о желании остаться незамеченным (например, на педсовете, семинаре, совещании).

Кроме занимаемых позиций за столом порой для успеха педагогического общения имеет определенное значение и сама его форма. Так, *квадратный стол* способствует отношениям конкуренции и соперничества между людьми, равными по положению. Он хорош для проведения короткой деловой беседы или переговоров. Сотрудничество возникает с тем партнером, который сидит рядом, причем сидит справа. Максимальное сопротивление партнеру оказывает собеседник напротив.

За *прямоугольным столом* на встрече партнеров одинакового социального статуса главенствующим считается то место, где сидит человек, обращенный лицом к двери.

Круглый стол создает атмосферу неофициальности и за ним лучше всего проводить беседы людям, равным по статусу.

Паралингвистика и экстралингвистика. Паралингвистика исследует вербальные особенности при общении в той ее невербальной форме, которая связана с *голосом* выступающего, с особенностями говорения собеседника, т. е. с его тембром, темпом, дикцией, артикуляцией, манерой речи. Все они дают важную информацию об его уверенности или неуверенности, о вере в то, что он сообщает. Поскольку выступающий, как правило, говорит длительный период времени, в достаточно структурированных рамках и со многими людьми одновременно, иногда пользуясь при этом микрофоном и техническими средствами, постольку его голос должен соответствовать многим условиям.

Акустические невербальные аспекты речи передают сообщения о том, какое значение в данной ситуации мы хотим придать слову или высказыванию, используя для этого такие средства, как ударение, паузы, интонирование, и о самом говорящем — его биофизических характеристиках (пол, возраст, рост), эмоциональном состоянии, личностных особенностях.

Специалисты по паралингвистике и экстралингвистике выделяют четыре главные измерения голоса, на которые следует обратить внимание выступающему. Это *громкость, высота, скорость и паузы*. Уровень *громкости голоса* должен соответствовать размеру помещения и аудитории. Целесообразно точно расставлять акценты и выделять словесные нюансы, либо повышая, либо уменьшая громкость голоса в процессе выступления. Говоря о *высоте голоса*, необходимо в процессе речи уделить внимание многообразной перемене высоты тона.

На профессиональный имидж выступающего влияет манера говорения, поэтому педагогам полезно помнить, что более «позитивное» сообщение лучше доносить до слушателей посредством завершения высказывания на более высокой ноте, а в противоположной ситуации можно говорить более приглушенно.

Важное значение для успешной публичной коммуникации может иметь *темп речи* говорящего. Слишком быстрая речь или, наоборот, тягостное медленное повествование, особенно в сочетании с монотонным, негромким голосом, являются препятствием для понимания излагаемой информации, для эффективной коммуникации. Целесообразно стремиться к разнообразию, перемежая длинные предложения с короткими, вкрапляя эмоциональные репризы.

Выступающему также важно уметь пользоваться *паузами*, придавая им каждый раз определенную длительность и значимость:

как речевому эквиваленту запятой; для отделения одной мысли от другой; для акцентирования внимания на чем-нибудь значительном; наполняя ее «драматическим» содержанием и, следовательно, актерским мастерством.

Пауза усиливает запоминание того, что сказано перед ней и после нее. Много значит она и для установления контакта с собеседниками (например, не слушающими).

Совет. Если вам нужно привлечь внимание собеседника и произнести ключевые высказывания, сделайте следующее:

- снижайте скорость речи;
- между блоками слов вставляйте микропаузы;
- чуть понижайте голос;
- добавляйте своему голосу приятный тембр, интонации;
- сообщайте ему доверительные или авторитарные интонации.

Американский психолог Т. Беннет разработал правило неоднозначности восприятия невербального поведения **D-I-E**, где:

D — *describe* (непосредственно поступающая информация);

I — *interpretation* (интерпретация этой информации, которая зависит прежде всего от особенностей воспринимающего человека);

E — *emotion* (эмоции, вызванные этой интерпретацией, оказывающие непосредственное влияние на поведение человека).

Сказанное подтверждает уже высказанную мысль о том, что одна и та же информация может быть многозначно интерпретирована разными людьми и эта возможная многозначность, как правило, не осознается человеком. Зачастую люди переживают эмоции, неадекватные ситуации из-за субъективной их интерпретации, что, в свою очередь, может вызвать странное поведение и привести к возникновению конфликта. Правило Беннета с помощью обратной связи помогает отследить возникновение и характер эмоции, понять, адекватна она или нет (например, спросить: «Правильно ли я понял, что вас расстроили мои слова?»).

Взаимосвязь мыслительных операций человека, его психического состояния и невербальных сигналов наукой давно доказана. Благодаря такого рода информации многие участники педагогического общения, презентаторы безошибочно «считывают» то или иное состояние человека или группы людей, их поведение и отношения друг с другом.

Если в процессе взаимодействия сосредоточить внимание на таких аспектах поведения, то можно заметить, что многие из них достаточно часто повторяются, особенно в ходе публичного выступления, когда человек часто непроизвольно движется. Если внимательно присмотреться, то окажется, что эти движения несут не меньшую смысловую нагрузку, чем слова. Поэтому адекватный характер речи определяется совокупностью невербальных сигна-

лов. Анализ и оценка типичных показателей внутреннего состояния выступающего во многом позволяют объяснить складывающуюся ситуацию (табл. 10).

Таким образом, интерпретируя невербальные сигналы в ходе непосредственного педагогического общения, необходимо учитывать следующие моменты:

- уникальность невербального языка и изменчивость способов невербального выражения;
- неизбежность противоречий между невербальным выражением и его психологическим содержанием;
- зависимость успешности кодирования от умения человека адекватно выражать свои переживания, от уровня сформированности у него навыков кодирования невербальных сообщений.

«Считывание» и интерпретацию невербальных сигналов наилучшим образом осуществляют те люди, которые наблюдательны, проявляют искренний интерес к собеседнику и внимание не только к тому, что он говорит, но и к его невербальным сигналам. Такое умение относится к коммуникативной компетентности педагога.

Таким образом, коммуникативная компетентность участников педагогического общения предполагает достаточно много специальных вербальных и невербальных умений и навыков (они относятся к презентационным) и научиться им можно на тренинге педагогического общения.

Таблица 10

**Типичные показатели эффективности и презентативности
(по А. В. Петрову)**

Положение тела человека	Жестикуляция	Речевые характеристики	Направление взгляда
Слушает — немного отклоняется назад, скрещивает руки, слегка наклоняет голову. Смотрит — распрямляется. Готов к деятельности — слегка наклонен вперед, дыхание глубже, чем обычно	Жесты говорящего сопровождают деятельность той части его организма, которая принимает активное участие в становлении его внутреннего чувства: жесты на уровне головы — мышление, груди — дыхание, живота — пищеварение, хаотичные жесты — внутреннее беспокойство.	Высокий голос и быстрая речь — представление новых идей. Низкий голос и медленная речь — глубокие внутренние переживания. Мелодичная речь — фокусирует внимание	Вверх — заурядность высказывания. Вправо или влево — внимательное выслушивание. Вниз — изоляция, абстрагирование от высказывания

Специалисты предлагают несколько правил, нарушение которых может оттолкнуть аудиторию, утомить слушателей и способствовать потере контакта, т. е. привести к деструктивному (конфликтному) взаимодействию. Для того, чтобы не допустить такой ситуации, коммуникатору целесообразно соблюдать следующее:

- не демонстрировать собственную значимость, для чего вместо местоимения «я» лучше использовать «вы-подход»: «вам будет интересно», «вы узнаете»;

- не начинать речь с извинений, например: «извините за то, что я занимаю ваше время». Если требуются извинения, пусть их произносит тот, кто представляет выступающего;

- не злоупотреблять фактами и цифрами, произносимыми к тому же в устной форме. Целесообразнее представлять необходимый фактический материал в визуальной форме;

- избегать нелитературных слов, сложных профессиональных терминов, примитивных словечек, использовать стандартные выражения для конкретной аудитории на понятном ей языке;

- не рассказывать неуместных, в том числе «грязных» шуток, анекдотов и историй. В то же время хорошая шутка в верном исполнении может быть весьма полезна и воспринята;

- не делать язвительных замечаний по поводу каких бы то ни было особенностей участников взаимодействия, тем более относительно их религиозной, расовой, возрастной, гендерной принадлежности. Если все же необходимо сказать что-то критическое, соблюдайте корректность.

Совет. Если есть трудности, связанные с выступлением перед аудиторией коллег-профессионалов, педагогу полезно задуматься: насколько вероятен самый худший исход события и можно ли что-нибудь предпринять в таком случае?

Тренируйтесь в преодолении страха и тревог.

Воспитывайте в себе эвристический оптимизм: *программируйте свое подсознание на успех* и помните, что неудача — это, возможно, не полная победа, а более вероятно — новая возможность!

ВЫВОДЫ

1. К вербальным средствам коммуникации относятся говорение и слушание. Говорение (письменное и устное) осуществляется с помощью речи.

Речь для педагога — это использование языка в коммуникативных целях, поскольку она возникает в ответ на необходимость вступить в контакт с кем-либо с целью передачи или получения информации, оказания влияния на другого. Передающему информацию при взаимодействии необходимо соблюдать правила стилистики, логики, семантики и фонетики.

2. Слушание, как и говорение, относится к видам речевой деятельности. Эффективная коммуникация возможна лишь в том случае, когда достигается достаточное взаимопонимание. Необходимое условие реализации этой ситуации — эффективное слушание, сосредоточенность, использование всех сенсорных каналов и высокая мотивация слушающего. Степень активности слушателя зависит также от его целей, мотивации, ситуации, особенностей личности собеседников и характера взаимодействия.

3. Эффективность устного сообщения можно проверить с помощью обратной связи — в виде расспрашивания, перефразирования, отражения чувств и резюмирования. Благодаря обратной связи можно выяснить, как поняли друг друга участники общения, как отреагировали на слова и действия собеседника, какими словами и поступками подтвердили правильность восприятия информации.

Привычка устанавливать обратную связь с говорящим должна стать нормой повседневного педагогического общения. Приобрести такие навыки можно в процессе группового взаимодействия, с помощью тренинга педагогического общения.

4. Наиважнейшее умение коммуникатора — это умение задавать вопросы и отвечать на них. В вопросе должен содержаться информационный запрос в зависимости от того, какую необходимо получить информацию: задается он или на уточнение, или на развитие, на отношение, или на понимание. Самый трудный — вопрос на понимание. Он требует интеллектуального размышления и достаточной уверенности в себе. При ответах на вопросы очень важно правильно уяснить, что хочет собеседник. С этой целью всегда полезно проверять, правильно ли вы поняли вопрос и информационный запрос.

5. Невербальная коммуникация — это обмен и интерпретация собеседниками невербальных сообщений, т.е. закодированных, передаваемых особым образом, а именно: посредством выразительных движений тела; звукового оформления речи; определенным образом организованной пространственной среды; окружающей человека дистанции.

От вербальных сообщений невербальные отличает большая многозначность, ситуативная уместность, синтетичность, спонтанность. Невербальное поведение собеседника регулирует пространственно-временные параметры общения; поддерживает оптимальный уровень психологической близости между общающимися; указывает на актуальные психические состояния личности; позволяет экономить речевые сообщения; усиливает экспрессивную насыщенность высказывания. При интерпретации невербальных средств целесообразно соотносить результаты наблюдения за сигналами «лицо — руки», за сочетанием речевых высказываний и сопровождающих их жестов и мимики.

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите основные структурные компоненты речевой коммуникации.
2. Отчего возникают коммуникативные барьеры?
3. Какие речевые приемы усиливают влияние сообщения?
4. Что представляет собой «умение слушать» и что оно дает людям?
5. Каковы «вредные привычки» слушания и какие ошибки допускаются в это время? Каковы внешние и внутренние помехи слушания?
6. Опишите приемы эффективного слушания.
7. Что необходимо для передачи и восприятия информации в педагогическом общении?
8. Какие виды обратной связи следует использовать в процессе взаимодействия?
9. Какие вопросы используются при расспрашивании?
10. Какова технология ответов на вопросы?
11. Какие виды «языка тела» относятся к невербальным средствам коммуникации?
12. Каково влияние кинесики и такесики на процесс взаимодействия?
13. Какова роль проксемики для эффективного общения?
14. Какие сигналы относятся к паралингвистическим и экстралингвистическим и в чем их роль в процессе взаимодействия?
15. Что делает наблюдение за собеседником эффективным и почему трудно увидеть ситуацию глазами партнера?

МАСТЕР-КЛАСС: УПРАЖНЕНИЯ И ТРЕНИНГИ

Тест «Умеете ли вы выступать?»

Отвечать на вопросы нужно «да» или «нет».

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке к выступлению в зависимости от состава аудитории, даже если вы не раз выступали на эту тему?
2. Чувствуете ли вы себя после выступления «выжатым», ощущаете ли резкое падение трудоспособности?
3. Всегда ли одинаково начинаете выступление?
4. Волнуетесь ли перед выходом на трибуну настолько, что должны преодолевать себя?
5. Приходите ли задолго до начала выступления?
6. Нужны ли вам 3—5 мин, чтобы установить первоначальный контакт с аудиторией и привлечь ее внимание?
7. Стремитесь ли вы говорить строго по намеченному плану?
8. Любите ли вы во время выступления двигаться?
9. Отвечаете ли на записки по ходу их поступления, не группируя их?
10. Успеваете ли вы во время выступления пошутить?

При положительном ответе засчитайте себе 2 очка.

Если вы набрали:

более 12 очков — вы умеете подчинить себе аудиторию, не допуская вольностей в поведении на трибуне и в речи, но излишняя независимость от аудитории может сделать вас нечувствительным к интересам слушателей;

менее 12 очков — вы сами подчиняетесь аудитории, ориентируетесь на ее реакцию, но стремление во всем следовать за ней может привести к потере авторитета и снижению эффекта сказанного.

Тест «Умеете ли вы правильно слушать?»

Чтобы определить ваше умение слушать, предлагается этот тест. Отвечать на вопросы следует одним из следующих слов: *всегда, почти всегда, редко, никогда*.

1. Даю ли я возможность говорящему выразить его мысли полностью, не перебивая?

2. Вслушиваюсь ли «между строк», особенно беседуя с людьми, в чьих словах часто содержится скрытый смысл?

3. Пытаюсь ли активно развивать способность к запоминанию услышанной информации?

4. Записываю ли наиболее важные детали сообщения?

5. Записывая сообщение, концентрируюсь ли на фиксации главных фактов и ключевых фраз?

6. Резюмирую ли я говорящему существенные детали его сообщения еще до того, как разговор окончен, чтобы убедиться в правильном понимании?

7. Удерживаюсь ли я от того, чтобы оставить говорящего, когда нахожу его сообщение скучным, монотонным, неясным или в силу того, что лично не знаю или не люблю собеседника?

8. Избегаю ли проявления враждебности или эмоционального возбуждения, когда взгляды говорящего отличаются от моих собственных.

9. Во время совещания игнорирую ли я отвлекающегося слушателя?

10. Выражаю ли подлинный и искренний интерес к тому, что говорит другой, или к беседе других людей?

Поставьте за ответ «всегда» — 4 балла, за ответ «почти всегда» — 3 балла, «редко» — 2 балла, «никогда» — 1 балл.

Итоги:

32 и более баллов — вы идеальный слушатель.

27—31 балл — вы слушатель выше среднего уровня.

22—26 баллов — вы нуждаетесь в дополнительном обучении и должны сознательно практиковаться в слушании. Это сигнал, что есть серьезные недостатки, которые можно и нужно ликвидировать.

21 и менее баллов — многие из получаемых сообщений вы воспринимаете в искаженном виде, неполно, неадекватно. Нужна серьезная работа над собой.

Целенаправленно работая над устранением ответов «никогда» и «редко», вы сможете значительно улучшить рабочие взаимоотношения с коллегами, подчиненными и руководителями.

Тест «Речевые барьеры при общении»

Для того чтобы оценить, насколько актуальны для вас речевые барьеры общения, насколько вы умеете «подать информацию», предлагаем ответить на вопросы, составленные американским психологом В. Маклини.

Отвечайте «да» или «нет».

1. Когда вы сами говорите, следите ли внимательно за тем, чтобы слушатели правильно вас поняли?
2. Подбираете ли слова, соответствующие уровню подготовки слушателей?
3. Обдумываете ли указания, прежде чем их высказать?
4. Отдаете ли распоряжения в достаточно краткой форме?
5. Если подчиненный не задает вопросов после того, как вы высказали новую мысль, считаете ли вы, что он ее понял?
6. Ясно ли вы выражаетесь?
7. Увязываете ли свои мысли, прежде чем их высказать, чтобы не говорить бессвязно?
8. Поощряете ли вопросы?
9. Предполагаете ли, что знаете мысли окружающих, или задаете вопросы, чтобы выяснить их?
10. Различаете ли вы факты и мнения?
11. Усиливаете ли конфронтацию, противореча аргументам собеседника?
12. Стараетесь ли, чтобы ваши партнеры во всем с вами соглашались?
13. Используете ли вы профессиональный жаргон, непонятный слушателю?
14. Говорите ли ясно, точно, вежливо?
15. Следите ли за тем, какое впечатление производят ваши слова на слушателя, внимателен ли он?
16. Делаете ли вы преднамеренные паузы в своей речи для того, чтобы собраться с мыслями, обратить внимание на слушателей?

Если вы не задумываясь ответили «да» на все вопросы (кроме 5, 9 и 13-го), то можно считать, что вам присуще умение ясно и кратко излагать свои мысли.

Тест на коммуникативные навыки

Посмотрите на следующие утверждения и ответьте, верны ли они по отношению к вам.

1. Я думаю, что если попытаться настаивать на своем, это приведет к конфликту.
2. Поговорив с человеком, я часто обнаруживаю: а ведь непонятно, чего я вообще добился.
3. Результат переговоров обычно зависит от того, как поведет себя мой собеседник.
4. Мне часто бывает трудно установить контакт с нужным человеком.
5. Я легко справляюсь с ситуациями, когда мой собеседник раздражен и даже агрессивен.

6. Бывает, договорившись о чем-то, я вижу, что мне это не нужно (или нужно совсем другое).

7. Иногда, когда разговор затягивается, я не могу закруглить его, никого не обижая.

8. Случается, что я никак не могу начать разговор.

9. Бывает, разгорается конфликт, хотя я, кажется, делаю все, чтобы его не было.

10. Как бы ни шли переговоры, я помню о своих целях.

11. Как правило, я легко возвращаю в нужное русло своего «перескакивающего» с темы на тему собеседника.

12. Обычно мне удается привлечь внимание к себе и к тому, что я говорю.

Итоги:

Конфликтная компетентность — начислите себе по 1 баллу за ответы: 1,9 — «нет», 5 — «да». Если вы набрали менее 2 баллов, значит, у вас есть трудности с поведением в конфликтных ситуациях. Возможно, вы сдаетесь или, наоборот, давите, избегаете, а не предотвращаете. Вам обязательно надо обучиться навыкам профилактики и выхода из конфликта. Если вы набрали 2—3 балла, значит, у вас есть умение управлять конфликтами, предотвращать их, когда они вам не нужны, выходить из конфликтной ситуации самому и выводить партнера.

Постановка и удержание цели переговоров — начислите себе по 1 баллу за ответы: 2,6 — «нет», 10 — «да». Если вы набрали менее 2 баллов, будьте внимательны к тому, как вы ставите цель. Может быть, стоит даже записать ее на бумаге и внимательно прочитать — точно ли это то, что вы хотите. Цель — это половина результата. Вторая половина — это то, как вы удерживаете цель в переговорах. Возможно, вам нужны дополнительные навыки. Если вы набрали 2—3 балла, значит, умеете сформулировать цель, не потерять ее в ходе беседы.

Ведение переговоров — начислите себе по 1 баллу за ответы: 3,7 — «нет», 11 — «да». Если вы набрали менее 2 баллов, то собеседникам удастся навязывать вам свои правила игры. В таком случае вам необходимы навыки управления беседой — удержания инициативы, управления временем и тематикой беседы и т. д. Если вы набрали 2—3 балла, значит, вы умеете вести переговоры так и в таком темпе, как надо.

Коммуникация — начислите себе по 1 баллу за ответ: 4,8 — «нет», 12 — «да». Если получается менее 2 баллов, значит, есть трудности с общением и вам необходимо обучиться базовым коммуникативным навыкам: как установить контакт, как создать атмосферу общения и т. д. Если ваш результат 2—3 балла, то это означает, что вы умеете общаться.

Групповое упражнение «Фраза»

Группе зачитывается фраза известного мыслителя. Руководитель просит участников тренинга написать на листочках бумаги, кто ее автор, что он хотел сказать этой фразой, почему она была высказана.

Например: «Есть люди столь скупые, как если бы они собирались жить вечно, и столь расточительные, как если бы они собирались умереть завтра» (Аристотель).

«Мы часто платим наши долги не потому, что так положено и это справедливо, а потому, что хотим облегчить наши будущие займы» (Ларошфуко).

«Можно делать ошибки, но нельзя строить ошибки» (Гёте).

«Кто действительно хорошо знает людей, тот ни на кого не будет окончательно полагаться, но и ни от кого не станет отказываться» (Этвеш, венгерский писатель XIX в.).

Групповое упражнение «Слепой текст»

Для «погружения» в игровое взаимодействие можно использовать мини-игру.

На доске или флип-чарте записывается набор слов. К примеру:

Все это странно мы пойдем холодно сыро к черту и глаза красные с утра шел дождь так-то оно лучше глупо вляпались кап-кап-кап.

Смысл задания, в котором участвуют группы из 5—7 человек, в том, чтобы в результате коллективного обсуждения превратить набор слов в текст. Как это сделать?

1. Вычленив логические единицы, путем расстановки знаков препинания.

2. Интонация поможет понять смысл высказывания в неполном предложении.

3. Когда текст будет составлен, его требуется разыграть по ролям. И здесь появляется еще одна — дополнительная — возможность прояснить семантику — использование мимики и жестов.

4. Слова нельзя менять местами. Одно и то же слово можно повторить в случае необходимости.

Групповое упражнение «Четыре слова»

Для снятия физической или эмоциональной напряженности участников тренинга можно провести следующее групповое мини-упражнение.

На доске или флип-чарте записываются четыре слова. Логически они должны быть как можно меньше связаны между собой и представлять имена существительные нарицательные в единственном числе (хотя не исключен и другой вариант грамматических форм или частей речи: скажем, список из четырех глаголов).

Даны, к примеру, слова: **хлеб, грязь, театр, звезда**. Или: **душа, письмо, цветок, ступени**.

Игра заключается в том, что за определенное время (15—20 мин) необходимо придумать рассказ или сказку и показать театральным этюдом, объединяющий данные слова (в том же порядке) в логически связанное действие с конфликтом. Затем провести обсуждение.

Упражнение «Избирательное внимание»

Цель: тренировка произвольного управления вниманием.

Выполнение:

— несколько человек одновременно громко читают разные по содержанию отрывки текстов;

- тренируемый пытается выделить из общего потока информации одного читающего и запомнить содержание его отрезка текста;
- если были допущены ошибки, то необходимо определить их и указать причины возникновения;
- проводятся проверка правильности запоминания выделенного отрезка текста и разбор приемов, которые использовал тренируемый.

П р и м е ч а н и е: тренинг можно повторить несколько раз, меняя тексты и участников, но затрачивая не более чем 5 мин на каждого участника.

Упражнение «Проверка наблюдательности»

Несколько человек выходят за дверь, остальные наблюдатели. Сидя на стуле, преподаватель принимает определенную позу, просит всех запомнить ее.

В аудиторию входит участник тренинга, который через несколько секунд занимает место преподавателя и принимает ту же позу. Затем входит следующий слушатель, и все повторяется снова. Когда последний участник тренинга садится на стул, преподаватель на стуле рядом принимает исходную позу. У всех есть возможность сравнить позы и выявить самых наблюдательных.

Ситуационное упражнение на слушание «Детектив»

Инструкция. Организатор занятия держит в руках мяч и говорит: «Вставайте, будем ставить детектив. Каждый из нас будет его автором. Я придумываю первую фразу, например: «Рано утром мисс Марпл услышала телефонный звонок». Я передаю этот мяч Жене. Теперь она продолжает сочинять. Но прежде чем произнести следующую фразу, она должна точно повторить мои слова. Следующий за Женей человек должен будет сначала повторить то, что сказала Женя, а потом произнести свою фразу, и т.д. Итак, прежде чем вносить свой вклад в совместное творчество, мы повторяем то, что сказал предыдущий «автор». Есть ли какие-нибудь вопросы?...Начинаем...».

Для того чтобы оживить упражнение, можно рассадить всех участников спиной к кругу и предложить им сочинять свои фразы, основываясь на тех звуках, которые будут исходить из центра круга. В остальном инструкция та же — сначала нужно повторить то, что было сказано предыдущим партнером, а потом произнести свою фразу.

В этом варианте упражнения организатор остается в центре круга с некоторыми подсобными материалами. Он может звонить в колокольчик, стучать каким-то твердым предметом о стул, рычать, хохотать, свистеть, а также переливать воду из одного стакана в другой (обычно это вызывает хохот) и использовать еще массу других возможностей. После каждого «звукового сигнала» тренер сам выбирает того, кто будет говорить (в случайном порядке). Важно, чтобы у каждого была возможность высказаться. Лучше, если каждому она будет предоставлена дважды.

Дебрифинг. При подведении итогов упражнения организатор может задать вопрос: «Что было труднее — сочинять свою фразу или повто-

рять чужую?». Иногда половина участников говорит: сочинять, а другая половина: повторять. Однако чаще всего участники признают, что повторять сложнее, когда ты сконцентрирован на том, что будешь говорить сам. Если ты слишком занят своими мыслями, то не всегда в состоянии повторить сказанное партнером. Однако повторению можно научиться.

Ролевая игра «Ущемленные амбиции»

Ц е л ь: развитие умения того, как сформулировать и высказать свои проблемы и аргументировать их, как овладеть вербальными и невербальными средствами влияния на других людей,

И н ф о р м а ц и я д л я м е н е д ж е р а. Вы регулярно беседуете со всеми вашими сотрудниками. Недавно в ходе такой беседы вы затронули тему возможного повышения одного молодого сотрудника. Он работает у вас всего 6 мес, но уже проявил себя как очень усердный и амбициозный. Вы уже размышляли о различных вариантах для него, учитывая тот факт, что вскоре появится вакансия на место помощника менеджера. Вы ничего не обещали и, кажется, не подавали ему надежд на получение этой должности, а просто упомянули, на что он может рассчитывать когда-нибудь в будущем. Вакансия образовалась, но вы отдали ее другому, более опытному сотруднику вашей организации. Скоро будет официально объявлено об этом назначении. Сегодня ваш молодой сотрудник попросил принять его, а секретарша сказала, что он очень расстроен из-за того, что, по его мнению, хорошая возможность уплыла сквозь пальцы. Он многообещающий молодой человек и не хотелось, чтобы он решил будто его карьера погибла.

И н ф о р м а ц и я д л я с о т р у д н и к а. Вы работаете в данной организации 6 мес. В недавней беседе начальник дал вам понять, что думает о вашем повышении на должность помощника менеджера, которая скоро должна освободиться. Он также отметил, что у него нет оснований жаловаться на вашу работу, и даже признал, что очень вами доволен. Вчера вечером в баре секретарша другого отдела сказала, что на эту вакансию уже нашли человека в ее отделе. Вас это просто шокировало. Было такое чувство, что вас предали. Почему он вам ничего не сказал? Может, еще не слишком поздно, ведь о назначении не объявили официально? А чем вы хуже? Вы считали, что работа уже ваша. Кто знает, когда еще представится такая возможность. Сейчас вы пойдете к начальнику, чтобы все выяснить.

Упражнение «Кто этот человек?»

Ц е л ь: отработка техники формулирования открытых и закрытых вопросов (отработка алгоритма опроса партнера с помощью закрытых вопросов).

И н с т р у к ц и я. Сейчас я загадаю имя человека, которое известно. Это может быть кто-то из участников группы или другой человек, знакомый всем присутствующим. Может быть даже всемирно известный (Достоевский или Аристотель, Павел I или Агата Кристи).

— Почему ты загадала этого человека?

— Потому что это загадочная и трагичная фигура русской истории.

— Чем прославился это человек?

— Главным образом тем, что он отрекся от престола и впоследствии был казнен.

Основных направлений четыре: годы жизни; пол; страна; область деятельности.

Дебрифинг.

1. Открытые вопросы позволяют выйти за рамки первоначальных предложений и расширить возможности понимания другого человека.

2. Открытые вопросы задавать трудно и непривычно, а закрытые «вылетают» автоматически.

Упражнение «И это хорошо, и это плохо»

Инструкция. Предлагаю сейчас считать эту ручку палочкой с двумя полюсами. Этот колпачок ручки белый, он будет означать «хорошо». Эта сторона у ручки черная, означает «плохо». Если ручка повернута белым колпачком вверх, нужно говорить «хорошо», если черным — «плохо».

Например, ручка у меня повернута белым колпачком вверх. Я говорю: «Мы подошли уже к техникам вербализации, и это хорошо, потому что они важны для понимания партнера».

Теперь я передаю ручку Ире, поворачивая ее черным колпачком вверх. Ира должна повторить окончание моей фразы после слова «потому», а затем объяснить, почему это плохо. Например:

— Они важны для понимания партнера, и это плохо, потому что я ими не владею.

Теперь Ира поворачивает ручку белым колпачком вверх и передает ручку Кате. Та может сказать:

— Ира не владеет техниками вербализации, и это хорошо, потому что учиться этим техникам интересно.

Теперь Катя поворачивает ручку черным колпачком вверх и передает ее следующему.

Дебрифинг. Повторение сказанного партнером помогает понять, что он имеет в виду. При этом повторение слов партнера вовсе не означает, что мы с ним согласны.

Тренинг «Перефразирование»

Цель: отработка умения передавать суть сказанного своими словами; развитие взаимодействия участников тренинга между собой; введение элемента игры.

Время: 10—15 мин.

Инструкция. Предлагаю объединиться в четыре команды. Каждая команда должна вспомнить какое-нибудь четверостишие из известного стихотворения. Нужно перефразировать строфу таким образом, чтобы каждое слово в нем передавалось иным словом или словосочетанием. Например, «я» можно превратить в «автора» или «лицо, которое вы видите перед собой», «дорогу» — в «путь», «сердце» — в «центральный орган кровообращения» и т.п. Нужно будет записать текст, перефразирующий вы-

бранную строфу, и затем прочитать его вслух всей группе. Важно, чтобы остальные смогли догадаться, что за стихотворение было перефразировано.

Например, четверостишие: «Идет бычок, качается, вздыхает на ходу и т. д.» после выполнения задания будет выглядеть возможно так:

«Двигается подросток млекопитающего мужского пола, вибрирует телом и сокрушается по мере перемещения пешком: «Скоро, ох скоро, жердочка оборвется, и аз немедленно будет повержен».

По итогам выполнения задания осуществляется презентация результата в каждой команде и затем выбор презентации «на бис».

Дебрифинг. Тренер по итогам выполнения задания должен задать вопрос: «Каким должно быть перефразирование, чтобы оно наиболее точно передавало суть первоначального текста?». Можно отметить совпадение ритмов, соответствие уровней «пафоса», близость синонимов, но главное — необходимость передавать суть сказанного собеседником его, а не своими словами.

Ролевая игра «Сделай это неправильно»

Цель: штудирование техник вступления в контакт, активного слушания и регуляции эмоционального напряжения, развитие творческой атмосферы в группе.

Инструкция. Нужно долго тренироваться в том, как правильно задавать вопросы, как слушать партнера и регулировать эмоциональное напряжение в беседе. Сейчас мы покажем все наоборот. Нужно будет все, абсолютно все делать неправильно! Первая команда продемонстрирует нам ситуацию, когда кандидат пришел на собеседование для поступления на работу в фирму. Интервью будет вести менеджер по персоналу или психолог. Кандидат будет вести себя неправильно. Вторая команда подготовит диалог продавца и покупателя. Продавец будет вести себя совершенно неправильно. Третья команда подготовит диалог классного руководителя и родителя. Классный руководитель продемонстрирует нам образец неправильного поведения.

Примечание: после каждого проигранного диалога происходит анализ допущенных ошибок в общении.

Победит та команда, которая допустит больше ошибок.

Однако это только первая победа. После этих сценок каждая команда должна будет продемонстрировать другой сюжет, когда все должно быть сделано максимально правильно. Победит та команда, на чьей стороне окажется больше голосов.

На подготовку сценок командам дается 15 мин. На анализ результатов каждой команды выделять не менее 10 мин.

По итогам ролевой игры составляются памятки по эффективным технологиям делового контакта.

Тренинг «Роковой гипнотизер» (киллер)

Цель: научить фиксировать невербальные сигналы и мгновенно на них реагировать по типу: получил сообщение — среагировал.

Порядок работы. В начале каждого тура незаметно для остальных членов группы тренер назначает «рокового гипнотизера», дотрагиваясь до его руки, плеча или подавая иной сигнал.

Участники тренинга свободно перемещаются в аудитории. Руководитель объясняет, что в группе появился «роковой гипнотизер», который приканчивает жертву, глядя ей в глаза и подмигивая.

Получив этот сигнал, жертва сразу же должна упасть (или сесть на стул). Гипнотизер-убийца продолжает свое страшное дело до тех пор, пока один из членов группы не поднимет руку и не скажет: «Я знаю, кто убийца!».

Если гипнотизер узнан, то тренинг закончен; если произошла ошибка, тренинг продолжается, а «паникер» выбывает из игры.

После одного-двух циклов тренинга правила меняются: жертва должна отсчитать 10 (15) с и только после этого упасть на стул. Различие не трудно предвидеть: количество «жертв» будет во много раз больше.

Тренинг «Обсуждение и зрительный контакт»

Цель: исследование зрительного контакта, устанавливаемого в процессе группового обсуждения.

Количество участников: от 5 до 25 человек.

Время: от 45 мин до 1 ч.

Обснащение: большие листы бумаги, маркеры или доска с мелом для того, чтобы можно было записывать основные пункты обсуждения. Если нужно, подготовить распечатки.

Процедура: тренер инициирует обсуждение какой-либо темы. Единственная инструкция, предлагаемая участникам занятия, заключается в том, что они должны обращать особое внимание на наличие или отсутствие зрительного контакта. Также участников просят стараться отслеживать моменты, когда они начинают устанавливать зрительный контакт, когда они его прерывают и когда они его избегают.

По возможности преподаватель также может участвовать в выполнении данного упражнения. После его выполнения преподаватель инициирует обсуждение темы использования зрительного контакта в ходе группового и индивидуального обсуждений.

Дебрифинг: к концу упражнения участники занятия вновь разбиваются на пары и обсуждают, что им больше и меньше всего в нем понравилось. Они также могут поставить друг другу оценки за выполнение упражнения.

Литература

Атватор И. Я. Я вас слушаю... — М., 1988.

Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение: учеб. пособие. — Минск, 2000.

Баркер А. Как улучшить навыки общения: пер. с англ. — СПб., 2003.

Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать: пер. с англ. — СПб., 1997.

Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. — М., 1993.

Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. — М., 1980.

Касаткин С. Ф. Техника обратной связи. Мастер общения. — СПб., 2002.

Клюев Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие. — М., 1998.

Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение: учебник. — СПб., 2002.

Леонтьев А. А. Психология общения. — М., 1997.

Лэйхифф Дж. М., Пенроуз Дж. М. Бизнес-коммуникации: пер. с англ. — СПб., 2001.

Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Васи-лика. — М., 2003.

Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие. — 3-е изд. — СПб., 2005.

Петров А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. — СПб., 2005.

Петрова Н. П. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет. — СПб., 2002.

Пиз А. Язык жестов: пер. с англ. — Воронеж, 1992.

Седова Н. В. Педагогическая культура учителя. — СПб., 2003.

Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб., 2003.

Сиротина О. Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи. — М., 1996.

Уэйнрайт Г. Язык тела: пер. с англ. — М., 2003.

Хартли М. Язык жестов в деловом общении: пер. с англ. — М., 2003.

ГЛАВА 3

ТИПЫ СОБЕСЕДНИКОВ

И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Вместо того чтобы узнать других, мы хлопочем только о том, как бы выставить на показ себя.

М. Монтень

3.1. Индивидуально-психологические особенности собеседников

Эффективность делового общения зависит не только от уровня коммуникативной компетентности собеседников. Во многом на нее оказывают влияние особенности личностей общающихся, их психологический тип, специфика поведения, ведущие сенсорные каналы, участвующие в получении и восприятии информации и способствующие взаимопониманию.

Большинство психологов считают, что различия между людьми бесконечно разнообразны — по внешности, манерам и стилю поведения, степени эмоциональной открытости, способностям, памяти, интересам, волевым признакам, коммуникабельности и т.д. Многие из перечисленных факторов также существенно влияют и на процесс межличностного взаимодействия в тренинге педагогического общения, поэтому при его проведении это следует учитывать, выбирая адекватные техники и тактику обучения.

Поскольку в ходе собеседования каждый его участник неизбежно столкнется с типовой моделью человека, постольку любая коммуникативная деятельность предполагает превентивный анализ не только информации о будущем содержании разговора, но и сведения о самом собеседнике. Индивидуальные особенности людей неоднозначно влияют на результаты межличностного общения: человек может неожиданно замкнуться или проявить агрессию, с ним можно легко договориться или общение будет трудным и вообще не приведет к взаимопониманию.

Однако для того чтобы анализировать и оценивать информацию о людях, их типах, стратегии и тактике поведения, педагогу необходимо обладать не только коммуникативной, но и психологической компетентностью, позволяющей более адекватно вос-

принимать этих людей, прогнозировать их поведение и действия. *Психотип* — это модель поведенческой структуры личности и ее взаимодействия с окружающей средой. Именно типовое проявление, типовая реализация поведения участников общения порой выясняют причины того, почему заданы те или иные вопросы, чем вызван уход от ответов, почему снижается индивидуальная ответственность, нет желания идти на риск, не воспринимаются новации и перемены.

Б. Паскаль заметил: «Чем умнее человек, тем больше своеобразности он находит во всяком, с кем общается. Для человека заурядного все люди на одно лицо».

Существует достаточно много типологий людей, различающихся по типам темперамента, интеллекта, характерологическим особенностям, по творческим способностям и др. Они общеизвестны, достаточно хорошо прописаны в психологической литературе и помогают человеку лучше понимать самого себя и других людей. Поскольку данное учебное пособие рассматривает в основном проблемы тренинга педагогического общения, постольку мы остановимся лишь на тех типологиях, которые можно легко использовать в тренинге педагогического общения при анализе партнеров по общению. Прежде всего это коммуникативные, психогометрические и манипулятивные их типы, а также типы собеседников по особенностям их репрезентативных систем (сенсорных каналов). Выбор названных типологий людей обусловлен также тем, что большинство других (например, диагностика индивидуальных особенностей людей по темпераменту, по характеру, по стилю и т.п.) осуществляется с помощью специального тестирования силами профессиональных психологов, что далеко не всегда возможно в процессе практического взаимодействия. Выбранные нами типологии получили распространение лишь в последнее десятилетие. Они интересны прежде всего тем, что диагностика их осуществляется в процессе межличностного взаимодействия методом включенного наблюдения, следовательно, характерные черты того или иного типа контролируются и могут корректироваться в процессе тренинга общения.

На эффективное групповое взаимодействие влияют прежде всего индивидуально-психологические характеристики людей, наличие которых способствует или препятствует эффективной совместной деятельности людей.

Модель интерактивного общения во многом определяется на генетическом уровне. Различные типы людей описаны психологами. Например, *интроверты* — это люди робкие, застенчивые, обращенные в свой внутренний мир. Общение для них обычно затруднено низкой коммуникабельностью или повышенной тревожностью. *Экстраверты* — наоборот, чрезмерно общительны,

подсознательно тянутся к людям. Им свойственна постоянная потребность в общественном одобрении. Порой они коммуникабельны вплоть до навязчивости, заполняют собой все коммуникативное пространство. Одиночество их угнетает и является тяжким испытанием.

Психологи различают также *людей, ориентированных изнутри*, и *людей, ориентированных извне* (Д. Б. Роттер, 1966). Первые имеют *внутренний локус контроля* (от лат. *locus* — место) — это *интерналы*. Они убеждены, что в любой момент способны повлиять на окружение. Им свойственно брать на себя ответственность за то, что происходит в реальной деятельности, они активные и мобильные люди, которые в случае неудачи, не колеблясь, берут на себя ответственность за результаты и упрекают себя в том, что приложили недостаточно усилий. Свои успехи и неудачи интерналы чаще всего считают не случайными, а зависящими от своих действий и способов поведения.

Люди, верящие в существование внешнего контроля, имеют *внешний локус контроля* — это *экстерналы*. Они убеждены, что в обстоятельствах их жизни всецело повинны другие люди, какие-то внешние причины или везение и таким образом складывающиеся ситуации. Это более пассивные и менее дееспособные личности; им необходимы одобрение и поддержка, иначе эффективность их работы снижается (при этом рассчитывать на их признательность не приходится).

На специфику педагогического общения могут существенно влиять и особенности темперамента собеседника. В социальной психологии различают следующие типы собеседников по этому признаку:

мобильный собеседник (экстраверт-сангвиник) быстро мыслит, быстро говорит, «перескакивает» с одной темы на другую, потому что все ему кажется ясным. Следить за ходом таких рассуждений трудно, а пребивать его нельзя — он сердится. Рекомендуются дать такому собеседнику высказаться до конца и лишь затем уточнить что-то или даже вернуться к началу разговора. В определенных ситуациях таких людей можно ценить как генераторов идей;

доминантный собеседник (экстраверт-холерик) любит лидировать в разговоре. Говорит громко, безапелляционным тоном, настаивает на своем мнении. При попытке поставить такого собеседника на место можно иметь конфликт. Лучше, оставаясь при своем мнении, позволить ему высказаться, как он того хочет, а затем в решающий момент тихо, но твердо настоять на своем; если и согласиться (быть может, он прав), то с достоинством;

ригидный собеседник (интроверт-флегматик) — «малоподвижный» партнер. Думает медленно, детально обсуждает обстоятельства дела. Вам давно все ясно, однако погонять его нельзя, обыч-

но это его сбивает. Такие люди в другой ситуации могут быть ценны как эксперты или критики идей, но для разговора с ними надо просто набраться терпения;

пассивный собеседник (интроверт-меланхолик) не обнаруживает своей реакции, не высказывается. Поддерживать с ним разговор достаточно трудно. Следует применить метод активного (рефлексивного) слушания: задавать вопросы, резюмировать, перефразировать и т. д., попытаться выяснить его мнение.

Владение такого рода информацией позволит учитывать ее при собеседовании или любом другом разговоре для повышения его эффективности.

3.1.1. Коммуникативные типы собеседников

Коммуникативные типы собеседников определяются на основе анализа их вербальных и невербальных характеристик, проявляющихся в процессе межличностного взаимодействия.

Для выявления вербальных характеристик необходимо наблюдать за партнером в процессе разговора, обращая внимание на то, как он выражает свои мысли, как слушает, какие сенсорные каналы использует чаще. Для анализа «невербалики» собеседника необходимо в ходе включенного наблюдения фиксировать сигналы (мимика, жесты, движения глаз, позы и др.), наиболее часто повторяющиеся, свидетельствующие о преобладающих компонентах в структуре личности, относящих их к тому или иному коммуникативному типу. Знание особенностей коммуникативных типов позволит каждому из собеседников улучшить взаимодействие, понять поведение партнера, специфику его индивидуального коммуникативного стиля, отсутствие обратной связи или перевод разговора на тему, далекую от заданной (табл. 11).

Таблица 11

Типология коммуникативных партнеров

Структура поведения	«Мыслитель» (когнитивный тип)	«Собеседник» (эмоционально-коммуникативный тип)	«Практик» (практический тип)
Источник информации (сенсорика)	Ощущения черпает внутри себя	Ощущения получает в общении с другими людьми	Ощущения черпает в практических действиях и результатах
Тип решения возникающих проблем, задач	Необходимые сведения ищет в письменных источниках	Сведения добывает в общении с другими людьми	Предпочитает организовывать «мыслителей» и «собеседников»

Структура поведения	«Мыслитель» (когнитивный тип)	«Собеседник» (эмоционально-коммуникативный тип)	«Практик» (практический тип)
Особенности мышления	Строгая логика и доказательность мыслительных конструкций	Отсутствие строгой логики в мышлении, опора на мнение других людей	Строгая логика с ориентацией на мнение других людей
Особенности принятия решений	Трудно переубедить, изменить уже выработанную идею, мысль	Легко изменяет собственную мыслительную конструкцию в пользу благополучия группы	Любое принятое решение отстаивает до конца, даже если оно оказалось неверным
Эмоциональная потребность	Потребность в уединении в тяжелую минуту	Потребность в людях в тяжелую минуту	Потребность в действиях в тяжелую минуту
Динамичность и прогностичность эмоциональных переживаний	Непредсказуемость и неровность эмоциональных реакций	Эмоциональная ровность и предсказуемость	Средняя степень ровности и предсказуемости
Проявления переживаний	Скрытность чувств	Эмоциональная выразительность и открытость	Эмоциональная несдержанность
Походка	Угловатость, неуклюжесть движений, вялость походки	Плавная походка	Энергичная походка
Позы	Угловатость, напряженность позы	Расслабленность позы	Уверенность в осанке
Жестикуляция	Либо отсутствует, сдерживается, либо скованная	Богатая, разнообразная	Решительные манеры
Мимика	Явно не выражена, высокий самоконтроль	Часто соответствует внутренним переживаниям	Выразительная, артистичная
Речь	Замедленность, слабая выразительность речи, тихий голос	Легкая, мягкая манера общения	С трудом приглушаемый голос, резкие и четкие фразы

Диагностика коммуникативного типа позволит выбрать такую технику общения, которая в конкретной ситуации будет способствовать достижению поставленной цели, продуктивному осуществлению ваших намерений.

3.1.2. Психометрические типы собеседников

Каждому участнику общения весьма полезно знать психометрический подход, применимый именно к типологии делового межличностного общения, разработанный С. Деллингер (США) и описанный в работе А. А. Алексева и Л. А. Громовой. Многие специалисты определяют психометрию как уникальную практическую систему анализа личности, позволяющую на основе включенного наблюдения (например, в тренинге):

- мгновенно определять форму и тип личности — как своей, так и партнера по общению;
- дать подробную характеристику личных качеств и особенностей поведения человека на понятном каждому языке;
- составить сценарий поведения и подобрать репертуар общения для каждой формы личности в типичных ситуациях делового взаимодействия.

Основное достоинство психометрии в том, что она не требует от собеседников глубоких психологических знаний, так как диагностика осуществляется, как правило, путем включенного наблюдения или анализа превентивно собранной информации вербального и преимущественно невербального характера.

С точки зрения психометрии людей можно подразделить на пять типов: на квадрат и треугольник (левополушарные), круг и зигзаг (правополушарные) и прямоугольник (временное состояние личности). Признаки психометрических фигур легко поддаются фиксации с помощью включенного наблюдения во время собеседования.

Квадратный тип. Человек левополушарный, аналитик.

Речь — логичная, последовательная, ясная, обстоятельная, медленная, монотонная, сухая (без эмоций); высокий, но тихий голос; речевые штампы; точная профессиональная терминология.

Язык тела — скованные, напряженные позы («зажатость»); рассчитанные, скупые движения; точные жесты; медленная «солидная» походка; бесстрастное лицо; деланный или «нервный» смех. Рукопожатие «квадрата» получило название «холодная котлета» или «мертвая рыба», т. е. рука у него влажная от гипертрофированного чувства ответственности и холодная, так как «квадрат» малоэмоционален.

Основные психологические характеристики поведения. «Квадрат» никогда не опаздывает на деловые встречи. Его отличают пунктуальность и высокая личная организован-

ность; строгое соблюдение правил, инструкций; аналитичность, внимательность к деталям; ориентация на факты, цифры, ссылки на высокие авторитеты; пристрастие к письменной речи; аккуратность, чистоплотность, рациональность, осторожность, упорство при выполнении задачи; настойчивость, трудолюбие, профессиональная эрудиция, терпеливость, твердость в решениях, эмоциональная холодность.

Внешний вид скорее консервативный, но, как правило, опрятный, сдержанный, строгий и неяркий, соответствующий деловому стилю и обстановке. В процессе собеседования он задает конкретные вопросы с целью выяснить подробности, получить дополнительный комментарий. Проявляет требовательность к точным определениям слов, понятий. Не любит громкой и быстрой речи, предпочитает все подробно записывать. Думающий и анализирующий человек. Если предполагаются практические действия, то требует четких и подробных инструкций. Следит за регламентом.

Принятие решения. Решения принимает медленно, по принципу: семь раз отмерь, один раз отрежь. Ему свойственны перестраховка, избегание ответственности. Поэтому много времени он тратит на сбор информации, в связи с чем иногда опаздывает с принятием решения. При отсутствии полной информации испытывает беспокойство и дискомфорт.

В общении с «квадратом» нужно быть серьезным и соблюдать правила делового этикета. В разговоре должны быть жесткая логика и последовательно структурированный материал, желательно детализированный, с резюмированием по каждому рассмотренному вопросу. Информацию следует представлять корректно, цифры и факты должны быть точными, со ссылкой на первоисточник.

Треугольный тип. Человек левополушарный, аналитик.

Речь — логичная, ясная, краткая, чаще всего ориентирована на суть проблемы; уверенная, властная и эмоциональная, быстрая и четкая. Голос невысокий, громкий. Человек использует жаргонные слова, остроты, употребляет язык аргю (от франц. *argot* — речь определенных социально замкнутых групп, например, воровское, школьное и т.д.).

Язык тела: ненапряженная поза; плавные, уверенные движения; широкие выразительные жесты; уверенная энергичная походка; непроницаемая маска; сжатые губы и пронзительный взгляд, просвечивающий партнера как рентгеновский луч. Рукопожатие властное, силовое — он захватывает ладонь партнера, переворачивает ее на ребро и сжимает с такой силой, что становится больно или дискомфортно.

Основные психологические характеристики поведения. «Треугольник» склонен к лидерскому поведению; честолюбив; имеет установку на успех, на победу; прагматичен;

способен концентрироваться на цели момента; ориентирован на суть проблемы; уверен в себе, решителен и предприимчив; импульсивен, склонен к риску, в том числе к авантюризму, но чаще проявляет себя как риск-тейкер (прогнозируемый риск); энергичен и смел. Обладает высокой работоспособностью, нетерпелив и нетерпим к длинным монологам, поэтому часто говорит: «Короче!», но при этом контактен. Многие «треугольники» предрасположены к манипулированию, интригам, столкновению с потенциальными и конкурентоспособными противниками.

Внешний вид отличает уверенность, некая ухоженность, холеность, модная, престижная одежда, как правило, соответствующая ситуации.

Во время межличностного общения всем своим видом показывает, что его время дорого стоит и он не намерен тратить его впустую. У него пронизывающий, все подмечающий, напористый взгляд, он моментально оценивает ситуацию и мгновенно реагирует на нее.

Принятие решения. Всегда имеет готовое решение и на все случаи жизни, кроме того, «треугольник» легко принимает решения за других, ответственность за них берет на себя. Его девиз: «Нет проблем» и «Что я буду с этого иметь?».

В общении с таким партнером необходимо всем своим видом демонстрировать уверенность в себе, не бояться его пристального взгляда и периодически устанавливать контакт глаз. Речь коммуникатора должна быть четкой и лаконичной, информация — носить ярко выраженный практический и прагматический характер. «Треугольники» много учатся на престижных семинарах, поэтому их нужно удивлять инновационными сведениями. Целесообразно соблюдать регламент и делать своевременные перерывы. В процессе собеседования следует проявлять больше внимания к его персоне. И учтите: «треугольники» будут перебивать вас, вступать с вами в спор, в полемику, не соглашаться с вами и добиваться для себя любого преимущества.

Круговой тип. Человек правополушарный, интуитивный мозг.

Речь — непоследовательная, обычно отклоняющаяся от главной темы, эмоциональная, расслабляющая, плавная, скорее медленная, чем быстрая; голос сочный, густой, скорее низкий; во время говорения фасцинирует, т.е. «околдовывает», «завораживает», располагает к откровению. «Кругу» свойственны восторженные оценки, комплименты, вместо «я» зачастую произносит «мы»; как правило, не говорит «нет», чаще использует конструкцию типа: «мы сделаем», «мы что-нибудь придумаем» и если не может помочь, сильно расстраивается и искренне сожалеет.

Язык тела — расслабленная поза; свободные, плавные движения; доброжелательная улыбка; частые кивки головой в знак поддержки; «зеркальное» поведение; минимальная социальная ди-

станция. У него энергичная походка, легко подстраивающаяся под походку другого, подчеркнуто доброжелательное приветствие. Рукопожатие «круга» называется «перчатка», так как он обхватывает руку собеседника двумя руками и достаточно долго ее потряхивает, приговаривая, как он счастлив и рад встрече и говоря партнеру комплименты. При этом свободной рукой он любит взять собеседника за локоток, положить ему руку на плечо, на талию, дотронуться до собеседника и даже обнять его. Кроме того, во время приветствия он входит в интимное пространство другого человека, давая понять, что он «свой парень».

Основные психологические характеристики поведения. «Круг» ориентирован на других людей. У него высокая потребность в дружественных связях, поэтому его тянет к межличностному общению, он контактен, доброжелателен. Ему свойственны забота о других, щедрость, способность к сопереживанию, интуиция, спокойствие, уступчивость, эмоциональная чувствительность, склонность к самообвинению. Он доверчив; ориентирован на мнение окружающих; нерешителен; слабый «политик»; болтлив (любит посплетничать), способен уговаривать, убеждать других; тяготеет к жестким регламентам; любит гибкий распорядок дня.

Внешний вид: мужчина-«круг» — неофициальный, часто без галстука, небрежен, моложав; женщина-«круг» — неизысканна, женственна, часто полная.

Принятие решения. Непопулярных для других людей решений «круг» не принимает, в трудный момент старается заручиться поддержкой.

В общении «круг» первым устанавливает контакт. В ход идут приятная улыбка, комплименты и все остальное из коммуникативного ассортимента. Деловые встречи он часто использует как возможность общения. Во время собеседования, как правило, занимает такое место, чтобы хорошо видеть партнера, поэтому всегда помнит реакцию собеседника на то, что происходит, но информацию вербального характера зачастую пропускает мимо ушей. Кроме того, на деловых встречах никогда не садится отдельно от других людей, так как ему нужен собеседник, с которым можно обмениваться репликами, впечатлениями. Наряду с вопросами по предметной информации часто задает собеседнику вопросы личного характера. Иногда заполняет собой все «коммуникативное пространство», умолкает на время лишь в момент принятия решения.

Самая эффективная форма общения с «кругом» — непринужденная беседа. Если нужно вызвать его практический интерес к информации, лучше всего ссылаться на собственный опыт. Кроме того, он с удовольствием рассказывает о себе, ему можно задавать вопросы личного характера. Для «круга» важно чувствовать

себя уютно: мягкие кресла, теплое помещение, внимательное, доброжелательное отношение к нему; он ценит уважение к себе просто как к человеку.

Очень важно в общении с «кругом» устанавливать обратную связь, т. е. задавать вопросы на уточнение, на понимание или проверить, верно ли он понял вашу информацию; при этом если он кивнет головой, это вовсе не означает, что он вас понял или уловил суть сказанного. «Круг» чрезвычайно редко жалуется, и когда он это делает, тому есть серьезная причина.

Зигзаговый тип. Человек правополушарный, интуитивный, образный, мозаичный, концептуальный.

Речь — непоследовательная, ассоциативная, яркая, образная, эмоциональная, зажигательная, быстрая. Ей свойственны богатые голосовые вариации, восторженные оценки, разнообразная лексика, жаргон, остроты.

Язык тела — ненапряженные, быстро меняющиеся позы, быстрые, плавные движения, оживленная жестикуляция, стремительная походка; живая мимика, «всевидящий» взгляд. «Зигзаг» — человек манерный, вызывающего поведения. Часто актерствует, позирует. Когда «зигзаг» в хорошем настроении, он может, раскинув руки, издали радоваться встрече: «Кого я вижу!...». Когда в плохом — пройдет мимо и не поздоровается.

Основные психологические характеристики поведения. «Зигзагу» свойственны жажда перемен, креативность, концептуальность, потребность в инновационных знаниях, великолепная интуиция, одержимость своими идеями, мечтательность, устремленность в будущее. У него позитивная установка на новое, философия бунтаря. К этому нужно добавить восторженность, энтузиазм и непосредственность; непрактичность и импульсивность; разбросанность, непостоянство настроения, поведения и отношений; недисциплинированность; стремление работать в одиночку; отвращение к бумажной работе ... и остроумие.

Внешний вид столь же неоднозначный: зачастую демонстративно-неряшливый и небрежный, иногда супермодный и экстравагантный.

Принятие решения. Решения принимает спонтанно, особенно не задумываясь, на основе сиюминутной потребности; так же быстро может отказаться от принятого им решения. Бывает и другое: в момент принятия решения погружается в себя. Делает только то, что ему нравится или потому что реализуются его собственные идеи; при потере интереса способен бросить начатое на полпути.

В общении «зигзаг» импульсивен. Такие люди без всякого стеснения и сожаления могут уйти с делового собрания, если их не устраивают ни содержание, ни качество выступления оратора, ни способы взаимодействия со слушателями. «Зигзаг» постоянно куда-

то спешит, порой создается впечатление, что вообще он случайно попал на встречу. Ему свойственны быстрые движения и речь, скачки от одного вопроса к другому. Порой он задает вопросы и не дожидается на них ответа. Быстро и откровенно оценивает партнера, коллег, ситуацию, «лепит правду-матку в глаза», рассказывает о себе все, в том числе и негативную информацию, склонен к критике других и к спору.

С «зигзагом» целесообразно говорить быстро, кратко и по существу, так как медленная речь его раздражает, к ней он нетерпим. Допускаются шутки, юмор, остроты, однако они должны быть целесообразными и уместными. «Зигзагу» нужно уделять постоянное внимание, так как у него большая потребность в «поглаживании», в строуксах (знаках внимания). Если он работает успешно, то следует это публично отмечать, хвалить его за успехи, демонстрировать его преимущества. «Зигзаг» с удовольствием участвует в творческих заданиях. Чем больше творчества и инновационной деятельности, тем больший интерес к работе он проявляет. Необходимо помнить, что источник стресса у «зигзага» — это скучная, однообразная работа, недостаток внешних побуждений. В общении с ним помогут доброжелательность и чувство юмора.

У «зигзагов» нет полутонов. Весь мир делится на черное (то, что он не любит) и белое (то, что он любит). Любит он свободу, творческую работу, самостоятельность, гибкую систему стимулирования и признание, причем публичное. А не любит все, что жестко структурировано, регламентировано и нормировано: неподвижные структуры, формальные взаимосвязи, договора, контракты, шаблон, стереотипы, речевые клише и личности, которые все одобряют.

«Зигзаг» плохо переносит интеллектуально ограниченных людей, быстро реагирует на их умственную несостоятельность, старается мгновенно «онасекомить» партнера, что у других вызывает ярость и раздражение.

Его девиз: «А что, если...», его готовность давать предложения и идеи на все случаи жизни; он генератор идей, разработчик ноу-хау, вот почему, несмотря на потенциальную конфликтогенность, многие предпочитают иметь у себя партнера-«зигзага», особенно в условиях жесткой конкуренции.

Прямоугольный тип. Временное состояние личности.

Речь — неуверенная, неясная, сбивчивая, эмоциональная, аритмичная, с нерешительными паузами, скороговорками; с колебаниями громкости и высоты тона. У него высокий, срывающийся голос, междометия, слова-паразиты, путаные вопросы.

Язык тела — неуклюжий, с резкими, отрывистыми, неуверенными движениями. Вдобавок к этому незавершенные жесты, неуверенная, меняющаяся походка, бегающий взгляд, хихиканье, способность часто краснеть.

Основные характеристики поведения. «Прямоугольнику» свойственна изменчивость, непоследовательность, неопределенность, возбужденность, любознательность, позитивная установка ко всему новому, смелость (до безрассудства), низкая самооценка, неуверенность в себе, доверчивость, импульсивность, нервозность, быстрые, резкие колебания настроения, избегание конфликтов, забывчивость, склонность терять вещи, непунктуальность, «барсучья психология», имитация поведения других людей («примеривание ролей, попытка ходить в чужих ботинках»), тенденция к простудам.

Внешний вид — меняющийся, неопрятный, ситуативно неуместный, производит впечатление «странного поведения».

В общении «прямоугольник», как правило, не знает, что ему нужно, плохо вписывается в ситуацию. Поначалу ведет себя робко, застенчиво, неуверенно, интерес к информации не показывает, может задавать одни и те же вопросы, невнимательно слушает ответы на них. Способен делать вид, что удовлетворен работой, но на самом деле может потерять к ней интерес, стать равнодушным («уйти в себя») или настроиться критически. «Прямоугольник» часто подвержен переменам настроения.

В общении с «прямоугольником» необходимо проявить участие, но не быть навязчивым, если тот пришел в замешательство и засмутился. Общаться с ним желательно просто, говорить четко и кратко. Поскольку он старается рассказать о своих проблемах, бедах и неудачах, будьте осторожными, терпеливыми и корректными, особенно если нет возможности его выслушать. Давая информацию «прямоугольнику», необходимо показать ее практическую значимость в решении его проблем — это повысит его мотивацию. Инструктаж «прямоугольника» по выполнению конкретной работы потребует большего времени, чем у других фигур.

Чрезвычайно важно вовремя обнаружить стресс у «прямоугольника». В этот момент ему свойственны сильное замешательство; резкое снижение самооценки; крутые, мгновенные изменения настроения; изменчивость и непоследовательность поведения; чрезмерная доверчивость и повышенная внушаемость. Он нуждается в эмоциональной поддержке, в эмпатии.

Таким образом, владея информацией по психогеографии, можно довольно быстро оценить любого собеседника и делового партнера и использовать эту информацию в процессе тренинга педагогического общения; разработать такие сценарии коммуникативного поведения, которые позволят прогнозировать и дифференцированно управлять коммуникацией и научат искусству «быть другим» с целью эффективного, конструктивного взаимодействия для осуществления намерений межличностного общения.

В то же время педагог должен понимать, что в реальной практике «чистых» фигур практически нет, как нет плохих и хороших,

нет гендерных и национальных различий. Большинство людей представляют собой смешанный тип, например диады: «треугольник» с «зигзагом» (сам генерирует идеи и сам руководит их реализацией) или «квадрат» с «кругом» (организованный, педантичный, но ориентированный на человека). Или триады: например, ведущая фигура «треугольник», сопутствующая — «квадрат» и некоторые элементы «круга».

Используя психометрическую диагностику собеседников, необходимо быть не только наблюдательным, чтобы фиксировать тенденции, типичные для поведения той или иной персоны, нужно также гибко реагировать на их отступления от собственных стратегий и понимать, что иногда поведение человека зависит от складывающихся обстоятельств и, следовательно, поступки и действия того или иного человека могут быть не только не типичными, но и не прогнозируемыми.

3.1.3. Доминирующие типы мышления собеседников

Владеть компетентностью об особенностях репрезентативных систем восприятия информации и уметь пользоваться этими знаниями в процессе взаимодействия педагогу очень важно для достижения цели тренинга общения и эффективности любого публичного выступления. Исследования в области нейролингвистики показали, что человеку свойственны по меньшей мере три типа мышления, определяющие его манеру общения с окружающими, влияющие на получение и передачу информации, на ее восприятие и понимание. Тип мышления связан с сенсорным каналом или репрезентативной системой.

Репрезентативная система (сенсорный канал) — это система, посредством которой субъектом воспринимается, перерабатывается и утилизируется информация, поступающая из внешнего мира. В то же время каждый человек, обладая всеми сенсорными каналами, предпочитает с максимальной нагрузкой использовать, как правило, лишь один, наиболее *предпочитаемый канал*, который *называется основным*.

В зависимости от доминирования того или иного способа поступления и переработки информации основная репрезентативная система может быть представлена в трех категориях:

визуальная (оптическая) — восприятие посредством зрительных образов. Типичное выражение такого типа — «как видите»;

аудиальная (акустическая) — восприятие посредством слуховых впечатлений. Типичные слова — «как слышно...» или «что-то подсказывает мне...»;

кинестетическая (двигательно-эмоциональная) — восприятие посредством ощущений. Типичное выражение — «атмосфера невыносимая».

Кроме основного канала существует также *ведущая репрезентативная система*. Она отражает деятельность мозга в данный момент; в общении это ситуация «здесь и сейчас». Для ее определения используются невербальные (несловесные) ключи доступа, которые представляют собой наблюдение за движением глаз собеседника.

Для успешного тренинга педагогического общения необходимо уметь *диагностировать ведущий сенсорный канал*, а значит, и тип мышления собеседника и владеть *вербальными (словесными) и невербальными (сигналами глаз) ключами доступа к нему*.

Таким образом, выявить доминирующий тип мышления человека можно по сигналам глаз, его речевым особенностям и невербальной информации, связанной в основном с жестами и позами.

«Его взгляд сказал о многом» — эта фраза достаточно часто звучит в деловом общении. Взгляд человека постоянно перемещается и подает сигнал партнеру о движении его мысли в данный момент. Такие перемещения глазных яблок получили название *паттерн* (от англ. *pattern* — сетка); не являясь хаотическими, они с четкой закономерностью отражают информационные взаимодействия, происходящие в нейронных цепях.

Как известно, головной мозг имеет левое и правое полушария. Исследователи считают, что каждое полушарие отвечает за определенные виды деятельности.

Левое полушарие:

- связь с сознанием;
- методическое мышление;
- мышление направленное на анализ и контроль;
- временные процессы;
- понятийное сходство.

Правое полушарие:

- слуховая сфера;
- зрительная сфера;
- восприятие;
- целостная функция;
- творческая (созидательная) функция;
- образная память.

Вид мышления человека влияет на *движение глаз*. Сидя напротив собеседника и наблюдая за ним, можно заметить, например, что его взгляд движется влево (от себя). Это показывает, что партнер «включил» левую половину мозга. Эта информация сообщает, что наш собеседник хорошо осведомлен об обсуждаемой проблеме и постарается привести веские факты и доказательства для своих доводов, будет останавливаться на деталях, постарается резюмировать сказанное.

Если собеседник смотрит (со стороны наблюдающего) направо, тогда «включена» правая половина мозга. Она управляет эмоциями, здесь сосредоточены все воспоминания и собираются конкретные впечатления.

Некоторые положения, которые занимают зрачки человека, позволяют диагностировать ведущий сенсорный канал:

положение верхнее правое и верхнее левое, прямо вперед — визуальный (оптический) канал; означает, что человек припоминает и воспроизводит зрительный образ, а в последнем случае — создает, составляет образ;

положение среднее правое (движение вбок), среднее левое и нижнее левое — аудиальный (акустический) канал; означает, что человек конструирует или припоминает слова и звуки, чтобы воспринять информацию;

движение вниз вправо — кинестетический (двигательно-эмоциональный) канал; означает, что человек переживает чувства и эмоции, ведет внутренний диалог, припоминает ощущения от звуков, слов, запахов или вкуса.

Только тогда, когда зрачки находятся посередине, человек воспринимает новую информацию. В каждой из перечисленных позиций глаз направляет информацию по различным каналам в мозг. Например, визуальный тип человека с активной правой рукой прежде чем высказать возражение или мнение перемещает взгляд вверх: налево и направо, вертикально вверх (как бы под лоб). Аудиальный — смотрит вниз налево и прямо: налево или направо, тогда как кинестетический — вниз и направо.

К ключам доступа относятся не только сигналы глаз человека, но и *ключевые слова*, которыми он пользуется при говорении.

Визуальный тип мышления (35 % людей). Это мышление, направленное на анализ восприятия. Люди такого типа в процессе мышления формируют в своем сознании образы. Для них характерны такие выражения, как: «Вы можете мне это показать?», «Это блестящая идея»; «Я могу себе это представить»; «Это мне совершенно очевидно»; «По-моему, выглядит здорово»; «На мой взгляд»; «С моей точки зрения». В процессе общения с людьми визуального типа мышления необходимо, передавая информацию, рисовать словесные картины (в частности, пользуясь соответствующими метафорами), кроме того, продумывать, как во время передачи информации можно использовать наглядные пособия вроде графиков, диаграмм, ксерокопий, аудиовизуальных средств.

Аудиальный тип мышления (13—25 % людей). Люди этого типа воспринимают информацию преимущественно на слух; для них имеет значение то, как говорит собеседник: высота, темп, тембр и интонации его голоса особенно важны в процессе общения. Для их речи характерны следующие фразы: «По-моему, это звучит здорово»; «Скажите, что это может дать»; «Объясните еще раз»; «Не понимаю, что вы мне говорите»; «Прошу вас говорить тише (громче)»; «Звучит не особенно приятно»; «Я вас внимательно слушаю»; «Прокомментируйте эту ситуацию»; «Я слышал по радио, читал в газете...». Представляя идеи таким людям, собеседнику следует разнообразить свои интонации, темп и ритм

речи, чтобы сообщение звучало более интересно и привлекательно.

Кинестетический тип мышления (40 — 52 % людей). Для людей этого типа характерен тактильный способ восприятия информации (от лат. *tactilis* — осязательный). Тактильные ощущения — это ощущения прикосновения. Ключевыми для этой группы людей являются, например, такие слова и фразы, как: «Мне это приятно»; «Не могу этого понять и тем более принять!»; «Ваши слова глубоко меня тронули»; «Я улавливаю, о чем идет речь»; «Я чувствую, ощущаю...». Важными элементами деловой встречи с кинестетиками являются приветственное рукопожатие, доброжелательный взгляд, а при передаче им той или иной информации собеседнику необходимо иметь при себе иллюстрирующие ее материалы, захватывающие слушателя эмоционально.

Перечислим наиболее распространенные языковые обороты, связанные с различными репрезентативными системами.

<i>Визуальная:</i>	<i>Аудиальная:</i>	<i>Кинестетическая:</i>
– смотреть;	– слушать;	– улавливать;
– видеть;	– слышать;	– трогать;
– вид;	– звук;	– ощущение;
– ясный;	– созвучный;	– солидный;
– яркий;	– громкий;	– тяжелый;
– картина;	– слово;	– обращение;
– туманный;	– шумный;	– грубый;
– пролить свет;	– зазвонить;	– связать;
– продемонстрировать.	– говорить.	– дискорфорт.

Как «согласовать» общение со стилем обучения участника тренинга? Один из способов — использовать слова, отражающие его сенсорный канал, свойственные его лингвистическому словарю и свидетельствующие об его предпочтительном способе мышления.

Из практики известно, что *лучше всего воспринимается информация, ориентированная в ведущий канал партнера по общению или* (в крайнем случае, особенно когда аудитория смешанная) *на все репрезентативные системы или сенсорные каналы одновременно.* Это значит: стоящий перед аудиторией рассказывает, демонстрирует иллюстрации, вызывая позитивные чувства и положительные эмоции. В литературе по проблеме описаны разнообразные приемы, позволяющие усилить эффективность аудиовизуальных средств для лучшего восприятия информации участниками общения.

Эти приемы предполагают:

1) включение новизны в передаваемое сообщение, что привлекает на него внимание слушателя. Это может быть новое

**Примеры реакции ведущего тренинг на движение глаз
участника тренинга**

Направление взгляда	Ваша реакция
Вверх влево	Что должно произойти, чтобы вы больше не сталкивались с этой проблемой? Как вы это себе представляете конкретно? В чем вы видите трудности претворения задуманного в жизнь?
Вверх вправо	Как вы это видите? Вы можете осветить положение дел? Вы видите решение проблемы?
Посередине влево	Скажите, как мы можем прийти к общему результату? Как вы это воспринимаете на слух? Вам ясны мои аргументы?
Посередине вправо	Я думаю, что мы настроились на одну волну. Вам приятно это слышать? Объясните мне это подробнее? Комментарии излишни, не так ли?
Вниз вправо	Вы прочувствовали результат? Предположим, дела обстоят неважно. Как вы тогда поступите? Что нужно для того, чтобы вы чувствовали себя хорошо?

о неизвестном, новое об известном, формирование нового отношения к известным фактам;

2) доказательную информацию, опирающуюся на эмпирический опыт, статистику и фактологический материал;

3) особое внимание началу и концу выступления;

4) необходимость представления противоположных точек зрения;

5) обращение к участникам с помощью интонаций, применение индивидуальных языковых средств, диалогичность (использование системы обращения «мы», «вы», «те из вас», «мы с вами» и т. д.).

В диагностике сенсорного канала особенно красноречивы движения глаз. Помня об этом, целесообразно задать собеседнику вопросы и наблюдать за движениями глаз при ответах на них. Чтобы добиться лучших результатов при тренинге педагогического общения, определите по движениям глаз собеседника направление его взгляда и задайте ему соответствующие вопросы (табл. 12).

Чтобы добиться взаимопонимания и обратиться к различным стилям мышления собеседника, нужно собственную речь привести в гармонию с ожиданиями других людей, обращаясь к их особенностям восприятия. Для этой цели используют разные приемы, среди которых наиболее распространены подстройка и калибровка.

Подстройкой называется использование в своем поведении ключевых поведенческих сигналов других людей. На вербальном уровне это означает отражение его предпочтительной репрезентативной системы путем использования соответствующих слов, типичных для собеседника. Например, если партнер говорит: «Я чувствую, что вам необходимо погрузиться в эту проблему глубже» (кинестетический канал), то вы можете ответить: «Да, я понимаю, у вас есть чувство, что мы должны поработать с этим вопросом» вместо того, чтобы сказать: «Давайте сфокусируемся на этом вопросе и рассмотрим его более пристально» (визуальный канал). В первом случае собеседник четко осознает сенсорный канал партнера и подстраивается к нему.

Специалисты по нейролингвистическому программированию утверждают, что калибровка является ключом к эффективному общению. *Под калибровкой* понимается «чтение» окружающих, расшифровка смысла движения глаз, мимики, ритма дыхания и других форм невербальных сигналов. Используя все имеющиеся сигналы, педагог может попытаться оценить чувства другого человека и то, насколько эффективно происходит общение. На этот счет не существует универсальных правил, ведь каждое взаимодействие не похоже на другие, точно так же, как все люди — разные; и чтобы заметить сигналы, которые позволят откалибровать данное взаимодействие, участникам общения необходимо использовать все навыки наблюдения.

Для достижения эффективного результата в процессе обучающего взаимодействия целесообразно использовать:

для визуалистов — визуальные средства поддержки информации: эпидиаскопы, флипчарты, магнитно-маркерные доски, раздаточный материал, видеоматериалы, слайды, фильмы, мультимедиа изображения, а также внешние особенности аудитории — планировку, мебель, освещение да и самого педагога, его внешность, манеры, одежду;

для людей с аудиальной репрезентативной системой важны такие аспекты общения, как слушание, барьеры для слушания, владение голосом, выбор слов, вопросы и ответы; также могут повлиять на ход обучения и общения дискуссии, эффективное вводное занятие, использование аудиозаписей;

для кинестетиков важнее всего принимать активное участие в занятиях с методами игрового имитационного моделирования: упражнения и кейсы, ролевые и деловые игры, интерактивные видео и компьютерные программы.

3.2. Модели стилей обучения людей

Перечисленные типологии позволяют в ходе тренинга педагогического общения диагностировать особенности людей и при необходимости осуществлять коррекцию. Кроме того, одним из показателей, имеющих большое значение для тренеров в области межличностных отношений, является то, каким образом люди предпочитают учиться.

Исходя из концепции «цикл обучения по Колбу», разработанной в 1960—1970-х гг., проанализируем созданную на этом базисе модель стилей обучения людей в зависимости от их личностных особенностей, на основе которой прогнозируются характерные черты поведения.

Чтобы научиться эффективному общению на полученном в тренинге опыте, недостаточно просто «пережить» этот опыт, а затем продвигаться дальше. Многие именно так и поступают, не осуществив анализа, осмысления полученного опыта, не поставив перед собой и собеседником вопросы: что именно случилось; каковы следствия или причины случившегося. Обычный рефлексивный анализ на тренинге недостаточен, нужна обратная связь, позволяющая извлечь уроки, выяснить — чему научились, какие коммуникативные техники освоили. Необходимо сделать выводы, подумать над тем, как корректировать полученный опыт, над чем следует работать далее. Цикл обучения по Колбу это и включает: **планирование** → **опыт** → **размышление** → **выводы**. К сожалению, в практике многих тренингов нередко эти этапы игнорируются.

Успех научения в тренинге зависит от частоты демонстрации тренером позитивных и негативных сигналов, влияющих на формирование мнений участников. К ним относятся:

– зеленые сигналы (позитивные) — улыбка, одобрительное кивание головой, хороший контакт глазами, возгласы одобрения: «Да!», «Хорошо!», «Отлично!».

– типичные фразы: «Правильно», «Хорошая работа», «Какие еще идеи?».

Исследования, сходные с работами Колба, были проведены в Великобритании психологами и консультантами П. Хани и А. Мамфордом. Результатом их работы явился инструмент для практического тренинга — вопросник «Ваш стиль обучения». Этот вопросник выявляет такие способы обучения, которые импонируют в ходе тренинга его участникам, а также подсказывает тип их личности. Авторы этого теста разделили всех участников тренинга на группы в зависимости от того, какой деятельности при обработке коммуникативного опыта они отдают предпочтение: деятель, рефлектирующая личность, теоретик, прагматик.

Деятель увлекается активной стадией тренинга, стадией действия, меньше всего интересуется анализом результатов, поэтому

снова и снова повторяет старые ошибки и делает новые. Ему не нравится теоретизирование, требующее тщательного обдумывания действий и анализа с целью поиска наиболее эффективных стратегий межличностного общения; не нравится «сидеть и рассуждать». Поэтому в реальной практике общения ему, как правило, целесообразно предоставить условия для деятельности и получения «шокирующего» опыта, который и заставит что-либо изменить в практике взаимодействия.

Рефлектирующая личность любит перебирать в памяти все, что с ним случилось, порой не принимая никаких решений, не действуя практически. Чтобы достичь своих целей, сталкиваясь с такими личностями на тренинге педагогического общения, следует принуждать их к большей активности, к практической деятельности, позволяя немного порефлексировать перед взаимодействием.

Теоретик испытывает потребность побольше узнать о психологии личности, поэтому ему нравится не самому участвовать в тренинге, а наблюдать за другими, за их отношениями, а затем «до потери сознания» рефлексировать и дискутировать. Такой обучаемый нуждается в жестком контроле во время дискуссии, который бы удерживал его в пределах регламента, не выходя за тему обсуждаемой деятельности.

Прагматик в ходе тренинга может многое игнорировать, так как для него интересны и значимы только реальные, конкретные события. Когда его просят подумать о возможном, гипотетическом развитии действия, терпение его иссякает, интерес пропадает. Прагматика следует привлекать к анализу потребностей, которые выбирают общающиеся, и показывать их многогранность, влияющую на разные стороны жизни.

На схеме 5 показана привязка всех описанных типов к циклу обучения.

Проблемы, возникающие в процессе общения, не следует относить на счет только одной из сторон, т.е. винить собеседника. Понимание индивидуальных особенностей людей, участвующих во взаимодействии, их типа личности бесспорно важно, однако многое в деловом контакте зависит от поведения того, кто явился инициатором взаимодействия. В процессе контакта он может опираться не на личные качества, а на другие, например на сугубо деловые (умение или неумение управлять собой) или относящиеся

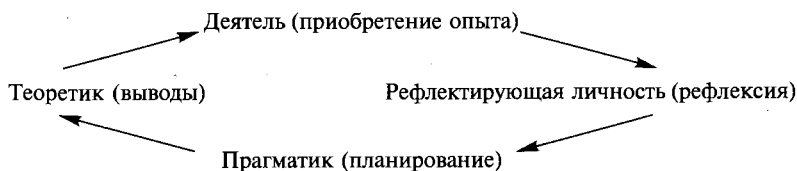


Схема 5. Цикл обучения (по Хани и Мамфорду)

ся к культуре общения (невнятная речь, предвзятое мнение, неумение слушать); на выбранную линию поведения (неверная линия поведения); на «подспудные» цели (манипулирование).

Однако плодотворное наблюдение за собеседником и попытка понять его действия, слова и поведение возможны лишь при живом интересе к этому человеку. «Тот, кто не имеет интереса к другому человеку, может спать спокойно — общаться он не научится никогда», — заметил известный психотерапевт В. Леви. Поскольку немногим дано умение правильно общаться с разными людьми в самых разнообразных ситуациях, постольку этому необходимо учиться всем, прилагая усилия: читать литературу, наблюдать за другими, анализировать ситуации, участвовать в тренинге педагогического общения.

Красные сигналы (негативные):

- плохой контакт глазами;
- скучающий вид;
- проявление раздражения;
- барабаниющие пальцы;
- перелистывание бумаг;
- поглядывание на часы;
- поворот спиной к говорящему участнику тренинга.

Типичные слова и фразы:

- «Очевидно»;
- «Давайте решим это позже»;
- «Мы не можем начать это прямо сейчас»;
- «Лучше бы мы двигались дальше»;
- «У нас мало времени».

3.3. Социальная компетентность в педагогическом общении

Рассмотрение сенсорных каналов и моделей стилей разных людей требуют развития у педагогов комплекса принципиально новой, социальной компетентности, необходимой для профессиональной деятельности. Социальная компетентность, как отмечают В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша, — это система знаний о социальной действительности и о себе, о системе сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решение со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств.

Среди профессиональных характеристик тех специалистов, чьим объектом взаимодействия являются люди, а педагоги относятся именно к этой категории, в наибольшей степени востребован та-

Составляющие «эмоциональной грамотности»

Черты характера	Описание
Способность к правильной самооценке	Умение следить за собой: – выявление собственных ощущений
Зрелое управление собственными эмоциями	Управление собственными чувствами: – умение видеть то, что спрятано за первыми ощущениями; – умение справляться со страхами, сдерживать гнев и прятать печаль
Правильная самомотивация	Умение направлять свои эмоции в нужную сторону для достижения цели: – умение контролировать эмоции; – умение отложить на более поздний срок благодарности и наказания
Способность к сопереживанию	Умение проявить понимание чувств и взглядов других людей: – учет чужих взглядов; – признание за людьми права на собственное восприятие событий
Умение поддерживать отношения с людьми	Управление чужими эмоциями: – обладание социальными знаниями и навыками

кой элемент социальной компетентности, как **эмоциональный интеллект**, позволяющий адекватно оценивать эмоциональные потребности людей, которые рано или поздно заявят о себе. Любые стереотипы поведения предсказуемы. Для этого достаточно почувствовать, каким потребностям человека угрожает то или иное решение, насколько оно деструктивно для индивидуальных и групповых ожиданий.

Эмоциональный интеллект предполагает эмоциональную грамотность. «Концепция эмоциональной грамотности» сводится к пяти базовым навыкам. Это:

- способность к правильной самооценке;
- зрелое управление собственными эмоциями;
- правильная самомотивация;
- способность к сопереживанию;
- умение поддерживать отношения с людьми (табл. 13).

Эти навыки необходимы каждому педагогу, являющемуся коммуникатором, инициатором и проводником изменений в своей профессиональной деятельности.

Структура социальной компетентности современного специалиста в системе образовательных учреждений включает кроме эмоционального интеллекта разные виды компетентности.

Профессиональная компетентность — владение профессиональными знаниями и практическим опытом; умениями осуществлять выбор технологий, методов и средств ведения обучения для раскрытия и освоения проблематики курса, развития умений и навыков.

Оперативная социальная компетентность демонстрирует общую социальную ориентацию и осведомленность о социальных институтах и их структурах, о функционировании социальных групп, конъюнктуры и требований репертуара ролевого взаимодействия в деловой среде.

Коммуникативная компетентность — знание культурных норм, этикета и ограничений в деловом общении; владение разнообразными коммуникативными, интерактивными, перцептивными, презентационными умениями и навыками, вербальными и невербальными средствами общения; моделями, стратегиями, эффективным стилем и формами взаимодействия; техниками убеждающего и внушающего воздействия на партнеров; умение устанавливать обратную связь.

Вербальная компетентность свидетельствует об уместности (с учетом контекста и подтекста) тех или иных высказываний участников делового взаимодействия; об отсутствии трудностей в письменной речи, в оформлении деловой документации; ей свойственны вариативность в интерпретации получаемой информации; адекватность ориентации в сфере оценочных суждений и стереотипов; развитый тезаурус и метафоричность речи; умение вести дискуссию, задавать вопросы и отвечать на них; владение позитивными невербальными сигналами, сопровождающими речь.

Психологическая компетентность — это знание участников общения, их индивидуальных особенностей, ведущих сенсорных каналов и «ключей доступа» к ним; индивидуальной мотивации и направленности; а также умение управлять эмоциональным напряжением и конфликтными ситуациями, оказывать участникам взаимодействия психологическую поддержку.

Социально-психологическая компетентность — это межличностная ориентация; представление о разнообразии социальных ролей, способов, стратегий и тактик взаимодействия; умение анализировать и решать межличностные и внутригрупповые проблемы, разрабатывать и апробировать разнообразные конструктивные сценарии поведения в сложных, конфликтных ситуациях.

Интерактивная компетентность связана с умением создавать игровые команды; организовывать совместную работу обучаемых; правильно распределять роли; выбирать лидеров; управлять процессом взаимодействия и достижением поставленных целей.

Эго-компетентность — важная составляющая социальной компетентности, опирающаяся на самомаркетинг и самоменеджмент, позволяющая понимать свои возможности и предназначение, ресурсы и причины трудностей в общении с другими, а также знание механизмов саморегуляции и умение ими пользоваться, владение техниками формирования личного успеха и преуспевания.

Все эти виды компетентности позволяют педагогам лучше адаптироваться в условиях социальных перемен; правильно, адекватно оценивать и интерпретировать складывающиеся ситуации и возникающие проблемы; принимать и исполнять эффективные решения с учетом человеческого фактора; конструктивно взаимодействовать как в профессиональном, так и в межличностном общении.

Успешность педагогической деятельности может быть обеспечена только при наличии высокого уровня эмоционального интеллекта и социальной компетентности, развития такой личностной характеристики, как **толерантность** (от лат. *tolerantia* — терпение), т. е. терпимость, снисходительность к другим людям и к их поступкам, к иным точкам зрения и взглядам, к другому мнению. Особенно это важно для педагога, проводящего в учебной группе игровые занятия, где свобода высказываний является одной из обязательных норм интерактивного взаимодействия и где авторитарные технологии влияния на обучаемых практически не работают.

Поскольку социальная компетентность стала актуальной лишь в последние годы, постольку сегодня столь необходимо ее развитие и формирование социального интеллекта педагогов всех видов специализаций в системе подготовки кадров для образовательных учреждений и обучение их с помощью тренинга педагогического общения.

ВЫВОДЫ

1. Для эффективного проведения тренинга педагогического общения необходимо знать разнообразные типологии людей, позволяющие лучше узнать самого себя и своих собеседников, улучшить интерактивную коммуникацию и достичь взаимопонимания.

2. Для анализа специфики педагогического общения партнеров целесообразны такие типологии людей, которые необходимы для процесса межличностного и группового общения («здесь и сейчас»). Методом включенного наблюдения за собеседником можно выявить, например, коммуникативные, психогометрические типы людей, их стили общения и особенности обучения. Получение такого рода информации позволяет выбрать наиболее эффективные сценарии поведения и подобрать вербальный репертуар, способствующий продуктивному педагогическому общению.

3. Используя метод включенного наблюдения, можно также выявить по вербальным и невербальным ключам доступа ведущую репрезентативную систему собеседника, его доминирующий тип мышления, т.е. по сигналам глаз, его речевым особенностям и невербальной информации, связанной в основном с жестами и позами. Владение такой информацией позволяет «подстроиться» под партнера и наладить эффективное взаимодействие, достигая максимального взаимопонимания.

4. В практике тренингового обучения используются разнообразные модели стилей обучения людей в зависимости от их личностных особенностей, на основе которых прогнозируются характерные черты поведения и разрабатываются сценарии тренингов с их учетом.

5. Каждый педагог должен быть социально компетентен, иметь развитые презентационные умения и навыки, позволяющие эффективно взаимодействовать с отдельным человеком и группой, грамотно построить любое публичное выступление, адекватно используя модели и стили общения, вербальные и невербальные средства коммуникации.

Контрольные вопросы

1. Какая из перечисленных характеристик не типична для «квадрата»:
 - решение принимает медленно, по принципу «семь раз отмерь, один раз отрежь»;
 - любит раз и навсегда спланированную жизнь и порядок во всем;
 - сам «не лезет в душу» и к себе не пускает;
 - *постоянно генерирует новые идеи*;
 - при наличии четких инструкций действует безупречно?
2. Какая из перечисленных характеристик не типична для «треугольника»:
 - мастер мгновенной диагностики, схватывает суть проблем;
 - *не принимает «непопулярных» решений*;
 - проявляет неукротимую энергию;
 - ставит цели и достигает их;
 - в делах руководствуется выгодой?
3. Какая из перечисленных характеристик не типична для «круга»:
 - склеивает, плачивает, интегрирует группу;
 - проявляет эмпатию;
 - избегает открытых столкновений с партнерами;
 - *сам не «лезет в душу» и к себе никого не пускает*;
 - практически не говорит «нет», но не всегда выполняет обещанное?
4. Какая из перечисленных характеристик не типична для «зигзага»:
 - *в делах руководствуется выгодой и паритетом*;
 - постоянно устремлен в будущее, склонен к эксперименту;
 - доводит до конца, как правило, лишь то, что интересно;
 - говорит то, что думает, не прогнозируя возможные негативные последствия;

- предпочитает свободу творчества, регламента, пространственной среды?
5. Для аудиальной репрезентативной системы какой самый существенный признак:
- движения глаз в правый нижний угол;
 - ключевые слова: слышать, звучать;
 - *движения глаз по горизонтали вправо, влево;*
 - жесты выше плеч?
6. Для визуальной репрезентативной системы какой наиболее характерный признак:
- жесты выше плеч;
 - дыхание верхнее — ключичное;
 - голос — низкий;
 - *движение глаз — вертикально вверх?*
7. Для кинестетической репрезентативной системы что наиболее характерно:
- жесты на уровне груди;
 - высокий голос;
 - *движения глаз — в правый нижний угол;*
 - ключевые слова: схватываю, чувствую, ощущаю?
8. Какие сенсорные каналы используются в процессе общения, каковы вербальные и невербальные ключи доступа к ним?
9. Как различаются типы людей по стилю обучаемости, по индивидуальным особенностям, связанным с темпераментом?
10. Какие принципы организации взаимодействия участников тренинга педагогического общения способствуют установлению раппорта?

МАСТЕР-КЛАСС: УПРАЖНЕНИЯ И ТРЕНИНГИ

Шкала самооценки

Вопросник включает 32 суждения, по поводу которых возможны пять вариантов ответов. Каждый ответ кодируется баллами по схеме: очень часто — 4 балла, часто — 3 балла, иногда — 2 балла, редко — 1 балл, никогда — 0 баллов.

№	Суждение	Очень часто	Часто	Иногда	Редко	Никогда
1	Мне хочется, чтобы мои друзья подбадривали меня					
2	Постоянно чувствую свою ответственность за работу					
3	Я беспокоюсь о будущем					
4	Многие меня ненавидят					
5	Я обладаю меньшей инициативой, нежели другие					

№	Суждение	Очень часто	Часто	Иногда	Редко	Никогда
6	Я беспокоюсь за свое психическое состояние					
7	Я боюсь выглядеть глупцом					
8	Внешний вид других куда лучше, чем мой					
9	Я боюсь выступать с речью перед незнакомыми людьми					
10	Я часто допускаю ошибки					
11	Жаль, что я не умею говорить так, как следует разговаривать с людьми					
12	Жаль, что мне не хватает уверенности в себе					
13	Мне бы хотелось, чтобы мои действия одобрялись другими					
14	Я слишком скромн					
15	Моя жизнь бесполезна					
16	Многие имеют неправильное мнение обо мне					
17	Мне не с кем поделиться своими мыслями					
18	Люди ждут от меня очень многого					
19	Люди не особенно интересуются моими достижениями					
20	Я слегка смущаюсь					
21	Я чувствую, что многие люди не понимают меня					
22	Я не чувствую себя в безопасности					
23	Я часто волнуюсь понапрасну					
24	Я чувствую себя неловко, когда вхожу в комнату, где уже сидят люди					
25	Я чувствую себя скованным					
26	Я чувствую, что люди говорят обо мне за моей спиной					

№	Суждение	Очень часто	Часто	Иногда	Редко	Никогда
27	Я уверен, что люди почти все принимают легче, чем я					
28	Мне кажется, что со мной должна случиться какая-нибудь неприятность					
29	Меня волнует мысль о том, как люди относятся ко мне					
30	Жаль, что я не так общителен					
31	В спорах я высказываюсь только тогда, когда уверен в своей правоте					
32	Я думаю о том, чего ждут от меня другие					

Ключ и интерпретация результатов.

Для того чтобы определить уровень самооценки, необходимо сложить баллы по всем 32 суждениям.

Сумма баллов от 0 до 43 — высокий уровень самооценки, когда человек, как правило, не отягощен «комплексом неполноценности», спокойно реагирует на замечания других и редко сомневается в правильности своих действий.

Сумма баллов от 43 до 86 — средний уровень самооценки, при котором человек редко страдает от «комплекса неполноценности» и лишь время от времени старается подстроиться под мнение других.

Сумма баллов от 86 до 128 — низкий уровень самооценки: человек болезненно переносит критические замечания в свой адрес, старается всегда считаться с мнением других и часто страдает от «комплекса неполноценности».

Тест «Индивидуальное развитие и личная эффективность»

Оцените по шкале «обычно», «время от времени», «редко» перечисленные ниже утверждения.

1. Я отвечаю за свое обучение.
2. Я стремлюсь изучить себя.
3. Я резервирую себе время для развития и раздумий.
4. Я работаю с препятствиями и получаю удовольствие от изменений.
5. Я управляю своим профессиональным развитием.
6. Я ищу обратную связь.
7. Я исследую свои чувства.
8. Я стараюсь быть открытым.
9. Я осознаю влияние на себя.
10. Я оцениваю свой опыт.
11. Я читаю и обсуждаю новую информацию.

12. Я верю в свой потенциал.

Поставьте себе 2 балла за каждый ответ «обычно», 1 балл — за ответ «время от времени», 0 — за ответ «редко» и подсчитайте сумму.

Результат от 0 до 8 баллов означает, что вы сильно ограничили свое саморазвитие.

Результат от 9 до 16 баллов означает, что вы развиваетесь, но не в полную силу.

Результат от 17 до 24 баллов говорит, что скорость вашего развития близка к скорости очень успешного человека.

Сколько бы баллов у вас ни вышло, вернитесь к списку и выберите те утверждения, которые, как вы чувствуете, вам будет интересно и просто выполнить. И работайте над собой.

Тест «Ведущая репрезентативная система»

Тест позволяет четко определить, какая репрезентативная система является ведущей.

Инструкция. Для каждого из утверждений поставьте определенный ранг, например, цифру — ранг 1 перед предложением, которое, как вы считаете, лучше всего описывает вас (больше всего «вам подходит»); затем ранг 2 — перед предложением, которое подходит вам более всего после первого. И так до четырех.

1. *Я скорее всего скажу:*

- I — важные решения — это дело чувств;
- II — важные решения зависят от моего настроения;
- III — важные решения зависят от моей точки зрения;
- IV — важные решения — это дело логики и ума.

2. *Тот скорее окажет влияние на меня:*

- I — у кого приятный голос;
- II — кто хорошо выглядит;
- III — кто говорит разумные мысли;
- IV — кто оставляет у меня хорошие чувства.

3. *Если я хочу узнать, как выживаете:*

- I — я посмотрю на вашу внешность;
- II — я проверю, что вы чувствуете;
- III — я прислушаюсь к звукам вашего голоса;
- IV — я обращаю внимание на то, что вы говорите.

4. *Для меня легко:*

- I — модулировать полноту звуков в стереосистеме;
- II — сделать выводы по поводу значимых проблем в интересующем меня вопросе;
- III — выбрать суперкомфортабельную мебель;
- IV — найти богатые комбинации красок.

5. *Мне очень легко:*

- I — мне очень легко понять смысл новых фактов и данных;
- II — мои уши всегда настроены на звуки в окружающей действительности;
- III — я хорошо чувствую одежду, облегающую мое тело;
- IV — когда я смотрю на комнату, я описываю ее в ярких красках.

Ответ/ ранг	Вопрос				
	1	2	3	...	12
I	2	1	...	...	4
II	1	2	...	...	3
III	3	3	...	...	2
IV	4	4	...	...	1

6. Если люди хотят узнать, как я поживаю:

- I — им следует узнать о моих чувствах;
- II — им следует посмотреть, как я одет;
- III — им следует послушать, что я говорю;
- IV — им следует прислушаться к интонациям моего голоса.

7. Я предпочитаю:

- I — услышать факты, о которых вы знаете;
- II — увидеть картины, которые вы нарисовали;
- III — узнать о ваших чувствах;
- IV — послушать интонации вашего голоса, звуки происходящих событий.

8. Я больше доверяю тому, что:

- I — когда я вижу что-то, я верю этому;
- II — когда я слышу факты, я верю им;
- III — я верю, когда чувствую что-то;
- IV — в зависимости от того, что я слышу, я верю этому или нет.

9. Что касается моей семьи:

- I — обычно я хорошо чувствую настроения своей семьи;
- II — я могу нарисовать лица, одежду, маленькие видимые детали, касающиеся моей семьи;
- III — я знаю, что именно думают члены моей семьи по поводу наиболее важных вопросов;
- IV — я хорошо различаю интонацию голосов членов моей семьи.

10. Я стараюсь:

- I — я учусь понимать какие-то вещи;
- II — я учусь делать какие-то вещи;
- III — я учусь слушать новое;
- IV — я учусь видеть новые возможности.

11. Когда я думаю о принятии важного решения, я скорее:

- I — приду к выводу, что важные решения принимаются с помощью чувств;
- II — в зависимости от моего настроения;
- III — приму те, которые я вижу наиболее отчетливо;
- IV — приму их с помощью логики и разума.

12. Если я вспоминаю о близком человеке, то:

- I — мне легко вспомнить, как звучит голос моего друга;
- II — мне легко вспомнить, как выглядит мой друг;
- III — мне легко вспомнить, что говорил мой друг;
- IV — мне легко вспомнить, как я чувствую своего друга.

Обработка результатов:

А — аудиальная репрезентативная система;

В — визуальная репрезентативная система;

К — кинестетическая репрезентативная система;

Д — «думающий, анализирующий, логический, компьютерный тип».

Ответ	Вопросы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	К	А	В	А	Д	К	Д	В	К	Д	К	А
II	А	В	К	Д	А	В	В	Д	В	К	А	В
III	В	Д	А	К	К	Д	К	К	Д	А	В	Д
IV	Д	К	Д	В	В	А	А	А	А	В	Д	К

Та репрезентативная система, которая наберет наименьшую сумму рангов, будет являться наиболее важной, ведущей системой для человека. Та репрезентативная система, которая наберет наибольшую сумму рангов (часто была на 3-м, 4-м месте по значимости), является слабо выраженной и малозначимой для человека.

Вопросы / ранги ответов	Репрезентативная система (сенсорные каналы)			
	В	К	А	Д
1	3	2	1	4
2	2	3	1	4
3	3	1	2	4
...
12				
Всего (сумма):			14	26
Итого (ведущая репрезентативная система):			Ведущая	Малозначимая

Упражнение «Диагностика сенсорных каналов»

Из группы вызываются 5 человек, рассчитываются по порядку и выходят за дверь. Оставшимся тренер рассказывает о движениях глаз и диагностике сенсорных каналов по невербальным и вербальным сигналам, просит наблюдать за участниками тренинга, чтобы определить их ведущий сенсорный канал. Каждому участнику предлагается рассмотреть одну и ту же картинку.

Заходит первый участник, рассматривает картинку (1 мин), затем его просят рассказать, что он увидел. Все слушают и наблюдают, затем определяют сенсорный канал; затем приглашается второй участник и так до

пятого. В конце тренинга обсуждаются результаты и возможности применения полученных знаний на практике для подстройки и калибровки взаимодействия.

Тренинг «Движения глаз»

Цель: исследование смысла, который может стоять за движениями глаз; диагностика ведущего сенсорного канала.

Количество участников: 5—25 человек.

Время: от 35 мин до 1 уч. часа.

Оснащение: большие листы бумаги и маркеры или доска с мелом для того, чтобы можно было записывать основные пункты обсуждения. Если нужно, подготовить распечатки.

Процедура: сначала преподаватель находит добровольца из участников занятия. Затем просит этого человека просто прослушать ряд высказываний, а остальных — следить за движениями его глаз. Предполагаются высказывания следующего вида:

- ✓ Я хочу, чтобы вы представили себя с синей шляпой на голове.
- ✓ Сейчас я хочу, чтобы вы представили, как кто-то обхватывает вас руками.
- ✓ Я хочу, чтобы вы услышала звук сирены машины «скорой помощи».
- ✓ Представьте, что вы на рынке.
- ✓ Попытайтесь услышать звон церковных колоколов.
- ✓ Представьте, что рядом сидящий человек держит вас за руку.

Далее преподаватель просит участников занятия обсудить, что происходило с глазами человека, когда ему зачитывалось каждое высказывание. Проводится обсуждение того, какую пользу может принести подобное наблюдение за движениями глаз в рамках межличностных отношений или деловой коммуникации. Например, если глаза вашего собеседника опущены вниз, то это может означать, что данный разговор огорчает его; а если, наоборот, взгляд вашего собеседника устремлен вверх, то в данный момент он, вероятно, занят тем, что «набрасывает» содержание вашего с ним разговора. Такие движения могут служить дополнительным подтверждением того, что собеседник действительно понимает, о чем идет речь.

Дебрифинг: преподаватель просит всех участников по очереди рассказать о двух вещах, которым с их точки зрения они научились, выполняя данное упражнение.

Взгляд направлен вверх, вверх влево, вправо: человек «представляет» (визуалист)	
Взгляд направлен влево (оба глаза) или влево вниз: человек «слышит» (аудиалист)	Взгляд направлен вправо вниз: человек «слышит» (аудиалист)
Взгляд направлен вниз или в центр: человек «чувствует» (кинестетик)	

Схема 6. Диагностика по движению глаз

Преподаватель может использовать схему 6, распечатанную на отдельных листах бумаги, для инициирования обсуждения того, соответствуют ли данные схемы тому, что участники видели собственным глазами в процессе выполнения упражнения.

Упражнение «Знакомство в команде»

Ц е л ь: научиться концентрированно слушать.

В ы п о л н е н и е. Группа делится на несколько команд, знакомство происходит внутри каждой команды.

Вариант 1. Члены команды поочередно представляются, называя имя, в двух словах рассказывая о себе. Каждый новый представляющийся, прежде чем рассказать о себе, повторяет то, что говорили два предыдущих участника, и, таким образом, каждое представление повторяется трижды. После представления можно выяснить: кто что запомнил — например, имена всех или жестикуляцию, тембр голоса, эмоциональность, застенчивость, уверенность в себе отдельных участников и т. д.

Вариант 2. Каждый участник, сидящий в команде, выполняет следующие действия: первый поворачивается ко второму, улыбается, называет свое имя (можно придумать игровое имя), две положительные характеристики, проявляющиеся в общении, и две отрицательные (например, + контактна, + умею слушать других; – вспыльчива, – раздражительна). Второй повторяет то, что услышал, глядя на первого партнера, затем поворачивается к следующему и представляет себя, третий повторяет то, что сказал второй, затем поворачивается к четвертому и т. д. Задание можно усложнить за счет того, что каждый следующий повторяет все, что сказали предыдущие — например, четвертый повторяет то, что сказали о себе 1, 2, 3-й и т. д. Последний участник в команде — повторяет все, что запомнил.

Упражнение «Мои достоинства»

Ц е л ь: работа над собой, отыскивание и анализ сильных сторон своей личности; научение участников тренинга думать о себе в позитивном ключе; сопоставление высказываний участников о себе и группы о каждом из участников.

Все садятся в круг, и тренер начинает упражнения на определение сильных сторон каждого.

После небольшой паузы каждый член группы в течение 3—4 мин должен рассказать о своих сильных сторонах: о том, что он любит, ценит, принимает в себе, о том, что дает ему чувство внутренней уверенности в различных ситуациях. Обязательно говорить только о положительных чертах характера; важно отметить и то, что является или может стать точкой опоры в различные моменты жизни. Необходимо избегать любых высказываний о своих недостатках, ошибках, слабостях. Затем тренер предлагает остальным участникам добавить, какие сильные стороны у того, кто рассказывал о себе.

Упражнение «Какой я?»

Цель: осуществление самооценки и мнений группы о себе.

На листке бумаги схематично нарисуйте себя таким, каким представляете. Под рисунком напишите основные характеристики своей внешности, своих физических качеств: высокий, худой и т. д. (8—10 прилагательных).

Затем сравните их с высказываниями членов группы. Столбиком перечислите основные свойства и качества своей личности — 8—10 качеств (самые существенные, определяющие жизненный путь). Сопоставьте с фактами своей жизни, с мнениями участников группы.

Упражнение «Как избавиться от “разрушительных” слов»

Многие педагоги наносят себе и детям вред, используя «ужасные, неприятные, разрушительные» слова и накладывая на себя непомерный груз «долженствования», «необходимости».

Если вы излишне эмоциональны, то помогите себе сами — например, научитесь заменять «разрушительные» слова на более «спокойные» выражения:

Например, вместо *должен* скажите — *хотелось бы*;

Необходимо — ...;

Нужно — ...;

Ужасно — ...;

Страшно — ...;

Неудача — ...;

Растерянный — ...;

Провал — ...;

Старый — ...

Изменяя эмоциональную окраску слов, можно контролировать себя в деловом общении. Кроме того, если ваш собеседник тоже кинестетик, вы и его сделаете более стрессоустойчивым и эмоционально сдержанным.

Тренинг «Учителя и ученики»

Цель: развить лидерские способности.

Размер группы: 5 участников и более.

Время: около 40 мин.

Порядок действий.

1. Объясните всем, что упражнение «Учителя и ученики» показывает, что является хорошей преподавательской работой, а что — нет. Оно дает слушателям возможность «отомстить» своим учителям, показав им, как надо учить. Участники должны сформировать небольшие команды (может оказаться, что пары) и поочередно обучать чему-нибудь остальную группу.

2. Сформируйте небольшие команды по 2—3 человека. Упражнение может смутить выступающих, если только они недостаточно уверены в собственных силах или не знают каждого из собравшихся достаточно хорошо.

3. Дайте командам 5—10 мин, чтобы решить, чему они будут учить.

4. Снова соберите всех и пригласите первую команду приступить к 3—5-минутному инструктажу остальной группы (очередность не имеет значения). Это может происходить в форме лекции, демонстрации или какого-то предписания в зависимости от метода обучения, который выбирают «учителя». По ходу выступления каждой команды делайте для себя пометки.

А н а л и з. Когда все команды закончат выступать, устройте неформальный устный «экзамен». Действуйте быстро. Попросите каждую команду в порядке, соответствующем очередности их выступлений, выйти и встать перед аудиторией. Кратко повторите имена «учителей» (если только участники не знают друг друга достаточно хорошо), после чего спросите у группы, что ей запомнилось из темы каждого урока. Поощрите каждую команду аплодисментами. В конце попросите всех голосованием выбрать команду, которая преподавала лучше всех. Скорее всего увидите, что группа четко выделяет «учителей» и темы, которые были наиболее популярными и легко запоминающимися.

Мы многому научились от участников игры в «Учителей и учеников»: как выбирать вина, как быстрее дойти от университета до автобусной станции, что делать, если кому-то станет плохо на улице, и множеству других полезных вещей. Мы также стали жертвами ряда остроумных розыгрышей — например, когда нам вполне серьезно рассказали о секретном коде, которым фермеры, разводящие молочный скот, помечают пакеты с молоком, чтобы указать, от какого стада оно поступило.

Если вы захотите провести это упражнение с настоящими учителями или инструкторами, то можете устроить общую дискуссию (не переходя на личности) о причинах, по которым один стиль преподавания оказывается эффективнее других. Пусть участники задумываются над концепцией «учитель как лидер». Вы можете обнаружить, что одни учителя уже согласны с ней, другие воспринимают ее как новую, но неплохую идею, а третьи оспаривают ее из идеологических соображений. Если вы столкнетесь с реакцией третьего типа, в ответ выскажите мысль, что учителя являются менеджерами — для многих она также будет новой, и согласятся с ней в основном те, кто отводит учителям посредническую и вспомогательную роль.

Кем бы ни были участники, поделитесь с ними собственными наблюдениями за их работой и обозначьте некоторые важные факторы, которые определили успех или неудачу их деятельности в качестве менеджеров или лидеров.

Например:

Презентация личности. Мы были знакомы с одним «учителем» (в действительности — химиком-аналитиком), чьи обаяние и дар убеждения буквально «околдовали» нас еще до того, как он объяснил нам, как этого добился.

Качество информации (имеется в виду способность лидеров впечатлять людей уровнем и количеством своих знаний и опыта в конкретной сфере). В игре «Учителя и ученики» вы увидите, что всегда находится хотя бы один «учитель», который настолько хорошо знает то, о чем говорит, что все внимают ему вне зависимости от предмета разговора.

Способность научать людей слушать и учиться. Вспоминается «учительница», которая учила нас мастерить очень сложный бумажный самолет. В реальной жизни она работала в банке специалистом по компьютерам, но изначально была учительницей начальных классов. Качество ее объяснений и способность оценить того, кто нуждается в помощи, оказались выше всяких похвал. Она сделала упражнение не только поучительным (после 5-минутной тренировки все научились мастерить самолет), но и чрезвычайно захватывающим.

Завершение. Если вы намереваетесь сыграть в эту игру, тщательно следите за временем, которое отводится каждой команде «учителей». Возможно, придется кого-то прервать, хотя это может вызвать настоящее разочарование, ведь зачастую «урок» оказывается просто захватывающим. Как правило, поражает умение участников подбирать подходящий материал и укладывать его в тесные временные рамки. Но если вы видите, что некоторым трудно уложиться в отведенный срок, то можно его продлить. Подводя итоги, заострите внимание на важности планирования времени.

Ситуационное упражнение «Деловой этикет»

Цели: проверить ваше понимание культурных различий; сравнить ваше понимание вопроса и международный опыт с позиций участников тренинга.

Начало упражнения:

- каждый обучаемый должен заполнить анкету из семи пунктов;
- сравните свои ответы с представленными ответами в конце упражнения;
- составьте группы из 5—7 человек и сопоставьте международный опыт. Дали ли владельцы такой информации более правильные ответы?
- обсудите в группе действия, которые следует предпринять, чтобы улучшить свое понимание культурных различий.

Ситуация. Вы собираетесь в деловую поездку за границу? Проверьте свои знания делового этикета и коммуникации. (Подчеркните свой вариант ответа. На некоторые вопросы возможен более чем один ответ.)

1. В ходе деловых встреч можно обращаться по имени в следующих странах:

- а) в Великобритании, так как все весьма общительны;
- б) в Австралии, так как отсутствие формальностей является правилом в этой стране;
- в) в Китае, так как это имя и фамилия;
- г) в Японии, так как фамилии легко исказить при их произношении.

2. В Китае предлагайте дорогие подарки хозяевам встречи в следующих случаях:

- а) каждый раз, когда они просят об этом;
- б) когда вы нуждаетесь в помощи, чтобы уехать из страны;
- в) никогда. Если они не могут ответить взаимностью, то они почувствуют себя униженными.

3. В каких странах визитная карточка вызывает уважение?

а) в Японии. Наличие визитной карточки у служащего зависит от его работодателя;

б) на Тайване. Она характеризует ранг и статус лица;

в) во Франции (особенно карточки, характеризующие опыт работы).

4. При ведении дел в Японии необходимо соблюдать следующие правила:

а) не прикасаться к кому-либо;

б) не оставлять палочки для еды в рисе;

в) не приглашать людей в более дорогие рестораны, чем те, куда пригласили вас;

г) не делать ничего из перечисленного ранее.

5. Обильные завтраки неуместны везде, за исключением следующих стран:

а) Италии. Местные жители любят приводить всю семью;

б) Мексики. Здесь жители не склонны начинать работу раньше 10 ч утра;

в) США. Американцы изобрели эти завтраки;

г) Франции. Здесь люди больше всего любят порассуждать утром.

6. В ряде стран цвету придают смысл. Что верно?

а) у корейцев написать имя человека красным означает его смерть;

б) в Китае и Японии подарки, завернутые в белое или черное, следует преподносить только на похоронах;

в) костюмы пурпурного цвета в Великобритании означают отсутствие вкуса.

7. Что из приведенного далее считается непристойным жестом?

а) знак «о'кей» в Бразилии;

б) сильное похлопывание по плечу в Швейцарии;

в) делать что-либо левой рукой в Саудовской Аравии;

г) большой палец между вторым и третьим пальцами в Японии.

Правильные ответы: 1 — б, в; 2 — в; 3 — а, б; 4 — г; 5 — в; 6 — а; 7 — а, в, г.

Ситуация «Неопрятный преподаватель»

Информация для руководителя. Вы руководите элитарным образовательным учреждением, в котором учатся дети из состоятельных семей города. Ваша педагогическая команда успешно осуществляет обучение и развитие детей.

Вместе с тем один из ваших педагогов весьма вас беспокоит, хотя он и работает эффективно и профессионально. Он сам и его машина всегда неряшливы и неопрятны. Несколько родителей уже говорили вам, что этот педагог выглядит как будто в своей одежде он спит. В то же время вы заметили, что педагога это вообще не волнует; он не понимает, как важно хорошо выглядеть, особенно в вашей организации, где принято носить стильные, деловые костюмы.

Один из работников вашей организации также жаловался вам в приватной беседе, что этот педагог повысил на него голос, хамски ответил на замечание. Действительно, вы заметили, что этот педагог в последнее

время стал каким-то агрессивным, порой даже грубым. У вас небольшая организация, вы не можете и не хотите потерять профессионально способного сотрудника. Вместе с тем ему надо напомнить, что нужно быть в хороших отношениях со всеми: детьми, их родителями и коллегами.

Информация для педагога. Вы преподаете экономические и управленческие дисциплины, выполняете все плановые обязательства, и у вас хорошие контакты с детьми. Содержание ваших занятий профессионально грамотное, инновационное, с применением активных методов обучения, и вы можете доказать любому свой профессионализм.

Однако пару дней назад родитель одного из ваших учеников раскритиковал вас за методику оценивания знаний обучаемых. Последующая дискуссия произошла на несколько повышенных тонах, потому что он никак не соглашался с тем, что вы ему говорили. Но ведь он же был не прав, а вы энергично защищали свои педагогические приоритеты.

Ваш руководитель пригласил вас к себе, наверное, по поводу этого случая. Вы до сих пор уверены, что поступили абсолютно правильно, накричав на того родителя. Вы помните также, что еще в прошлом году директор критиковал ваш внешний вид.

Ситуация «Неудачный сценарий»

Вы работаете директором организации не более трех месяцев. К вам на подпись принесли сценарий презентации, посвященной открытию важной выставки.

Сценарий написал один из ваших сотрудников, имеющий большой опыт такого рода, к тому же являющийся единственным специалистом в вашей организации. Однако человек он достаточно сложный: самоуверенный, себялюбивый, с завышенной самооценкой, плохо воспринимающий критику, импульсивный и вспыльчивый.

Просмотрев внимательно сценарий, вы обнаружили, что он так ординарен, неинтересен, написан традиционно, что может способствовать снижению конкурентоспособности организации. Вы уверены: в таком виде сценарий нельзя принимать, его нужно очень серьезно переработать, преобразовать или просто от него отказаться. Обо всем этом вы и должны сообщить автору сценария презентации.

Вам следует учесть, что бывший директор практически всегда был удовлетворен сценариями, написанными этим сотрудником.

Задача: проведите беседу с сотрудником таким образом, чтобы за короткий срок суметь: а) реализовать вашу позицию по поводу серьезной переделки сценария или отказ от него; б) учесть индивидуальные особенности собеседника; в) сохранить с работником партнерские отношения.

Время на беседу и принятие решения 10 мин.

Инструкция сценаристу презентации выставки.

Исполняющий роль сценариста должен сыграть предлагаемый характер. На любые виды переделки сценарист может дать согласие лишь при условии гибкой и разумной тактики руководителя, его эффективных предложений, корректных, не ущемляющих достоинство работника и его психологической компетентности.

Примечание: аттестуемые по очереди разыгрывают свой вариант беседы или меняют по своему усмотрению обсуждаемое задание, оставляя прежней аттестацию руководителя. Все инструкции даются каждому участнику в письменном виде. На подготовку к игре дается 2—3 мин.

Литература

Аграшенков А. В. Психология на каждый день: советы, рекомендации, тесты. — М., 1997.

Алексеев А. А., Громова Л. А. Психометрия для менеджеров. — Л., 1991.

Бороздина Г. В. Психология делового общения: учеб. пособие. — М., 1998.

Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл. Организация: поведение, структура, процессы: пер. с англ. — 8-е изд. — М., 2000.

Грановская Р. М. Элементы практической психологии. — Л., 1984.

Дилтс Р. НЛП: навыки эффективной презентации: пер. с англ. — СПб., 2002.

Ерошкин А. М. Организационное поведение. — М., 1998.

Кипнис М. Тренинг коммуникации. — М., 2004.

Мелибруда Е. Я — ТЫ — МЫ: пер. с польск. — М., 1986.

Найт С. Руководство по NLP: пер. с англ. — М., 2001.

Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д, 2000.

Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. — 3-е изд. — СПб., 2005.

Психология управления: практикум / под ред. Н. Д. Твороговой. — М., 2001.

Розанова В. А. Психология управления: учеб. пособие. — М., 2002.

Смирнова Е. Е. Психология общения. — СПб., 2005.

Шеламова Г. М. Деловая культура и психология общения: учебник для нач. проф. обр. — 3-е изд., доп. — М., 2004.

ГЛАВА 4

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Великая цель образования — это не знания, а действия.

Г. Спенсер

4.1. Тренинг и педагогическое общение

Традиционные методы подготовки преподавателей (лекции и семинары) обычно не предусматривают обучение коммуникативным технологиям, поэтому внимание учебных заведений, готовящих будущих педагогов, все более привлекают такие формы профессиональной подготовки, как тренинг, ролевые и имитационные игры, анализ кейсов и коммуникативные упражнения. Тренинг сегодня становится самой распространенной интерактивной технологией среди методов активного обучения, предметом которых является профессиональное общение. Его основной целью является формирование межличностной составляющей будущей педагогической деятельности путем развития психодинамических свойств человека и формирования его эмоционального интеллекта, социальных и коммуникативных умений и навыков.

В отличие от теоретических схем, имеющих, как правило, мало вариантов, предлагаемых в лекционных курсах, в процессе тренинга педагогического общения у его участников формируются наиболее продуктивные приемы и способы взаимодействия, основанные на индивидуальных особенностях человека и его коммуникативной компетентности. Высокая образовательная результативность тренинга определяется также тем, что тренинг, построенный на моделировании реальных профессиональных ситуаций, требует от его участников активной включенности в процесс общения и мобилизации интеллектуального и аналитического потенциала.

При использовании разнообразных интерактивных технологий в процессе тренинга педагогического общения обычно предусматривается столкновение участников с релевантными ситуациями (от англ. *relevant* — уместный, относящийся к делу, смысловое соответствие между информационным запросом и полученным

сообщением), возникающими в их реальной профессиональной деятельности, но не разрешаемых на основании использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения.

Ситуации, характеризующиеся наличием момента новизны и неожиданности, не поддающиеся стандартизированной формализации, подводящей их под ранее усвоенные категории, содержащие в себе момент противостояния различных интересов и моральных позиций, требуют от обучаемых педагогов нестандартного подхода к их разрешению, переосмысления опыта и техник поведения, имеющихся в их арсенале. Это важно для поиска оптимальных путей разрешения ситуаций педагогического общения, выработки эффективного сценария делового взаимодействия, подбора вербального и невербального репертуара, снимающего агрессию и вовлекающего собеседника в доброжелательное сотрудничество.

Существенной особенностью тренинга педагогического общения является также то, что он позволяет «проигрывать» процесс взаимодействия собеседников при поиске и воплощении в практику принятых решений, выбранных действий и поступков. Направленный на оптимизацию процессуальной стороны деятельности педагога, тренинг педагогического общения способствует повышению его коммуникативной и интерактивной компетентности.

Активизирующий эффект тренинга обусловлен также созданием особой учебно-экспериментальной обстановки, обеспечивающей понимание участниками группы того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения, созданием интенсивной обратной связи и формированием практических умений, необходимых в повседневной работе.

Участники занятия становятся очевидцами того, как и каким образом каждый из них влияет на других, каковы при этом роль совместной деятельности и ее содержание, как ситуация в целом (т.е. динамика взаимоотношений и действий) управляет поведением отдельных обучаемых и всей группы.

Технологии, используемые в современном тренинге для научения, как правило, включают стандартный набор методов активного обучения:

- информация, сообщение, мини-лекция;
- структурированная или управляемая дискуссия;
- мозговой штурм, синектика;
- разбор кейса и кейс-стади;
- ролевая игра и «разыгрывание» ситуаций в ролях;
- коммуникативные задачи и упражнения;
- презентации и самопрезентация;

- аналитические упражнения;
- игры-симуляции, имитационные игры;
- фрагменты деловых игр;
- видеодемонстрации и видеоанализ поведения участников обучения.

Они выполняют следующие задачи: практическое применение знаний, умений и навыков педагогического общения; открытие, осознание и демонстрация поведенческих паттернов, манер, индивидуального стиля коммуникации и др.

Обычно на тренинге используется трехуровневая модель обучения:

приобретение → демонстрация → применение.

В рамках каждой обозначенной модели используются вышеперечисленные методы. Так, для *приобретения знаний* в тренинге используются информация, мини-лекция, сообщение, книги; для *демонстрации* — ролевые игры, кейсы и кейс-стади, живые иллюстрации и видеофильмы; для *применения* — ролевые игры, моделирование, имитационные технологии. Зачастую в реальной практике тренеры игнорируют вторую часть обучения, что приводит к снижению его эффективности. Необходимо дать возможность участникам пронаблюдать желаемое поведение. Это можно сделать с помощью видео- и аудио-материалов.

Д. Ли, известный специалист по тренингам, также считает, что в тренинговом обучении существуют три основных направления:

1) вербальная коммуникация (например, беседы, лекции и обсуждения);

2) представление информации в наглядном виде, демонстрация навыков (например, презентация, демонстрация и моделирование);

3) практическая выработка необходимых навыков (например, составление документов, работа с компьютером, офисная практика).

Любой метод обучения будет относиться к одному из этих направлений — содержать либо элементы общения, либо элементы демонстрации, либо элементы практической деятельности. Важно также то, что использование одного компонента не препятствует использованию остальных.

Анализ всех возможных вариантов тренинговых технологий обучения, а также специально организованного группового процесса, как правило, охватывает три основных аспекта личности: когнитивный; эмоциональный; конативный, или поведенческий.

Когнитивный аспект — это получение новой информации посредством постановки исследовательских задач, направленных на повышение уровня информативности об общении в целом, на анализ ситуаций о себе, о психологии.

Эмоциональный аспект — переживание личностной значимости полученной информации, прочувствование и проживание ее; переживание и оценивание новых знаний о себе и о других; отслеживание своих успехов и недостатков; переживание снижения как своей общей самооценки, так и ряда частных самооценок.

Конативный, или поведенческий, аспект, предполагает расширение поведенческого репертуара обучаемого педагога через осознание неэффективности, нежелательности некоторых привычных способов поведения.

Путь, который проходит каждый участник тренинга, идет от осторожности, скованности, неуверенности (выраженных естественно, индивидуально) через агрессию, нарастающую тревожность, растерянность к поиску адекватных форм поведения и их отработки до стадии закрепления, выработки навыка.

4.2. Виды тренингов

В практике профессиональной педагогической подготовки используются разнообразные виды тренингов, одни из которых относятся к группе *социально-психологических* и достаточно часто применяются в учебном процессе — например, тренинг социальных навыков, прогнозирование поведения, коммуникативный; тренинг развития презентационных навыков и умений, креативности; тренинг выработки стрессоустойчивости, педагогического общения; тренинга ораторского мастерства, сензитивности (прогнозирование поведения).

Другие тренинги, используемые в практике подготовки и переподготовки кадров, можно отнести к группе *управленческих*, к ним относятся такие, как, например, тренинг лидерства, конкуренции и власти; тренинг коллективного принятия решений; тренинг для победителя; формирования команды; корпоративные тренинги: работы с клиентом, продвижения товара, тренинг в рекрутинге, коучинге и т.д. В данном учебном пособии мы не будем рассматривать эти виды тренингов.

В зависимости от поставленных задач тренинг приобретает разные формы, все многообразие которых специалисты условно делят на две большие группы:

ориентированные на приобретение и развитие профессиональных умений и навыков делового взаимодействия, способствующие повышению эффективности организационной деятельности (тренинг партнерской беседы, малого разговора); ведения деловых переговоров; формирования команды; разрешения межличностных конфликтов; проведения деловых совещаний; телефонной коммуникации; тренинг продвижения образовательных услуг; тренинг консультирования и др.;

нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения (коррекция, формирование и развитие установок и ценностных ориентаций, необходимых для успешного межличностного и межгруппового общения; развитие способности адекватно воспринимать себя и других людей; мотивационный тренинг; тренинг лидерства и др.).

Где бы ни проходил тренинг (в специальном учебном заведении или прямо в организации), его руководителю следует помнить, что цели обучения должны служить «вехами на пути» учебной программы. Участники (как непосредственные, так и потенциальные) будут ориентироваться на цели, чтобы определить, отвечает ли программа их потребностям или стремлениям. Оценка уровня и норм программы курса будет производиться в зависимости от заявленных целей. Цели обучения должны затрагиваться и в процессе тренинга. Важно возвращаться к ним в конце каждого элемента обучения (например, презентация, самостоятельная работа, практическая работа и т.д.). Целесообразно написать цели тренинга в виде памяток для участников занятия примерно с таким текстом: «проверьте, насколько уверенно вы сможете...» или «теперь вы должны суметь...».

Рассмотрим виды тренингов, которые могут быть составляющими программы тренинга педагогического общения.

4.2.1. Тренинг прогнозирования поведения (сенситивности)

Для тренинга сенситивности (от позднелат. *sensitivus* — чувствительный) используются Т(тренинг)-группы, обучение на курсах и клиническая практика. Работа в Т-группах впервые началась в США в Массачусетском технологическом институте в конце 1940-х гг. Эта практика получила широкое распространение в обучении, происходящем в обстановке сборной группы, участники которой незнакомы друг с другом. Здесь они обсуждают самих себя и то, как видят свои взаимоотношения в малой неструктурированной группе, где они предстают друг перед другом «лицом к лицу». Акцент при таком обсуждении ставится не на интеллектуальное, а на **эмоциональное обучение**. Особенностью Т-групп была и остается ориентация не на деловые задачи, а на **отношение людей друг к другу**. Особое значение в этой технологии придется принципу «здесь и сейчас», а не «там и тогда».

Сенситивный тренинг базируется на теориях лидерства, мотивации, коммуникации, групповой динамики и развивает, совершенствует *способность человека понимать других людей*. Осуществляется она, как правило, на четырех уровнях, с высоты которых люди позволяют смотреть на других.

Рационалистическое понимание (умозрительное) — самый распространенный уровень, он свидетельствует об ощущении чело-

веком того, что он понимает другого человека, близок ему и солидарен с ним. Такое понимание эмоционально, это нечто личное, то, что приносит большое удовлетворение. Единственный критерий этого типа субъективен, т.е. мы понимаем человека, когда чувствуем, что понимаем его.

Артистическое (художественное) понимание — это способность человека осознавать видимые, слышимые и осязаемые аспекты кого-то другого и реагировать на них. В сравнении с рационалистическим, где акцент ставится на внутренней реальности, артистическое понимание акцентирует внешние реальности.

Практическое понимание — это способность одного человека влиять на другого и изменять его поведение желаемым образом.

Эмпирическое понимание (сенситивность) — это способность одного человека точно предсказать чувства, мысли и поведение другого. Этот параметр обычно наименее выражен.

Способность понимать собеседников в последние годы возросла по своему значению и является важной целью обучения в тренингах педагогического общения. Английское «to stand» означает «принимать какую-либо физическую позу», а «understand» — понимание, т.е. занимать ту или иную мысленную позицию, видеть мир с определенной точки зрения, а также различать достаточно разные позиции у себя и других людей, что необходимо для развития перцептивной способности, эмпатии и рационального мышления.

Сенситивность обычно включает четыре компонента:

наблюдательскую сенситивность — умение смотреть на другого человека, слушать его и запоминать, как он выглядит и что говорит;

теоретическую сенситивность — способность выбирать и использовать теории для вынесения более точных предположений относительно других людей;

номотетическую сенситивность — получение информации о типичном представителе группы и использование знания при вынесении более точных предположений об отдельных членах этой группы;

идеографическую сенситивность, которая связана с тем, что по мере наблюдения за человеком и увеличения информации о нем появляется возможность делать все более точные прогнозы в отношении него.

Развитие сенситивности — только одна цель тренинга. Другие состоят в *развитии понимания себя, осознании группового процесса* и навыков конструктивного вмешательства в деятельность группы. Кроме этих целей достигаются и менее явные, например такие, как формирование исследовательского интереса к своей роли в этом мире, более глубокой межличностной компетентности и аутентичности (гр. *authentikos* — подлинный) в межличностных отношениях.

Упражнение. Предложите участникам сенситивного тренинга ответить на вопрос, что они узнали о себе в процессе обучения? Процесс приобретения учебных навыков близко связан с пониманием собственного мышления, личных предпочтений и выборов. Объясните обучаемым, что они больше узнают о себе, размышляя о взаимодействии в группе.

В обучении сенситивности, как и в любом другом социально-психологическом тренинге, используется множество методов: мини-лекции по психологии, групповые дискуссии, работа с ситуациями, ролевые игры. Т-группа является интерактивной технологией, ее результат — *развитие сензитивного человека*, т.е. хорошего наблюдателя: видящего, слушающего и запоминающего.

Важным элементом сенситивного тренинга является *развитие эмпатии к людям*. Как уже отмечалось, это степень сходства, которое человек допускает между собой и другим; она не результат, а процесс «вчувствования» в другого, мысленная идентификация с другим или переживание за другого, переживание его чувств, мыслей, установок; она определяет позитивное восприятие другого, формируя фундамент понимания или непонимания человека.

Специфика технологии тренинга сенситивности заключается в том, что она основана на актуализации чувств и эмоций, на рефлексии, что затрудняет подробное описание такого тренинга. Современные тренинги по формированию и развитию командного взаимодействия охватывают и стратегические ориентиры (*ориентация на задачи*), и работу над взаимоотношениями в команде (*ориентация на отношения*). Тренинг прогнозирования поведения может быть важной составляющей тренинга педагогического общения для развития (прежде всего) перцептивной стороны коммуникативного поведения.

Упражнение. Попросите каждого участника тренинга вспомнить свой самый недавний триумф из любой сферы жизни (о которой человек может рассказать); затем спросите о каком-то травмирующем опыте (проблеме, несчастье и т.д.) и спросите о чем-либо тривиальном, что может показаться интересным или забавным. Затем попросите всех участников по очереди примерно в одном предложении рассказать о каждом таком опыте.

4.2.2. Коммуникативный тренинг и его содержание

Большую эффективность в подготовке будущих педагогов дают коммуникативные тренинги по развитию вербальной и невербальной компетентности обучаемых, их коммуникативных, интерактивных умений и навыков. Организация процесса общения в таком тренинге, т.е. обучение деятельностью, и есть главное средство осуществления коррекционных воздействий; оно рассматривается как синтез взаимодействий.

Коммуникативный тренинг направлен на развитие следующих базовых умений:

- вступать в контакт, иницируя его;
- формировать благоприятное первое впечатление;
- задавать вопросы и отвечать на них;
- вести малый разговор;
- стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений, высказываний;
- слушать, услышать и понять то, что имел в виду партнер;
- воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить;
- передать партнеру, что его услышали и поняли, т.е. осуществить обратную связь;
- выравнивать эмоциональное напряжение в беседе, переговорах, дискуссиях;
- управлять экспрессивными сигналами;
- диагностировать и использовать сенсорные каналы партнера;
- эффективно взаимодействовать с другими.

Коммуникативный тренинг включает в себя и *поведенческий тренинг*, т.е. обучение навыкам, лежащим в основе делового поведения (например, техника продаж, общение по телефону, межличностное взаимодействие, проведение презентаций).

Л. Сассман ввел шкалу относительной открытости коммуникации. Коммуникация происходит на двух уровнях: прямом и мета-уровне. Метакоммуникация — это скрытые предположения, выводы и интерпретация участников, на основе которых формируются явные сообщения. В такой закрытой коммуникации отправители и получатели сообщений сознательно и намеренно скрывают свои истинные проблемы и истинные «послания», и в их взаимодействии «процветают» психологические игры. Искреннее сообщение передают посылаемые невербальные сигналы. Цель коммуникации — раскрыть намерение, а не скрыть его.

Для развития вербальных навыков в коммуникативном тренинге используют свою структуру информации:

обратная связь — активное слушание, вопросы, определение интересов, совместное обсуждение;

запрос информации у собеседника, формы запроса информации — вопрос, вербализация, предложение предоставить информацию; *информирование партнера*, техники информирования — монологическая, диалоговая, полилогическая формы;

аргументация и убеждение партнера. Аргументации — рациональная и эмоциональная, нарастающая и убывающая, односторонняя и двухсторонняя;

обмен видениями ситуации;

вербализация эмоционального отношения к собеседнику, проблеме, ситуации;

формулирование предложения, решения, резюме.

В реальной педагогической практике коммуникативные умения соотносятся с коммуникативными техниками, которые и отрабатываются на тренинге. Так, например, к *техникам активного слушания* относится и умение разговаривать, и умение слышать и понять. В свою очередь, умение разговаривать предполагает владение *техниками формулирования вопросов*, прежде всего открытых, закрытых, альтернативных, и *техниками малого разговора*. Они рассматриваются в связи с задачей «разговорить» партнера, овладеть беседой как жанром делового общения и как превентивным этапом перед большим разговором или переговорами.

Техники малого разговора обычно включают:

- цитирование собеседника;
- позитивные констатации;
- информирование;
- интересный рассказ.

Малый разговор — это *микробеседа по деловому вопросу*. Цель малого разговора — создать благоприятную, комфортную атмосферу, заложить основы взаимной симпатии и доброжелательности, а также поддержать эмоциональное равновесие, симпатию и доверие.

Цель коммуникативного тренинга по развитию техники малого разговора — продемонстрировать критерии «правильного» малого разговора, а именно: он приятен; он вовлекает; он располагает; дает пищу для следующего малого разговора. В то же время в задачи такого тренинга входит показ типичных его ошибок, например таких, как «насилованное интервью» (допрос); «инвентаризация жизни»; превращение в большой разговор; интригующий «русский негатив»; «типичное не то».

У п р а ж н е н и е. Попросите участников занятия сесть попарно спиной к спине. Выдайте одному участнику в каждой паре простые линейные рисунки, изображающие квадраты, треугольники, прямоугольники и круги, так, чтобы партнер не видел изображения оригинала. Попросите участника, держащего рисунки, описать только словами, что изображено на его листке, а его партнер пусть попытается воспроизвести оригинал на чистом листке. Через определенное время они сравнят оригиналы с копиями и обсудят, какую информацию получили о вербальной коммуникации.

Умение слышать и понять включает владение *техникой повторения* (вербализации полученной информации, т.е. повторение: дословное воспроизведение, цитирование сказанного партнером); *техникой перефразирования* (краткое повторение сути высказывания партнера своими словами), *техникой интерпретации* (высказывание предположений об истинном значении сказанного или о причинах и целях высказывания партнера).

В процессе такого тренинга отрабатываются навыки вербализации, задавания вопросов и формулирования ответов на них, а также выявляются типичные ошибки при постановке вопросов и способы их преодоления. К типичным ошибкам вербализации относятся: безапелляционность; навязчивое повторение; ложная интерпретация; слишком точная интерпретация.

Поскольку в российской культуре интерпретация более привычна, чем дословное повторение, постольку тренинг на развитие техник интерпретации с избавлением от типичных ошибок весьма полезен для обучения будущих педагогов.

В программу коммуникативного тренинга зачастую включают и технику **делового общения по телефону**. Специалист разбирает типичные ошибки разговора участников телефонного общения, формирует навыки работы со своим состоянием, запоминанием информации, голосом.

Программа тренинга телефонного общения включает в себя следующие темы:

- особенности телефонного контакта, правила хорошего коммуникатора (приемы присоединения, сбор информации) и телефонный деловой этикет;

- упражнения на сбор информации о говорящем: по темпу речи, тональности, тембру голоса, словам, которые используются в разговоре;

- работу с содержанием сообщения, стратегию телефонных переговоров, «трудный» контакт;

- обучение способам отдыха, а также сохранения внимания и интереса во время разговора. Здесь и техника смены эмоциональных состояний, и проблема утомляемости при эмоционально заряженном или избыточном телефонном общении;

- техники повышенной запоминаемости различных видов информации (формирование стратегий развития памяти);

- навыки работы с голосом. Психофизиологические составляющие телефонного общения, голосовой тренинг, работа с дыханием, голосоведением, артикуляцией, а также интонирование: обогащение интонационного рисунка; снятие интонационных штампов; мышечное напряжение и голос; поза говорящего по телефону и голос.

Тренинг телефонного общения и телефонного сервиса может включать в себя разнообразные интерактивные упражнения в парах, когда участники сидят спиной друг к другу для симуляции (моделирования) телефонного общения с третьим наблюдателем, периодически прерывающим процесс коммуникации для обратной связи; ролевые игры со специально проинструктированным игроком в роли абонента или клиента, делового партнера; «разыгрывание» ситуаций в ролях и анализ кейсов из педагогической практики.

4.2.3. Тренинги по переговорам

В связи с новой компетентностью педагогов (коммерциализация образовательных услуг) появляется все большая необходимость овладения ими переговорным процессом, поэтому в программу коммуникативного тренинга часто включают *тренинги по переговорам*, состоящие из нескольких модулей.

1. Подготовка к переговорам:

содержательная (анализ ситуации переговоров; инструментарий разработки предложений; предварительная оценка партнера, его интересов и ресурсов; выбор стратегии и тактики переговоров);

процедурная (вертикальные и горизонтальные переговоры; повестка дня; время и место переговоров; статус его участников);

командная (подготовка команды к переговорам — достижение консенсуса на внутрикомандных переговорах; распределение ролей в команде).

2. Динамика переговорного процесса:

- установление контакта с партнером;
- процедурная фаза переговоров;
- сбор информации и информирование на переговорах;
- обмен предложениями, намерениями и ожиданиями;
- разработка предложений;
- принятие решения;
- выход из контакта; завершение переговоров.

3. Психология переговорного процесса:

вербальная коммуникация на переговорах: «язык победителя»; формы запроса информации; техники информирования; аргументация;

невербальная коммуникация на переговорах: «слабые» телодвижения; диагностика невербального поведения партнера; присоединение, «отзеркаливание», калибровка;

работа с эмоциональным состоянием (своим и партнера);

силовые приемы на переговорах (виды силовых приемов и манипуляций; диагностика и блокирование силовых приемов и манипуляций; перехват управления на переговорах).

На тренинге переговоров для отработки конкретных техник полученная информация отрабатывается, преобразуется в умения и навыки во время специальных аналитических упражнений, ролевых игр, анализа кейсов и технических упражнений в парах и тройках. Чтобы показать, как меняются умения и навыки переговоров, тренер зачастую использует групповую симуляцию (имитационные игры — «Катастрофа в пустыне», «Кораблекрушение» и пр.).

Важным элементом программы коммуникативного тренинга является также *развитие техник регуляции эмоционального напря-*

жения. В рамках такого тренинга отрабатываются распространенные в практике межличностного и делового взаимодействия приемы, снижающие напряжение, и «нейтрализуются» приемы, повышающие напряжение в отношениях. Среди позитивных техник используют такие, как *техника подчеркивания общности* (целей, интересов, личностных характеристик и пр.); *техника подчеркивания значимости партнера*, его мнения, вклада в общее дело и т. п.; *техника вербализации своих чувств и чувств партнера*. Этот тренинг особенно важен в деловом партнерстве, так как многие эмоциональные состояния, возникающие в деловом взаимодействии, амбивалентны, противоречивы (мучительный интерес, соперничество и конкуренция, изумление, предвкушение, азарт и т. д.).

4.2.4. Тренинг лидерства

Он является разновидностью тренинга педагогического общения и может быть одной из составляющих его программы. Он предназначен для развития лидерского потенциала участников. Педагоги становятся лидерами в процессах интерактивного обучения, демонстрируют энергетику, определенное поведение, которое ведущие могут использовать так, чтобы помочь им действовать более эффективно.

Коммуникативный тренинг всегда создает условия и порождает лидеров в силу целого ряда причин.

1. Лидерство вознаграждает прежде всего в личном, а не только в финансовом отношении. С точки зрения жизненной мотивации некоторые люди гораздо больше заинтересованы в ощущении власти, нежели в каком-либо другом занятии.

2. Люди чувствуют, что могут преуспеть и, следовательно, изменить свою карьеру.

3. Лидеров, как правило, принимает и поддерживает группа.

4. Лидерство на тренинге поддерживается с помощью признания со стороны группы; ее удовлетворения результативностью взаимодействия; удовлетворения потребности как членов группы, так и тренера.

Лидерами обычно становятся те педагоги, кто в процессе интерактивного взаимодействия фокусируется на следующих категориях поведения:

- фасилитации (от англ. *facilitate* — облегчать, помогать), т. е. на достижении групповой цели (решение проблемы);
- авторитете своей личности (власти);
- общении с группой (люди и взаимодействие с ними);
- эффективном общении с разными коммуникативными типами людей.

Тренинг лидерства полезен как педагогам, так и самим тренерам, поскольку и те и другие осуществляют одну из целей — вов-

лекают людей в обучение. Обычно доверяют и верят авторитетному специалисту, тому, кто использует тип власти, основанной на этом вовлечении, на харизме, на лидерстве.

Американские знатоки менеджмента У. Беннис и У. Лоу выделили пять ценных лидерских качеств, позволяющих спонтанно приобщать людей к процессу обучения, способных включиться в программу тренинга педагогического общения. Назовем эти качества.

Видение (visioning) и продуцирование «видения», т.е. способность представлять некоторую будущую ситуацию и разрабатывать план по ее реализации, ибо, по словам П. Друкера, лучший способ предсказать будущее — это создать его.

Фокусирование (focusing) — способность концентрироваться на том, что наиболее ценно, способность направить усилия и ресурсы на то, что дает наибольший результат.

Позиционирование (positioning) — умение мобилизовать людей и ресурсы для достижения целей (можно назвать это властью или влиянием).

Создание сети (networking) — обеспечение желающим доступа к работе с информацией.

Инновационность (innovating) — способность находить и внедрять новые подходы и новые технологии в обучении и развитии людей.

4.2.5. Тренинг по развитию навыков консультирования

Он также может стать одним из модулей программы тренинга педагогического общения. Обычно он включает, как и в коммуникативном тренинге, упражнения по развитию навыков слушания; эмпатии; предоставления информации и советов; фасилитации; навыков решения задач; совладения с эмоциями; навыков оценивания, а также упражнения, направленные на профессиональный рост педагога-консультанта, на разработку программы и организацию мастер-класса.

Тренинг навыков консультирования учит педагогов-консультантов помогать другим людям, детям, родителям, оказывать им практическую помощь в решении профессиональных или личных проблем. Поскольку такая помощь осуществляется в форме беседы, консультации, ответов на вопросы, советов и рекомендаций, то тренинг направлен на обучение педагогов-консультантов этим видам деловой коммуникации, на развитие у них навыков анализа, диагностики и прогноза, позитивного отношения к собеседнику.

Среди навыков, вырабатываемых перечисленными тренингами, ведущее место занимают коммуникативные:

- навыки слушания и речевого общения (вербализации);
- умения «считывать» невербальные сигналы тела;

- решение проблем других людей;
- эффективная работа в команде;
- оформление деловых документов (договоров, контрактов, протоколов о намерениях и т.д.);
- развитие аттракции (умения нравиться другим);
- конструктивное межличностное взаимодействие;
- умение осуществлять презентацию и самопрезентацию.

У п р а ж н е н и е. Каждый участник придумывает окончание к предложенным в списке предложениям. Затем результаты ответов обсуждаются.

- Хороший консультант всегда...
- То, что я больше всего хотел бы изменить в себе, — это...
- Консультирование требует того, чтобы...
- Самое сложное для меня — это... и т.д.

4.2.6. Нейролингвистический (НЛП) тренинг педагогического общения

Он относится к процессному тренингу, основанному на использовании специфических НЛП-технологиях коммуникации. Авторы этой технологии Дж. Гриндер (лингвист) и Р. Бэндлер (математик и программист). Основанный на изучении мышления, языка и поведения, НЛП-тренинг предполагает наличие трех элементов в любом умении или поведении. Во-первых, есть внешнее поведение, т.е. то, что человек фактически делает и говорит. Во-вторых, есть внутренний расчет, т.е. то, о чем человек думает, и способ, с помощью которого он думает. И в-третьих, это внутреннее его состояние, т.е. то, что и как человек чувствует. С помощью анализа трех этих процессов строится абсолютно полная модель любого образцового поведения. Этой моделью может воспользоваться любой компетентный человек, просто изменяя (моделируя) процесс, создавая адекватные образы, голоса, получая ощущения. НЛП-тренинг предполагает знакомство участников тренинга педагогического общения со следующими понятиями:

- аналоговые и знаковые каналы передачи информации (сенсорные каналы); типы модальностей; связь глазодвигательных реакций с типом мышления и поведения человека;
- знаковые предикаты — слова, словосочетания и выражения как характеристика удобного способа восприятия информации собеседником (например, предикаты для различных систем представления — нейтральные «Я не соглашаюсь»; визуальные «Мы не сходимся во взглядах»; слуховые «Мы не на одной волне»; кинестетические «Наши идеи сталкиваются»);
- феномен «личностного пространства» и его использование;
- «присоединение» к модальности и предикатам собеседника, прямые и косвенные способы «присоединения»;

– «метамодель» и ее использование в коммуникации (например, мета-программа — общий подход: а) двигаться «от» проблем или «к» цели; б) быть «активно действующим» или «реагирующим на действия»);

– феномен «якорей», использование его для создания имиджа (якорь — это способность человека на основе одного элемента переживания вызвать, т.е. мысленно воспроизвести, все переживание в целом. Так, для аудиалиста — использовать акустический якорь, для кинестетика — прикосновение и т.д.);

– рефрейминг — переформирование, изменение реалий (например, фраза «День — это лишь светлый промежуток между двумя темными ночами» может быть «перевернута» и прочитана уже совсем иначе: «Ночь — это лишь темный промежуток между двумя светлыми днями»);

– техники снятия фобических зажимов в деловом общении;

– техника «взмаха» (визуальное изменение негативных убеждений) и др.

Участники НЛП-тренинга педагогического общения учатся считывать информацию о собеседнике до вступления с ним в коммуникацию и фиксировать истинные (неосознаваемые) мотивы поведения человека. Тренер обучает их приемам изменения стратегий поведения и вербального репертуара в деловом и межличностном общении в зависимости от индивидуальных особенностей партнера (психогеометрических, коммуникативных, по ведущим репрезентативным системам). На таком тренинге отрабатывается модель эффективной коммуникации с собеседником, предполагающая три этапа моделирования успешного результата в общении: присоединение (отзеркаливание), закрепление (якорение) и ведение собеседника (калибровка).

Участники тренинга обучаются отслеживать собственное конгруэнтное и неконгруэнтное взаимодействие с партнерами. На НЛП-тренинге происходит разбор типичных ошибок взаимодействия; техники рефрейминга смысла и рефрейминга контекста применяются к ситуациям, предложенным участниками из реального педагогического опыта.

Мотивационный тренинг направлен на достижение устойчивых изменений в поведении человека. Этот тренинг строится на обучающих и развивающих программах, в которые входят тренинги креативности, уверенности в себе, личностного влияния и целый ряд инструментальных программ (тренинг продаж, ведение деловых переговоров, формирование команды, управление конфликтом и т.д.). Такие тренинги, как правило, направлены на осознание мотивационных механизмов и развитие мотивации человека, на обучение того, как управлять ею.

В основу концепции мотивационного тренинга положено представление о том, что тренинг должен быть мотивирующим. После

него участники должны не только помнить то новое, что они получили, но и то, как использовать новое знание и новый опыт в своей педагогической деятельности. Такому стремлению тоже нужно обучать.

4.2.7. Тренинг социальных навыков

Тренинг социальных навыков был создан в Великобритании в 1969 г. на основе работ М. Аргайла и его коллег в Оксфорде. Он широко используется как в отношении здоровых людей, имеющих проблемы в социальном взаимодействии, так и в отношении психиатрических пациентов.

Основными технологиями в тренинге социальных навыков являются моделирование, словесные инструкции, практика (ролевые игры) и домашние задания. Тренинг может проводиться индивидуально и в группах.

В программы тренинга социальных навыков обычно включают цели обучения:

- контроль позы, социальной дистанции;
- выражение лица (например, «несчастное» лицо — это дефицит социального навыка);
- поддержание контакта глаз;
- контроль тона голоса, громкости голоса;
- объем речи (если человек слишком мало говорит — это дефицит навыка, так же как если он слишком много говорит);
- подбор темы для беседы;
- понимание социальных сигналов других людей, таких, как тон голоса, выражение лица и др.

Тренинг социальных навыков начинается с *диагностики обучаемых* в форме короткой тестовой ролевой игры, ее цель — определение трудностей обучаемого. Это может быть, например, ситуация знакомства с новыми людьми, первого контакта, публичного выступления, противостояния доминантному начальнику и др. Выявленная ситуация проигрывается с другим членом группы или «подсадной уткой» таким образом, чтобы обучаемый заметил неэффективность своих поведенческих реакций.

После этапа диагностики *формулируются цели коррекции* (или терапии) для каждого индивидуального участника тренинга. Такой целью может быть развитие новой поведенческой реакции или умения (например, формулировать открытые вопросы; устанавливать и поддерживать контакт глаз; управлять мимикой, позой или громкостью голоса; улыбаться).

Следующий этап — *тренировка новой реакции*. Помимо словесных инструкций на этой фазе могут использоваться моделирование и «вылепливание» реакций. Новые реакции не только проговариваются, но и демонстрируются специально подготовленными для этих

целей видеозаписями или «живой моделью», в качестве которой порой выступает сам тренер или кто-то из участников группы.

Когда участник тренинга поймет, в чем суть нового поведения, ему *предлагается попрактиковаться* в другой, аналогичной ролевой игре. *Обратная связь* дается сразу же после проведения ролевой игры, причем сначала дается непременно положительная, позитивная обратная связь, а затем критическая. Такие ролевые игры повторяются несколько раз до тех пор, пока новые реакции уже не выполняются автоматически.

Затем каждый участник получает *домашнее задание*, которое поможет в итоге генерализовать реакцию, перенести ее из непосредственного окружения, в котором ее отработали (участники тренинга), в более широкое социальное окружение.

Обычно это бывает простое домашнее задание. Например, в течение недели сформулировать хотя бы по одному открытому вопросу двум разным собеседникам или не менее трех раз установить контакт глаз с пассажирами общественного транспорта и поддерживать его не менее 5 с; несколько раз улыбнуться посторонним людям. Полезно зафиксировать проблемы и трудности выполненного задания, процесс его реализации и оценку результата. Затем при осуществлении обратной связи тренинг можно проводить как индивидуально, так и парами.

В программу тренинга социальных навыков можно включить освоение разнообразных вербальных и невербальных коммуникативных сигналов, формирующих в конечном итоге коммуникативную компетентность.

Вербальные и невербальные сигналы можно классифицировать более детально по их составляющим.

Вербальные сигналы, располагающие к контакту, могут включать:

- отчетливое приветствие;
- обращение к собеседнику по имени;
- предложение сесть и пр.

Невербальные сигналы, располагающие к контакту, включают следующие моменты.

Проксемика:

- угол поворота от 45 до 90° (боковое положение передает сообщение: «Я не имею агрессивных намерений»);
- угол наклона тела меньше прямого (тупой угол между собеседниками — это провал делового общения);
- дистанция — индивидуализированная. С учетом общих закономерностей (интимная, личная, социальная, публичная).

Позы:

- открытая, а не закрытая (нескрещенность конечностей, развернутость корпуса и головы, раскрытость ладоней, расслабленность мышц, контакт глаз);
- асимметричная, а не симметричная.

Мимика — улыбка, живое, естественно изменяющееся выражение лица.

Взгляд:

- продолжительность контакта глаз — 3—5 с;
- частота контакта — не реже 1 раза в 1 мин;
- частота моргания — раз в 3—5 с.

Такесика (движения собеседников в пространстве). Не допускаются:

- ритмические движения;
- движения большой амплитуды;
- резкие движения;
- неритуализированные прикосновения.

Паралингвистические сигналы при вступлении в контакт:

- отчетливость речи;
- доброжелательная интонация;
- громкость голоса — средняя;
- высота тона — низкая;
- быстрота речи — умеренная.

Таким образом, тренинг развития социальных навыков — это специфическая технология научения людей, испытывающих серьезные проблемы в деловом взаимодействии, коммуникативным и социальным навыкам. Главные характеристики этой модели обучения:

- 1) использование моделирования реакций и поведения;
- 2) обязательность щадящей, положительной обратной связи;
- 3) достижение уровня «переучивания», освоения новых техник;
- 4) домашние задания для генерализации умений и навыков.

4.2.8. Социально-психологический тренинг партнерских отношений

Разновидностью социально-психологического тренинга является тренинг партнерских отношений, который может стать составляющей тренинга педагогического общения.

Партнерство как отношение к другому человеку как к равному, имеющему право быть таким, какой он есть, предполагает согласование интересов и намерений, совместную рефлексию и использование договора (или договоренностей), который служит одновременно и средством объединения, и средством оказания давления, и силовым элементом (Е.Л. Доценко, 1996; В.Н. Сагатовский, 1980; Г.А. Ковалев, 1987; 1989).

Особенно важен такой тренинг для обучения педагогов разных кафедр внутри вуза, что позволяет объединить их усилия, установить межпредметные связи и наладить эффективное и конструктивное партнерское взаимодействие, а также совместное обучение представителей разных уровней иерархии: деканов, заведую-

щих кафедрами, педагогов, т.е. партнерское взаимодействие с людьми, имеющими разный социальный статус. Способность быть психологически равным оппоненту или противнику необходима педагогам и в общении со студентами, которые жаждут ощущения своего психологического равенства. Однако партнерское общение требует от педагогов изменения многих своих привычных реакций, стиля и техники взаимодействия, а от студентов — развития нравственных и этических сторон культуры общения.

Вместе с тем для некоторых педагогов, особенно старшего возраста, такой тренинг иногда становится подлинной драмой, когда разрушается многолетний опыт авторитарного взаимодействия в условиях иерархической соподчиненности и личностного неравенства. Для многих, впервые участвовавших в таких тренингах, он иногда равен вызову, восприняемому как опасность крушения. И это в то время, когда возросшая потребность практики в налаживании повсеместных партнерских отношений в педагогической деятельности требует все большего числа таких специалистов. Психологическое равенство и свобода не могут насаждаться или внедряться насильственными методами, ибо в этом случае они превращаются в свою противоположность. Однако именно тренинг как интерактивная технология не позволяет выбирать приемлемый для каждого участника индивидуальный стиль взаимодействия. Здесь работают норма, постулат: равенство обязательно для всех.

В то же время участники таких тренингов (порой не по своей воле) оказываются в ситуации своеобразного психологического насилия, попадая в достаточно закрытые «лабораторные» условия тренинговой группы, и хотя постепенно они смогут забыть, «вытеснить» травмирующий опыт, этот парадокс внедрения партнерства непартнерскими методами, техниками и технологиями продолжается и сейчас.

Однако тренинг партнерских отношений остается актуальным и востребованным в практике педагогического обучения, так как специалисты, анализирующие педагогическое взаимодействие, свидетельствуют об утрате многими педагогами партнерских отношений или отношений взаимного сотрудничества на партнерских началах. Если не заниматься коррекционной деятельностью индивидуальных особенностей педагога, то стиль многих из них становится авторитарным.

Главная цель такого тренинга состоит не только в уходе от стрессовой повседневности, в психологической разрядке, но и в адаптации, формировании психологической готовности педагога к реальной сложности его межличностных и деловых отношений.

Партнерские отношения альтернативны не только авторитарным, но и манипуляторским механизмам общения, направленным, как правило, на удовлетворение интересов лишь того, кто стремится подчинить своему влиянию других. Интересы, потреб-

ности и желания других людей воспринимаются при таком стиле общения как средства достижения собственных, но скрытых от партнера целей. Человек-манипулятор преднамеренно не воспринимает своих собеседников в качестве равноправных партнеров, по существу считает их недостойными уважения и внимания.

В отличие от манипуляторских партнерские отношения предполагают открытую и доступную для понимания участников тренинговой группы мотивацию действий собеседников. На таком тренинге очень важной становится послеигровая дискуссия или разносторонняя рефлексия по поводу того, что происходило в тех или иных «разыгрываемых» ситуациях взаимодействия участников. При этом анализируются не только речевые сигналы, действия участников, но и невербальное реагирование слушателей и руководителя тренинга на те или иные коммуникативные ситуации.

У п р а ж н е н и е. Раздайте каждому участнику тренинга педагогического общения листок, содержащий, скажем, 20 утверждений по изучаемой теме. Попросите каждого выбрать из них три наиболее подходящие к ним утверждения. Затем попросите их по очереди рассказать о своем первом выбранном варианте и узнайте у остальных, выбирали ли они сами этот вариант.

К необходимым критериям модели партнерских отношений в тренинге педагогического общения специалисты по коммуникативным тренингам относят следующие:

1) принцип партнерства проявляется в том, что тренер исходит из предпосылки равного права каждого участника выражать свое мнение, проявлять свои чувства, выражать протест, вносить предложения и т.п. и поэтому внимательно и доброжелательно принимает все;

2) тренер рассматривает тренинг как совместное творчество, ценит вклад каждого и отмечает этот вклад;

3) тренер выполняет свои обязательства и свои обещания;

4) тренер следует заявленным им самим правилам и последовательно требует этого от каждого участника.

Принцип партнерства проявляется и в том, что он не уклоняется от ответов на неудобные вопросы, оказывает помощь, когда его об этом просят, и не отказывается демонстрировать предлагаемые им «техники».

4.3. Методология и программы обучения педагогическому общению

Педагогическое общение — это часть взаимодействия, средство, способ делового взаимодействия. Взаимодействие в рамках совместной деятельности можно рассматривать как *интерактив-*

ную сторону общения (Андреева Г. М., 1996), или как его *инструментально-технологическую сторону* (Куницына В. Н. и др., 2001). В социально-психологическом тренинге, в частности, в тренинге педагогического общения, рассматривается именно та область, которая одновременно является и взаимодействием, и общением. У педагогов большая часть их взаимодействия с обучаемыми, коллегами, руководителями происходит в форме общения. Именно в тренинге развиваются такие формы поведения (описанные в предыдущих главах), которые включают и восприятие партнера (перцепцию), и передачу ему определенных сигналов (коммуникацию), и воздействие на него (интеракцию). Они содержат в себе все три стороны общения: интерактивную, коммуникативную и перцептивную.

Тренинг педагогического общения относится к социально-психологическому тренингу (СПТ). Термин был введен М. Форвергом, а его практическая разработка продолжена в России В. Ю. Большаковым, С. И. Макшановым, Б. Д. Парыгиным, Н. Ю. Хрящевой и другими. Целью любого социально-психологического тренинга прежде всего является повышение компетентности в сфере общения.

Он должен развивать следующие социально-психологические умения:

- вступление в контакт и его поддержание;
- активное слушание;
- ведение дискуссии;
- выравнивание эмоционального напряжения партнера;
- аргументацию и контраргументацию.

Задача тренера на таких занятиях — концентрировать внимание не на свойствах личности участников, а на этих умениях. При этом при выработке коммуникативных умений, как правило, улучшаются или корректируются и свойства личности. Негативными моментами в таком тренинге считаются: проявление эгоцентризма; игнорирование партнера; принижение его личности. При таком обучении участнику сначала показывают его коммуникативные ошибки, а затем вводят в состояние неуверенности и готовности или открытости новому опыту. Процесс перевода человека из состояния твердой уверенности в себе в состояние нетвердости, «восковой мягкости», податливости называется *лабилизацией* от слова лабильный (лат. *labilis* — нестойкий, неустойчивый, изменчивый) — гибкий.

Для позиционирования конструктивного поведения и расширения поведенческого репертуара участникам тренинга педагогического общения предлагается ориентировочная основа действий в виде правил, норм, алгоритмов, принципов поведения. Однако в силу своих индивидуальных особенностей не все они могут использовать конкретные технологии и приемы коммуни-

кации; с некоторыми обычно требуется более длительная и глубинная индивидуальная работа.

Традиционный тренинг педагогического общения основывается на идее коммуникативной успешности педагога как определяющей успешности процесса обучения. Обычно проводится такой сценарий: тренер выясняет и определяет представления, цели и ожидания участников. Педагоги в тренинге обычно участвуют с целью:

- получить информацию о функциях, моделях, средствах, стилях, техниках общения;
- систематизировать свои знания и приобрести мета-взгляд на процесс обучения и развития других;
- получить обратную связь от тренера и группы о своих коммуникативных умениях и навыках;
- осуществить самомаркетинг, осознать свои слабые и сильные поведенческие стороны при осуществлении коммуникативного процесса;
- выработать практические умения и навыки эффективной коммуникации, интеракции и перцепции, применяя стратегии достижения успеха;
- овладеть новыми технологиями обучения и развития и т. п.

Таким образом, объект воздействия на тренинге педагогического общения — сами участники, их когнитивная, эмоциональная и поведенческая сфера.

Перед началом занятий тренеру необходимо:

- удостовериться, что материал, предназначенный для участников тренинга, укомплектован и готов к применению (заметки, слайды для проектора, видеозаписи);
- приготовить коробку со всеми необходимыми вспомогательными материалами;
- убедиться, что все оборудование работает, особенно телевизионные и видеосоединения;
- создать комфортные условия в помещении и творческую атмосферу на игровой поляне;
- подготовить стол и разложить материалы для участников — буклеты, блокноты, ручки, карты для имен; заранее подготовить первые флипчарты: включить в них приветствие («Добро пожаловать на...»), написать свое имя в углу страницы или на карте перед входом в аудиторию или надеть бэйдж.

Дальнейшее развитие сценария тренинга предполагает:

- упражнения на «разогрев», «погружение», которые должны помочь участникам переключиться, настроиться на занятия и прийти в рабочее состояние (например, «Знакомство», «Визитная карточка команды», «Намерения и ожидания», «Коллективная живопись» и т. п.);
- основную часть тренинга — ролевые игры, упражнения, имитации, кейсы и другие техники. Коммуникативные техники — это

то, с чего можно начать; овладение техниками — возможный осязаемый результат тренинга.

Обучение на тренинге педагогического общения обычно строится на технике ведения беседы, переговоров или дискуссии, которые, в свою очередь, рассматриваются как последовательность следующих этапов:

- 1) вступление в контакт;
- 2) ориентация в проблеме;
- 3) слушание, вопросы, ответы;
- 4) обмен мнениями (дискуссия);
- 5) решение, итоговые выводы.

Техники ведения беседы, отрабатываемые в программах тренинга педагогического общения, обычно включают в себя следующие техники.

Техники, не способствующие пониманию собеседника:

негативная оценка — сопровождение высказываний собеседника репликами типа: «Вряд ли вы это поймете...», «С вами невозможно нормально разговаривать...», «Если не понимаете вопроса, так нечего и комментировать...» и т.п.;

игнорирование — мы не принимаем во внимание того, что говорит собеседник, пренебрегаем его высказываниями;

эгоцентризм — мы пытаемся найти у собеседника понимание только тех проблем, которые волнуют нас самих.

Промежуточные техники:

выспрашивание — мы задаем собеседнику вопрос за вопросом, явно стараясь разузнать что-то, но не объясняем ему своих целей;

замечания о ходе беседы — участвуя в ней, мы вставляем реплики или высказывания типа: «Давайте вернемся к предмету разговора...», «Мы несколько отвлеклись от темы...», «Надеюсь, вы помните о цели нашей встречи...» и т.д.

поддакивание — мы сопровождаем высказывания собеседника реакциями типа: «Да-да...», «Угу...».

Техники, способствующие пониманию партнера:

вербализация (проговаривание, повторение) — мы дословно повторяем высказывание собеседника («Как я понял вас...», «Вы считаете...» и пр.);

перефразирование — сокращенный перевод высказываний собеседника («Другими словами, вы считаете, что...»);

интерпретация и развитие идеи — мы пытаемся вывести логическое следствие из высказывания собеседника или выдвинуть предположения относительно причин высказывания («Если исходить из того, что вы сказали, то выходит, что...» или «Вы так думаете, видимо, потому что...»).

Как считает известный специалист по тренингу В. П. Захаров, давая практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга (1990 г.), тренер должен так органи-

зовать работу с участниками группы, чтобы стали явными пробелы в их коммуникативных умениях: использование негативных техник, негибкость позиции, многословие, склонность перебивать собеседника, перескакивать непосредственно от фазы ориентации в ситуации к фазе решения и др. Как показывает опыт проведения тренинга педагогического общения, столкновение с собственными «коммуникативными пробелами» делает участников более восприимчивыми к восприятию и усвоению конструктивных коммуникативных техник. Их коррекция, навыки применения в беседе улучшаются благодаря использованию обратной связи от других участников и просмотра видеозаписей.

Для успешного проведения тренинга педагогического общения целесообразно на листе ватмана или на флипчарте изобразить визуально шаг за шагом всю схему обучения и последовательность применяемых упражнений.

Программа тренинга педагогического общения может включать в себя следующую структуру техник активного слушания.

Задача 1 — развитие умения разговаривать:

- а) техники формулирования вопросов, прежде всего открытых;
- б) техники формулирования ответов;
- в) техники малого разговора (беседы).

Задача 2 — развитие умения услышать и понять:

- а) техника повторения (вербализации информации);
- б) техника перефразирования (разновидность вербализации);
- в) техника интерпретации (разновидность вербализации);
- г) техника резюмирования.

Задача 3 — снижение эмоционального напряжения:

- а) вербализация чувств партнера;
- б) вербализация своих чувств и ощущений;
- в) освоение техник регуляции напряжения;
- г) знакомство с техниками подчеркивания общности (целей, личностных характеристик и т. п.);
- д) освоение техник подчеркивания значимости собеседника, его мнения, вклада в общее дело и т. п.

Вместе с тем специалисты отмечают, что, например, навыки активного слушания в ходе беседы или дискуссии не могут развиваться лишь как перцептивная сторона общения, поскольку активное слушание является взаимодействием. Оно призвано обеспечивать не только правильное восприятие собеседника, но и влияние на него — должно стимулировать его к развертыванию своих высказываний или уточнению своих предложений и гипотез. Активное рефлексивное слушание включает также и коммуникативную сторону общения, потому что слушающий сам должен производить определенные «коммуникативные сигналы» (вербальные или невербальные), т. е. повторять сказанное собеседником, уточнять или комментировать его высказывания, кивать головой в знак

согласия, демонстрировать соответствующую мимику и т.п. Таким же образом происходит научение любому другому навыку (например, снижению эмоционального напряжения: через коммуникацию и взаимодействие, восприятие и понимание).

Поведение участников тренинга в предлагаемых обстоятельствах (кейс, ролевая игра, имитационная игра) становится объектом анализа ведущего и группы. Каждый его участник имеет обратную связь с группой и вместе со всеми разбирает теоретический материал, закрепляющий результаты рассмотрения игр и упражнений. В ходе тренинга участники имеют возможность переоценить и отработать новые способы поведения, экспериментировать с ними. В группе создается творческая обстановка и доверительная атмосфера, что способствует раскрытию каждого обучаемого и более эффективному усвоению коммуникативных знаний, выработке умений и навыков. Иногда для усиления результативности упражнения в ход идут видеосъемка и анализ видеоматериала.

В конце тренинга даются комплексные задания «на выход» из него, позволяющие проверить, насколько хорошо участники усвоили информацию и приобрели коммуникативные умения и навыки; проводится обратная связь по итогам обучения — дискуссия, рефлексия или дебрифинг.

Упражнение. В конце занятия тренер просит всех участников по очереди рассказать о двух вещах, которым, с их точки зрения, они научились, выполняя упражнения; предложить участникам обсудить свои планы на ближайшее будущее: что они собираются делать или чем заниматься в предстоящем месяце. Такая процедура позволит им немного отстраниться от выполнения упражнения и вернуться к своей педагогической роли.

4.4. Формы и методы обучения педагогическому общению

Известные разработчики отечественной теории и практики социально-психологического тренинга Ю. Н. Емельянов и Е. С. Кузьмин объединяют применяемые в СПТ активные групповые методы в три основных блока:

дискуссионные методы — групповая дискуссия; разбор случаев из практики; анализ ситуаций морального выбора; моделирование практических ситуаций; метод кейсов и др.;

игровые методы — дидактические, имитационные и творческие игры; ролевые игры (интонационно-речевой и видеотренинг, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); мозговой штурм; контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения);

сенситивный тренинг — тренировка понимания, межличностной чувствительности и эмпатии к объектам взаимодействия.

Среди специалистов по тренингу существует негласное правило, требующее не ограничиваться лишь одним методом на протяжении всей программы обучения.

Выбор метода обучения на тренинге зависит от следующих переменных:

- задачи программы;
- длительности программы;
- уровня подготовленности участников;
- прошлого опыта;
- доступных ресурсов;
- необходимого оборудования;
- степени межличностного взаимодействия участников;
- степени ожидаемой активности участников;
- размера учебной группы;
- доступных вспомогательных средств.

Для эффективности проводимого тренинга педагогического общения обычно в его программе используются все перечисленные интерактивные технологии, что способствует сохранению внимания и работоспособности группы и отражает реальные жизненные ситуации, в которых может возникнуть необходимость одновременного использования нескольких моделей поведения. Для разных учебных целей может быть одинаково эффективен и метод моделирования, и метод кейсов с последующей дискуссией и оценкой, и методы ситуационно-ролевой игры или мозгового штурма.

4.4.1. Традиционный анализ конкретных ситуаций

Одним из распространенных методов, используемых в тренинге педагогического общения, является традиционный анализ конкретных ситуаций (АКС) классического типа по Гарвардской технологии — это глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации из педагогической практики.

Ситуация — это совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, характеризующих определенный этап, период или событие педагогической практики и требующих соответствующих оценок, распоряжений, действий.

При работе с методом традиционного анализа достигаются следующие цели:

- развитие аналитического мышления, применение анализа в динамике;
- освоение практических навыков работы с информацией: вычленение, структурирование и ранжирование проблем по их значимости;
- выработка профессиональных решений;
- умение выбрать оптимальные варианты эффективного взаимодействия с собеседниками;

– актуализация и критика опыта участников ситуационного анализа;

– разрушение стереотипов мышления, освобождение от рудиментов авторитарного опыта;

– повышение мотивации и демократизация процесса обучения.

Анализ конкретных ситуаций, как правило, связан с творческим подходом к их позитивному разрешению. Педагоги встречаются со множеством различных производственных ситуаций, требующих либо стандартных, либо новых решений. Задача руководителя тренинга заключается в том, чтобы помочь найти и принять оптимальное решение, исходя из сложности анализируемых ситуаций, имеющегося времени для их разрешения и построения отношений эффективного взаимодействия и сотрудничества.

В тренингах педагогического общения чаще всего используются три вида возможных ситуаций.

Ситуация известная — для ее разрешения конкретные образцы; в этом случае метод разрешения ситуации стандартный.

Ситуация подобная — ее необходимо сравнить с другими подобными ситуациями; они не всегда аналогичны, но в то же время могут иметь единую основу, которую можно видоизменять, приблизив ее к рассматриваемой ситуации.

Неизвестная или случайная ситуация — она не встречалась в практической деятельности и ее нельзя сравнить с каким-либо образцом даже с помощью определенной модификации; следовательно, необходимо найти новый, нетривиальный метод ее решения.

Разновидностями метода анализа конкретных ситуаций, часто используемых в процессе обучения, могут служить ситуационное упражнение и метод ситуационного анализа («кейс-стади»).

4.4.2. Метод ситуационного упражнения

Метод ситуационного упражнения (ситуационной задачи) отличается тем, что участнику тренинга предлагается текст, в котором дается полная историческая справка по становлению организации или какой-либо деятельности, а также подробное описание сложившейся в организации ситуации и задача, требующая решения; иногда в тексте приводятся уже осуществленные кем-то действия для анализа их правомерности. Но чаще всего участник тренинга должен сам осуществить какие-либо процедуры, связанные с аналитической деятельностью — систематизацией проблем, их ранжированием, и только затем принять решение.

Целью ситуационного упражнения в тренинге является усвоение знаний и приобретение профессиональных навыков и умений на основе взаимодействия в условиях, приближенных к реальной педагогической практике.

К основным признакам ситуационной задачи относятся следующие:

- конструктивность, анализ реальных данных конкретного образовательного учреждения;
- наличие сложившейся ситуации, которая описывается;
- постановка серии вопросов, определяющих направление поиска главной задачи и возможных вариантов ее решения;
- недостаток исходной информации для имитации вероятностного характера педагогической деятельности;
- многовариантность возможных решений;
- групповое взаимодействие, порождающее состязание и конкуренцию.

4.4.3. Метод «кейс-стади»

Другая разновидность метода анализа конкретных ситуаций — метод ситуационного анализа, или *«кейс-стади»* (*case study method*), — состоит в том, что участник тренинга, ознакомившись с описанием проблемы, самостоятельно оценивает ситуацию, диагностирует проблему и предлагает свои идеи и решения в дискуссии с другими его участниками.

Метод «кейс-стади» относится к интерактивному и имеет пять основных характеристик:

- использование фактических проблем педагогической деятельности;
- возможное участие максимального количества людей в их изучении, сравнение различных взглядов и принятие коллективных решений;
- минимальная степень зависимости участников тренинга друг от друга;
- наличие у каждого права на правильные и неправильные ответы;
- руководитель тренинга проводит участников через все этапы сценария и исполняет функции эксперта, катализатора учебного процесса и тренера.

В анализе конкретных ситуаций главными действующими лицами являются участники тренинга, они оказываются вовлеченными в обсуждение реальной ситуации, поэтому и занимают активную позицию.

Тренер предлагает им факты и события, взятые из реальной практики, а не выдуманные. Такая технология заставляет группу играть большую роль: идеи и решения, предлагаемые во время внутригруппового взаимодействия, являются результатом совместных усилий участников группы и носят *интерактивный характер, ориентированный на сотрудничество и деловое партнерство.*

В отличие от традиционных ситуаций работа с методом «кейс-стади» имеет свою специфику, отличается разнообразием техно-

логических подходов. Продолжительность занятий зависит от масштабов ситуации и глубины знания участников тренинга.

Рассмотрение ситуаций может проводиться с разделением их на малые группы. Это определяется масштабами и важностью ситуации, ее новизной и неизвестностью, количеством обучаемых.

Обсуждение в группах происходит после знакомства с материалами ситуации. Каждая вырабатывает свою версию анализа или решения, а затем следует межгрупповая дискуссия. При обсуждении возможны предварительное рецензирование или публичная защита решений, а также другие способы создания и поддержания эмоционального напряжения в аудитории. Подведение итогов и оглашение результатов проводятся тренером.

Склонные к творчеству участники тренинга предпочитают анализировать те ситуации, которые предполагают *многоальтернативность решений* — педагогических, управленческих, психологических, этических — и демонстрируют высокую мотивацию к обучению.

Основные характеристики метода «кейс-стади»:

- наличие модели практической ситуации и единая цель при выработке решений;

- индивидуальная, мелкогрупповая и коллективная выработка решений;

- многоальтернативность решений;

- наличие управляемого эмоционального напряжения;

- разные способы анализа принимаемых решений и групповой оценки деятельности участников тренинга.

Важным моментом для эффективности проведения тренинга с помощью «кейс-стади» является поддержка эмоционального напряжения в игровых группах. Именно несоответствие учебной цели, поставленной обучаемыми в определенной конкретной ситуации, и имеющихся у них ресурсов (ограниченность теоретических знаний, практического опыта, времени для принятия решения; недостаток информации об объекте; несовместимость членов группы) делает задачу нетривиальной, требующей от участников тренинга определенных интеллектуальных затрат, критического мышления, культуры полемики и соответствующей организации взаимодействия.

4.4.4. Кейс-технология

Наиболее приемлемая ситуативная технология для тренинга педагогического общения в условиях минимизированного времени, отведенного на курс, — *метод анализа кейсов, казусов* (от лат. *casus* — запутанный или необычный случай). Ведущая роль в распространении кейс-метода для практической подготовки в сфере менеджмента и маркетинга принадлежит Гарвардской школе бизнеса.

Метод кейсов направлен скорее на формирование новых психологических качеств и умений, чем на освоение знаний, поэтому может стать значительным вспомогательным средством для процесса обучения независимо от того, проводится ли он отдельным курсом или, как чаще бывает, в комплексе с остальными интерактивными технологиями.

Сущность метода анализа кейсов состоит в том, что участникам тренинга в письменной или устной форме предлагается конкретный *случай из практики (казус)*, который описывается лаконично, обычно в несколько строк, а для решения требует совокупности тех знаний и опыта, которые они приобрели в своей исследовательской и творческой деятельности, научаясь выбирать решения и практические действия. Например, выражается суть конфликта или проблемы с весьма схематичным обозначением обстоятельств («Случилось...»).

Ситуация. Учителю литературы и русского языка следовало к определенному сроку написать методическую разработку в новый учебник. Однако он тянул до последнего момента и этого не сделал. На педсовете завуч попросил двух других учителей в сжатые сроки выполнить это задание. Те согласились и уложились в срок. Завуч ждал, что учитель подойдет к нему с объяснениями. Однако этого не произошло. К коллегам, которые написали методическую разработку вместо него, учитель также не подошел и не объяснился с ними.

Вы завуч. Ваши действия?

Преимущество этой технологии заключается в том, что она не требует больших материальных или временных затрат и предполагает вариантность обучения в условиях недостаточной определенности ситуации, когда нужно действовать «по обстановке». Применение в тренинге микроситуаций по типу «Ваши действия?» позволяет тренеру использовать в учебном процессе элементы творчества, а от участников требует новых самостоятельных выводов и обобщений, заостряет их внимание на изучаемом материале.

Основной целью данной технологии является активизация участников тренинга, что, в свою очередь, повышает эффективность коммуникативной подготовки, а также делает учебный процесс более профессионально интересным и привлекательным.

Кейс-метод создает возможность успешно решать следующие задачи:

овладевать навыками и приемами группового взаимодействия для всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной педагогической деятельности;

оперативно принимать решения «здесь и сейчас», приобретать навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем;

отрабатывать умение востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации, т.е. правильно формулировать вопросы «на развитие», «на понимание»; *приобретать навыки* вербализации — ясного и точного изложения собственной точки зрения в устной или письменной форме; *вырабатывать умения* осуществлять презентацию, т.е. убедительно преподносить, обосновывать и защищать свою точку зрения;

отрабатывать навыки конструктивного критического оценивания точки зрения других;

овладевать практическим опытом, извлекать пользу из своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи.

В теории и практике применения кейс-технологий в тренинге прописаны три основных варианта применения метода:

- 1) диагностика проблемы;
- 2) диагностика одной или нескольких проблем и выработка участниками тренинга методов их разрешения;
- 3) оценка обучаемыми предпринятых действий по решению проблемы и их последствий (и проблема, и ее решение могут быть описаны в инструкции).

В зависимости от сложности педагогических задач метод будет применяться или в виде короткого упражнения на 15 мин, или в более развернутом виде, рассчитанном на 45 мин. В некоторых случаях вокруг исследования какой-либо важной ситуации может быть выстроен целый курс тренингов, длящихся несколько дней.

Метод анализа кейсов позволяет вовлекать в беседу участников путем прямого обращения типа: «Как бы вы поступили в этом случае?», «Что вы думаете по этому поводу?», «Какое решение вы примете?» и пр. Такое обращение дает возможность выяснять мнения отдельных участников анализа, активно проявляющих себя на тренинге. Годится оно и для вовлечения в дискуссию тех, кто предпочитает отмалчиваться из-за стеснительности или по другим причинам.

Принципиальное отличие метода кейсов от других ситуативных интерактивных технологий, применяемых в тренинге, состоит в том, что здесь превалирует необходимость профессиональной и социально-психологической компетентности участников. По-видимому, именно по этой причине столь высока потребность в кейсах как в технологии в тренинге педагогического общения.

Для большинства рассматриваемых ситуаций целесообразно привлечение специальных знаний (например, кейсы из практики нарушения трудового законодательства для квалифицированного анализа ситуаций требуют от обучаемого знаний по трудовому праву; кейсы по анализу причин конфликтов и демотивации персонала требуют от участников занятия социально-психологиче-

ской компетентности и т.д.). Эти знания приходят не столько с жизненным опытом, сколько с овладением определенной профессией.

Работа над всем материалом, предложенным преподавателем, может осуществляться как в группе, так и индивидуально, но в жестко ограниченное время, по истечении которого обучаемые должны представить обоснованные выводы и план действий, мероприятий или варианты решений.

Эффективность занятия с помощью кейс-технологии во многом зависит от умения тренера организовать групповую работу. Он должен направлять беседу в нужное русло, контролировать время в процессе интерактивного взаимодействия, вовлекать в дискуссию всех участников учебного процесса, обеспечить корректную обратную связь от участников занятия, давать своевременные ссылки на литературу, обобщать полученные результаты и подводить конструктивные итоги.

Для того чтобы развить конкретные навыки и умения педагогов, необходимо многократное повторение данной технологии. Этот метод можно регулярно использовать практически по любой теме курса, причем как до начала чтения лекции, так и в ее процессе, а также в конце для проверки усвояемости того или иного материала.

Метод кейсов имеет много общего с популярным в отечественной дидактике проблемным методом обучения. Для анализа кейсов в большей степени, чем личностные или эмоциональные, нужны интеллектуальные усилия.

Последовательность шагов при анализе конкретных ситуаций такова.

1. *Первоначальное знакомство с материалом.* Его желательно осуществить заблаговременно. Каждый обучаемый (или группа) получает описание ситуации и материал изучает самостоятельно. Обычно для индивидуального анализа требуется от 10 до 30 мин в зависимости от объема данных.

2. *Предварительное обсуждение ситуации.* Оно проводится в аудитории для того, чтобы тренер убедился: обучаемые хорошо усвоили материал и правильно уяснили проблемы, поставленные в ситуации. Тренер отвечает на вопросы, которые возникают у участников анализа. Причем вопросы относятся только к разъяснению его событий или фактов и не касаются причин или вариантов управленческих решений и действий специалиста, если таковые описаны.

3. *Анализ практической ситуации в подгруппе.* Это этап самостоятельной работы. Лучше всего, если в группе 3—7 человек. Когда обучаемых немного, их можно соединить парами. Обсуждение ситуации в подгруппах (малых группах) достигает нескольких целей. Во-первых, позволяет каждому обучаемому принять участие в об-

суждении, высказать свою точку зрения и получить представление о мнениях других участников. Во-вторых, у участников тренинга вырабатываются навыки совместной, командной работы. В-третьих, такое обсуждение вынуждает каждого полностью подготовиться к работе, так как в малой группе невозможно скрыть некомпетентность. Главной задачей подгруппы на этом этапе является работа по формулировке выводов и заключений перед межгрупповым обсуждением.

Изучая практическую ситуацию, подгруппа может подготовить:

- таблицу задач и принимаемых решений;
- диаграмму последствий;
- визуально оформленные решения в виде символов;
- классификационные группы действий и событий во времени.

Сообщение подгруппы содержит анализ динамики событий; оценку влияния на них конкретных действий или принимаемых решений; предложения по коррективам принятых решений; позитивные и негативные последствия возможных вариантов управленческих решений; перечень рисков и потенциальных проблем; предположения о возможном последующем развитии событий.

4. *Межгрупповая дискуссия.* Она проходит на основе сообщений подгрупп. Представители каждой из них, делегированные для презентации итогового материала, выступают со своим анализом и предполагаемыми решениями, причем слушатели других подгрупп играют роли оппонентов к презентатору. Активизируя и направляя дискуссию, тренер контролирует ситуацию, координирует ее, а при необходимости выступает оппонентом и критиком. В целом анализ ситуации занимает от 30 мин до 2 ч учебного времени. Наиболее целесообразно организовать дискуссию между участниками анализа, тогда можно будет «переадресовать» вопросы другим слушателям.

Степень активности участников тренинга в дискуссии зависит от следующих моментов:

- практической или профессиональной ценности ситуации;
- наличия у тренера собственных заготовленных учебных ситуаций, его компетентности в обсуждаемой проблеме;
- наличия у обучаемых теоретической подготовки;
- способности тренера сдерживать собственные суждения и больше слушать версии, высказываемые в аудитории;
- использования материала ситуации как базы для обсуждения педагогических намерений;
- высокой мотивации и настроения к обучению участников тренинга;
- удобства учебного помещения, пространственной среды обучения.

5. *Подведение итогов.* Первыми подводят итоги добровольцы из аудитории, а затем тренер дает оценку выводам подгрупп и отдельных участников, а также всему ходу дискуссии. Одновременно следует обосновать и назвать варианты действий, которые не были предложены слушателями, упомянуть об ошибках, если такие были, и особо выделить интересные и продуктивные решения.

Преимущество данной технологии — в многообразии разновидностей как самого метода, так и технологий работы с ним. Эту роль в тренинге педагогического общения могут исполнять и метод кейсов, и метод инцидента, и метод проигрывания ситуаций (инсценировки) — в зависимости от дидактических, развивающих и игровых целей, поставленных тренером. Одну и ту же ситуацию можно проанализировать и методами ситуационного упражнения или традиционного анализа конкретных ситуаций, и методами кейса или инцидента. Кроме того, можно разыграть ситуацию в ролях, т. е. осуществить инсценировку.

Целесообразно также записать материалы анализа на видеопленку, а затем материал просмотреть, делая его критический анализ и извлекая уроки.

4.4.5. Метод инцидента

Следующий широко применяемый в тренинге педагогического общения метод АКС — это анализ инцидентов (от лат. *incidens* — случающийся) — случаев, происшествий, столкновений обычно неприятного характера.

Метод отличается тем, что его *цель* — *поиск необходимой информации для принятия решения* самим участником и научение его этому поиску — ее сбору, систематизации и анализу.

Вместо подробного описания ситуации обучаемые получают лишь краткое сообщение об инциденте в какой-либо организации (например: в цехе, на стадионе, у прилавка в магазине, в библиотеке, аптеке, школе или музее). Сообщение может быть письменным или устным по типу: «Случилось или произошло...».

Для принятия обоснованного решения обучаемым намеренно предлагается явно недостаточная информация, поэтому им необходимо прежде всего:

- собрать недостающую информацию;
- разобраться в обстановке;
- определить, есть ли проблемы, сколько их и в чем они состоят;
- выяснить, что нужно знать для принятия того или иного решения;
- подумать, что предстоит делать практически.

Оказавшись перед необходимостью поиска дополнительной информации, участники тренинга вынуждены задавать вопросы, преимущественно восходящие — вопросы на развитие, необходи-

мые для получения новой, дополнительной информации. Такого типа вопросы обычно начинаются со слов: Что? Где? Когда? Почему? Как? Какой? Зачем? Не могли бы вы сообщить дополнительно?

В реальной практике обучения достаточно часто некоторые из участников анализа ситуации методом «инцидента» пытаются после двух-трех вопросов сразу же принимать решения, несмотря на отсутствие необходимой информации. В этих случаях тренер ставит их на обсуждение, предлагает обучаемым из других групп спрашивать авторов этих решений об их обоснованности.

Довольно скоро участники анализа ситуации убеждаются, что для обоснования предлагаемых решений информации у них явно недостаточно. Тогда обучаемые начинают запрашивать ее у тренера (или у группы, предлагающей ситуацию), задавая ему (ей) дополнительные вопросы.

По характеру заданных вопросов можно оценить, насколько эффективен поиск информации, предпринимаемый различными группами слушателей. В зависимости от целевой установки занятия и аудитории тренер может варьировать версию ситуации.

Основное назначение данного метода таково: с одной стороны, это развитие или совершенствование умений участников тренинга педагогического общения принимать решения в условиях недостаточности информации, с другой — рационально собирать и использовать информацию, необходимую для принятия решения.

4.4.6. Метод проигрывания ролей (инсценировки)

В тренинге педагогического общения широко используется такая технология, как метод проигрывания ролей (инсценировки), или метод «разыгрывания» ситуаций в ролях.

Цель проигрывания ролей (role playing) состоит в том, чтобы в виде инсценировки перед аудиторией создать правдивую управленческую или социально-психологическую ситуацию и дать обучаемым возможность оценить поступки и поведение участников игры — исполнителей.

Тренеры, использующие этот метод в обучении, часто путают такие его разновидности, как «*разыгрывание ситуаций в ролях*» и *ролевые игры*, обычно применяемые в тренинге. С нашей точки зрения, эти методы, хотя и имеют между собой много общего, все же весьма существенно различаются.

При «*разыгрывании ситуаций в ролях*» участники *играют роль* так, как сами *считают нужным*, самостоятельно определяя и стратегию поведения, и вербальный репертуар, и сценарий. Такую игру называют *спонтанной* или *импровизационной*, ведется она без

предварительной подготовки. Основная задача «разыгрывания ситуации в ролях» — проявление творческих способностей в решении неожиданных, актуальных проблем, в импровизации в поведении.

Роли обычно распределяются по общему согласию участников анализа ситуаций. Как правило, в такой игре обучаемые могут позволить себе импровизацию, исходя из собственного видения заданной роли; ход групповой динамики здесь более естественен. Обычно на таких занятиях педагоги играют или самих себя, демонстрируя свой стиль, ценности, компетентность, эмоциональную культуру, или подражают кому-то из тех, кого хорошо знают.

При обсуждении результатов такой игры тренер решает не только образовательные, но и развивающие задачи, осуществляя коррекцию личности обучаемого; он может проанализировать то, как именно возникают и развиваются все динамические групповые процессы: нормообразование, структурирование (по вертикали и горизонтали), групповое давление и конформизм, лидерство и руководство.

Таким образом, тренер, овладевший теорией ситуационного анализа во всем ее многообразии, осознавший суть и предназначение каждого способа работы с ситуациями, усвоивший методологические особенности применения технологии, на наш взгляд, сможет профессионально грамотно воспользоваться материалом, изложенным в специальной литературе и в мастер-классе. Кроме того, он может использовать также те практические ситуации, которые сам найдет в других источниках, или же разработает и опишет ситуативный материал из личного опыта.

4.4.7. Ролевые игры

Одна из разновидностей метода инсценировки — ролевая игра — действительно наиболее применима в такой технологии, как тренинг. Это способ расширения опыта участников анализа посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию (роль) кого-либо из участников и затем выработать способ, позволяющий привести эту ситуацию к достойному завершению (игра).

В литературе отсутствует однозначное определение ролевой игры как компонента интерактивного обучения, но вот в качестве компонента психотренинга она рассматривается как метод психологического моделирования, направленный на получение психокоррекционного эффекта за счет интенсивного межличностного общения и выполнения совместной деятельности группой людей в условиях игровой имитации реальных или вымышленных ситуаций (В. В. Никандров).

Известный разработчик теории ролей Дж. Морено писал, что слово *role* («роль») происходит от лат. *rotula* (небольшое колесо или круглое бревно), которым позднее стали означать скрученный в трубочку лист бумаги с текстом пьес для актеров. Лишь с XVI—XVII вв. «роль» означает игру актеров. Понятие ролевых игр впервые появилось лишь в XX в.

Прототипом ситуационно-ролевых игр явились импровизированные драматические игры на заданную тему, разработанные в 1946 г. Дж. Морено. С середины 1950-х гг. применение ролевых игр в США пошло двумя путями. Их стали широко использовать в психотерапии, включая группы личностного роста, социометрию, психодраму, гештальттерапию, а также группы встреч.

Другой областью применения ролевых игр стали тренинговые группы, которые ставят задачу саморазвития и самосовершенствования, а не психотерапии. Это направление было создано в основном для развития в людях навыков руководителей, для влияния на поведение в больших и малых группах, конструктивного взаимодействия, разрешения групповых конфликтов, для формирования адекватного самовосприятия и восприятия других.

В современной тренинговой практике ролевой метод — это действенное диагностическое, прогностическое и коррекционное средство социально-психологической подготовки специалистов.

Характеристики ролевых игр. К основным характеристикам ролевых игр относят:

- наличие модели управляемой системы, включенной в конкретную социально-экономическую систему. Такой моделью могут стать вуз, фабрика, завод, магазин, музей, библиотека, школа или отдельное подразделение какой-либо организации с достаточно подробным описанием специфики, а также имеющихся ресурсов (материально-технических, финансовых, кадровых, социально-психологических);

- наличие ролей и их взаимодействие;
- различие целей участников игры, играющих разные роли;
- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- многоальтернативность решений;
- наличие группового или индивидуального оценивания деятельности участников игры;
- наличие управляемого эмоционального напряжения.

Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. С психологической точки зрения содержанием ролевой игры являются не предмет, его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек».

Такая специфика ролевой игры обуславливает ее предпочтительное применение в тренингах педагогического общения, когда ее содержанием становится профессиональная ситуация, т. е. игра

принимает деловой характер и направлена на развитие умений взаимодействия с другими людьми.

Ролевые игры, используемые в тренингах, позволяют активно вовлечь обучаемых в процесс научения, вызвать к нему интерес. Они создают отличные условия для установления обратной связи сразу же по окончании игрового взаимодействия. С помощью ролевых игр легче принимаются новые идеи и изменяются установки обучаемых. Они помогают участникам тренинга педагогического общения определять свои сильные и слабые стороны.

В литературе по ролевым играм отмечается, что она дает возможность каждому обучаемому проявить свою индивидуальность, творческие возможности, развивает умение «входить в положение других», лучше понимать их позиции и чувства, а также помогает осознавать нормы и правила общения, что, в свою очередь, способствует осознанию значимости социально-психологических факторов при взаимодействии с другими людьми. Кроме того, приобретается значимый опыт более объективного анализа как собственного поведения, так и поведения других, развивается социально-психологическая компетентность педагога.

Вместе с тем не следует забывать, что ролевые игры, как и любая активная технология, имеют недостатки. Прежде всего они требуют от тренера тщательной подготовки, так как во время ролевой игры может произойти сдвиг мотивов на цель (важнее «выиграть», чем получить новый опыт); вдобавок иногда не происходит переноса ситуации на реальную профессиональную жизнь и тогда обучение становится как бы абстрактным, практически не востребованным. Решение многих перечисленных проблем как позитивного, так и негативного характера во многом зависит и от результатов послеигровой дискуссии, которую проводит тренер.

Учитывая это, тренеру необходимо выделить время для подготовки краткого описания задействованных персонажей и удостовериться, что создаваемые условия игры максимально соответствуют специфике основной деятельности участников ролевого взаимодействия.

Как и во всех предыдущих технологиях анализа ситуаций, обучаемых знакомят с самой ситуацией, а затем распределяют для игры роли ее участников.

Способы распределения ролей. Возможны, как правило, два варианта такого распределения:

1) роли распределяются между некоторыми участниками тренинга, а те, кто их не получил, становятся активными зрителями, наблюдателями или выполняют функции арбитра, записывая особенности поведения участников и затем оценивая его последствия;

2) участники тренинга разбиваются на небольшие группы единомышленников, и каждая группа берет на себя роль отдельного лица, участника ситуации или возглавляемого им подразделения.

Основное отличие ролевых игр от «разыгрывания ситуаций в ролях» состоит в том, что исполнителю — участнику анализируемой ситуации наряду с ее описанием выдается инструкция с предписанием, как вести свою роль, какой стратегии придерживаться, какой характер изображать, как оценивать сложившуюся ситуацию, какие интересы отстаивать и какие цели достигать. Такая игра называется *сюжетной*, или *сценарной*. Сюжетная игра направлена на проживание и анализ типичных проблем взаимодействия. С ее помощью обучаемые осваивают новые, непривычные для себя, но эффективные модели поведения.

Инструкция к ролевой игре должна, с одной стороны, детально описывать все аспекты ситуации, с другой — не должна ставить жестких границ, препятствующих участникам сыграть свои роли в соответствии с их собственными представлениями о том, как необходимо действовать в таких случаях.

Таким образом, *ролевые игры* — это игры по заданному сценарию, который требует не только знакомства с материалом ситуации, но и вхождения в заданный образ, т.е. в какой-то степени, даже перевоплощения, актерского мастерства.

Задача, к решению которой стремятся члены группы, участвующие в ролевой игре, — создание модели поведения, характерного в педагогической практике для реальных людей. Следует подчеркнуть, что именно поведение, а не просто проявление талантов участников тренинга будет основой последующей дискуссии. Группа должна наблюдать за содержанием каждой разыгрываемой сцены и, как говорил Цицерон, пусть каждый познает свои способности и пусть строго судит себя, свои достоинства и пороки.

В тренинге педагогического общения используются разнообразные типы ролевых игр:

прямые игры (true-to-life) — моделирование элементов профессиональной деятельности;

собственно ролевые игры — участники игры отдельно получают различные индивидуальные инструкции по взаимодействию друг с другом в предполагаемых условиях.

Существует еще один вариант ролевой игры — *инвертированная игра*, помогающая участнику игры достичь глубокой оценки проблем и преимуществ других людей. Это достигается следующим образом: в ходе игры участникам занятия тренер предлагает остановиться и «походить в чужих ботинках», т.е. поменяться ролями, воспринимая эту же ситуацию с противоположной точки зрения, с такой позиции, которая зачастую будет в корне противоречить до этого привычному образу их действий. При использовании на тренинге технологии ролевых игр занятия проводятся либо в форме совещания, либо как свободно развивающееся ролевое общение (беседы — диалога) между участниками.

Проигрывание ролей может быть приятным и недорогим средством для получения многих новых знаний и навыков. Участники тренинга также могут отказаться от правил и действовать по-своему. Например, играющий экспериментирует или стилями руководства, или стратегиями взаимодействия, применяя то демократический, то авторитарный стиль, демонстрируя то конкуренцию, то уступку, то компромисс при взаимодействии. В реальной жизни, как правило, человек такой возможности не имеет.

В заключение занятия участники тренинга обсуждают итог и ход решения проблемы (конфликта), оценивают поведение в данной ситуации каждого из ее участников, его продуктивность. При этом начинают дискуссию «зрители», а заканчивает ее тренер, делая критический разбор итогов ролевого общения, отмечая достижения и потери. Наблюдения окажутся более эффективными, если будут сделаны видеозаписи ролевой игры и в случае необходимости использованы для обеспечения обратной связи и подтверждения тех или иных положений, а также для консультирования.

Метод ролевых игр позволяет обучаемому, «походившему в чужих ботинках», посмотреть на себя и своего «героя» как бы со стороны, что много значит для перцептивного обучения специалистов, развития у них навыков адекватного восприятия деловых партнеров и достижения взаимопонимания, для выбора эффективного сценария поведения.

4.4.8. Имитационные игры

Происходят они от детских и военных ролевых игр и по сути своей очень близки к последним. Имитационные игры часто называют «активными упражнениями». Они могут быть длительными или короткими опытами, где участникам не просто приходится решать, как поступить в той или иной ситуации (как, например, в случае с ее анализом), но и иметь дело с результатами собственных решений.

Имитационная игра включает в себя пять крупных составляющих: игроков, экспертов, организаторов игры, материал по изучаемой проблеме и экспериментальную ситуацию, которую образуют игровая обстановка, сценарий и регламент игры.

Имитационные игры и игры-симуляции, используемые в тренинге педагогического общения, обычно преследуют следующие цели:

- определение лидеров;
- обучение навыкам применения разнообразных техник и игровых технологий;
- комплексное представление о процессе взаимодействия и обучение конструктивному взаимодействию;
- получение представления о типичном собеседнике,
- освоение конструктивных стратегий взаимодействия,

- освоение видов спора;
- обучение навыкам делового партнерства и сотрудничества;
- развитие презентационных умений и навыков.

Имитационную игру можно представить как совокупность трех крупных последовательных этапов.

На первом этапе (анализ и диагностика проблемы) еще до начала эксперимента игроки знакомятся с изучаемой проблемой по описаниям и методическим разработкам.

На втором этапе анализа проблемы обучаемые в ходе игровой деятельности выступают в роли активных участников изучаемого процесса.

На третьем этапе приближенного анализа проблемы участники тренинга в рамках заключительного сюжета, используя знания и жизненный опыт, при активном обмене мнениями создают свой вариант решения этой проблемы.

Окончательно завершает игру обязательная межгрупповая дискуссия, когда все команды участников предлагают и защищают свой проект или вариант решения рассматриваемой в игре проблемы.

Тренеру важно подготовить распечатки с инструкциями. Можно показывать их с помощью проектора или слайда, но лучше раздать листочки, которые команды могли бы забрать с собой.

Не ограничивайтесь только устными инструкциями. Безусловно они полезны, поскольку акценты здесь передаются посредством интонации, мимики и телодвижений. Но если задания объяснять только устно, то уже через несколько минут обычно обнаруживается, что разные команды занимаются совершенно разными вещами.

Когда участники игры сами выдвигают вариант решения по тому или иному вопросу, то чаще всего они более энергично и обоснованно его защищают, выдвигают больше аргументов и контраргументов, примеров из практики. Поскольку в этом случае участники тренинга вырабатывают значительно больше ценной информации, постольку и результат игры более эффективен. Качество подготовленных решений для обсуждения зависит от технологии внутригрупповой работы.

В имитационных играх на тренинге педагогического общения можно использовать разные варианты организации участников интерактивного взаимодействия. Среди принципов организации и проведения имитационных игр выделяют такие, которые применимы для всех игровых технологий:

- полное погружение участников игры в проблематику моделируемой системы или ситуации;
- постепенность их вхождения в игровой материал;
- равномерная игровая нагрузка на участников игры;
- соревновательность игровых групп;
- правдоподобие моделируемой ситуации.

Начало задания должно быть простым, понятным и коротким. Эйнштейну приписывается такое высказывание: «Нужно стремиться все максимально упростить, не упрощая при этом слишком». Когда команда окунется в работу, то можно будет усложнять задания.

В программах тренингов педагогического общения могут быть использованы интерактивные интеллектуальные имитации (моделируемая фантазией авторов игры среда обитания), где в результате игрового взаимодействия принимаются разнообразные решения. Специфика такого рода игр в том, что они построены на общении играющих, на индивидуальном и коллективном принятии решений в условиях неопределенности, экстремальности и отсутствия полной информации.

Такие игры обучают деловому общению, умению вести переговоры, выражать и обосновывать свои мысли, слушать партнера, осуществлять сотрудничество на основе эффективного и конструктивного взаимодействия. Обучение деловому общению происходит именно за счет многократного повторения технологий, где моделируются процессы обмена информацией, взаимодействия, восприятия и понимания, а также осуществляются групповые и межгрупповые дискуссии.

В имитационных играх интерактивного класса исключена модель социально-экономической среды; не моделируется труд конкретных работников — руководителей и специалистов; не даются подробные инструкции для поведения и принятия решений.

В них имитируются лишь некоторые хозяйственные, правовые, экономические, экологические, социально-психологические, педагогические принципы (технологии), определяющие поведение людей и механизмы их действий, причем зачастую в экстремальных ситуациях (например, игра «Кораблекрушение»).

Игры имитационного типа предполагают такое описание сложившейся ситуации, которое воспроизводит лишь модель среды, причем особенности этой среды знакомы играющим в основном «понаслышке», что делает анализ информации более сложным и субъективным.

Общая цель всего игрового коллектива изначально не задана. Она может быть сформулирована (но совсем не обязательно в процессе игры), и для ее достижения сами игроки могут найти определенный механизм взаимодействия.

Решения принимаются коллективно, но, как правило, при предварительной выработке индивидуальных вариантов, в условиях неопределенности информации (недостаточная компетентность большинства участников и неполная информация об объекте анализа).

Игровые процедуры, заложенные в сценарий, могут быть реализованы практически по аналогии на объектах других классов (например, «полет на Луну» или «происшествие в пустыне» и т. д.),

причем самых различных по структуре, целевому назначению и поставленным задачам.

Главная учебная цель имитационной игры, применяемой на тренинге, состоит в том, чтобы участники в ходе игровых действий самостоятельно осознавали бы смысл и целесообразность коллективной деятельности, сотрудничества, поиска компромисса или консенсуса.

Путь вас не смущает, если вначале что-то не будет получаться. Учиться на собственных ошибках — вполне нормальный, естественный и продуктивный метод познания, особенно когда речь идет о помощи людям. Хорошо и полезно создавать условия, где бы участники могли совершать эти ошибки безбоязненно. Тренеру целесообразно продумать, какие безопасные условия годятся для практической отработки материала, и следить, чтобы в командах не намечалась тенденция искать виноватых.

Имитационные интерактивные игры осуществляются в жестком регламенте и по времени не продолжительны.

В интерактивных играх имитационного типа, как правило, отсутствуют альтернативы. Участники должны действовать лишь в предложенных вариантах, строго соблюдая превентивно заданные нормы и правила.

В такого рода игровых разработках в принципе не программируется конфликтная ситуация (как, например, в деловых играх), а представлены только различные личные (субъективные) интересы участников игры, что приводит лишь к спору и конфликту мнений. Поскольку решения принимаются не публично, постольку у играющих нет прямых оснований вступать в открытый конфликт с другими участниками, следовательно, опыт конструктивного поведения в конфликте такие игры не дают.

Хотя описанные сценарии игр и строятся на взаимодействии, в то же время они не включают технологии и механизмы специального обучения общению и коллективному принятию решений. Здесь участники тренинга вступают в немногочисленные деловые контакты спонтанно, репродуцируя имеющийся коммуникативный опыт, порой негативный, что требует от тренера соответствующей коррекции стилей взаимодействия на основе проведенного анализа.

Игры такого класса могут иметь как самостоятельное значение, так и использоваться в качестве технологии «погружения» в начале тренинга для раскрепощения участников и для определения лидеров.

4.4.9. Дискуссия как метод тренинга

Дискуссия (от лат. *diskussio* — рассмотрение, разбор, исследование) как метод тренинга специфична, так как имеет тенденцию ограничиваться лишь *одним аспектом проблемы или одним воп-*

росом и обязательно строится в определенном порядке в соответствии с более или менее определенными правилами процедуры и с участием всех или отдельных ее участников. Для того чтобы дискуссия не превращалась в дебаты или жесткую полемику, тренеру важно достичь общих целей, выслушивая каждого и демонстрируя уважение к взглядам всех участников тренинга. Это правило обязательно.

Продуктивность дискуссии зависит также от уровня компетенции участников тренинга, которая может быть приобретена с помощью лекции до начала тренинга или из инструкций, относящихся к опыту, или из информации, изложенной в программе обучения.

Тренер должен иметь примерный план будущей дискуссии, который может включать:

- знакомство с темой и связанными с ней людьми;
- определение временных рамок дискуссии;
- установление областей или вопросов обсуждения;
- формулировку намерений и ожиданий от обсуждения;
- подготовку ряда вопросов, стимулирующих активность и вовлекающих участников в разговор;
- создание доброжелательной, неформальной обстановки;
- организацию пространственной среды (коммуникативного поля), чтобы поддерживать визуальный контакт между всеми участниками.

Если дискуссия идет по планируемому сценарию, то обычно она обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы; дает шанс участникам тренинга проверить свои убеждения и установки, испытывая их через публичное осмысление.

Но если тренер перестает контролировать ситуацию, то дискуссия может легко отклониться от заданной проблемы. Кроме того, слабая компетентность участников тоже влияет на качество обсуждаемой информации, минимизирует спектр мнений и убеждений.

Проблема выбора метода, при помощи которого будет осуществляться тренинг, — одна из основных; возникающих при его подготовке. Выбранный метод в значительной степени влияет на то, каким образом будут решаться условия программы и сколько времени результаты тренинга будут сохраняться после ее завершения.

Метод групповой дискуссии используется как интерактивный для обучения и стимулирования групповых процессов в естественных и в специально созданных группах и как способ организации совместной деятельности обучаемых с целью оперативного и эффективного решения стоящих перед ними задач.

Групповые и межгрупповые дискуссии, с одной стороны, являются непременным атрибутом любой описанной выше техно-

логии, проводятся для обратной связи, с другой — имеют самостоятельный характер как технология принятия коллективного решения в ситуации полемического взаимодействия и наличия разных подходов, точек зрения, взглядов.

В ходе дискуссии можно апробировать кооперативные тактические приемы.

Тактика «Пробные шары» — предложения делаются в форме альтернатив. Отслеживается реакция партнеров на то или иное предложение («Что, если мы...»).

Тактика «Адвокат дьявола» — проверка предложений и соглашений на реалистичность и соответствие интересам всех участников дискуссии («Почему вы выдвигаете именно эти предложения?», «Возможно ли реализовать данный пункт предложения?»).

Тактика «Маленькие шажки» — партнеры рассматривают предложения по частям, детально обсуждая каждый фрагмент.

Групповая дискуссия в тренинге педагогического общения, как правило, проводится практически всегда после того, как группы или отдельные участники занятия приняли решение. Она несет смысловую нагрузку именно как метод интенсивного обучения и стимулирования групповых процессов, осуществления взаимовлияния, сплочения, побуждения членов группы к активности и самореализации. Групповая дискуссия бесспорно полезна для ее участников, поскольку группа располагает намного большим по сравнению с каждым отдельным обучаемым объемом и разнообразием информации.

Межгрупповая дискуссия, проводимая после группового взаимодействия, позволяет работать на основе принципа «здесь и сейчас» и естественным образом дополнить ролевое общение. В этом случае анализ текущей ситуации, разыгранной в виде инсценировки, дает возможность не только обсудить актуально возникающие проблемы, но и в определенной мере осуществить обратную связь. Такая дискуссия полезна для повышения общей социально-психологической компетентности.

Используется она и как самостоятельный метод, как эффективная форма организационного процесса по интеграции специалистов разного профиля для обсуждения той или иной методологической проблемы.

Широко применяя **послеигровую дискуссию**, тренер может добиться самых разнообразных эффектов, потому что она:

- дает возможно полное представление о проблеме (ситуационной задаче), рассматривая ее с разных сторон, поскольку позволяет высказать все многообразие мнений, в том числе противоположных;

- уточняет взаимные позиции участников тренинга, что, впрочем, уменьшает сопротивление восприятию и пониманию

новой информации и, во-вторых, обеспечивает корректировку собственных позиций каждым участником;

– сглаживает и смягчает скрытые конфликты мнений, поскольку открытость высказываний создает предпосылки для снятия эмоциональной напряженности в оценке чужих позиций;

– придает коллективному решению статус групповой нормы. При согласии с решением большинства участников в группе происходит процесс нормализации, т.е. единения на основе общих норм и правил внутригруппового поведения. При отсутствии совместной дискуссии или ее разрушительном характере возможен процесс поляризации группы, что чревато фракционностью и расколом;

– актуализирует механизмы коллективной и индивидуальной ответственности при совместном принятии решений, что прежде всего повышает сплоченность группы, а также является хорошей предпосылкой для активизации участников в последующей реализации принятых решений как своих собственных акций;

– участники дискуссии имеют возможность удовлетворять свои потребности в социальном признании и уважении через реализацию собственных волевых и интеллектуальных потенциальных возможностей, эрудицию и компетентность. А в конечном итоге появляются дополнительные возможности для подтверждения или даже повышения своего статуса;

– тренер может провести ретроспективный сравнительный разбор прошлых жизненных и игровых ситуаций и сравнить их с теми итогами, которых достигла обучающаяся группа сегодня.

В процессе анализа необходимо сосредоточиться на фактах и оперировать ими в описательной, а не в оценочной манере. Важно, чтобы все комментарии были позитивными. Акцент в обсуждении ситуационно-ролевой игры или тренинга целесообразно ставить не на том, что сделано, а на том, чего сделано не было. Именно такой стиль коммуникации будет способствовать развитию делового партнерства и эффективной коммуникации, поэтому нужно сопротивляться соблазну интерпретировать чужие реакции. Тренеру необходимо пресекать любую попытку «объяснения» такого поведения.

В обучении педагогическому общению весьма полезно высветить изменения в установках, которые произошли у обучаемых в игровом взаимодействии; выяснить, влияние чьих и каких аргументаций заставило участников тренинга отказаться от своих взглядов, точек зрения и предпочтений. Тренер должен подводить все итоги и резюмировать все высказывания.

Интенсивность дискуссии может быть как эмоциональная, рационально-интеллектуальная, так и организационно-деятельностная — все зависит от ее целей и задач, контингента участников, условий проведения и формы организации.

Можно апробировать на дискуссии защитные тактические приемы.

Тактика «Прогулка» — участники ее делают перерыв для снижения эмоционального напряжения, анализа, отдыха.

Тактика «Зов на помощь» — приглашение в качестве арбитра преподавателя или руководителя дискуссии.

Тактика «Отступление на заранее подготовленные позиции» — описание пограничных предложений или компромисс.

Для оптимизации управления групповым взаимодействием необходимо следить за работой группы. Предметом наблюдения тренера могут быть следующие параметры:

- мотивация к обучению инновационными технологиями;
- общая активность учебной группы;
- степень организованности и согласованности действий;
- интеллектуальная активность;
- эмоциональная напряженность;
- особенности групповой динамики (лидерство, принятие решения);
- степень инициативности и реальный вклад каждого обучаемого в процесс принятия решения.

Важным моментом дискуссии является также правильная организация ее пространственной среды. Тренеру целесообразно посадить всех полукругом, лицом к ведущему и основным выступающим, чтобы они хорошо видели и слышали, «считывали» не только вербальные, но и невербальные сигналы, свидетельствующие об экспрессивном состоянии говорящего участника дискуссии, об его отношении к проблеме.

Таким образом, межгрупповая дискуссия — это не только форма активной самостоятельной работы обучаемых, но и средство разрушения стереотипов, снятия и постановки проблемных вопросов, формирования продуктивной деятельности, обмен знаниями и личным опытом решения ситуативных проблем, мнениями и точками зрения. Кроме того, именно дискуссионная форма взаимодействия участников тренинга формирует их коммуникативную и интерактивную культуру, развивает навыки вербализации и умения слушать, учит вести свою линию целенаправленно, но корректно за счет веской аргументации и контраргументации, развивает навыки партнерских отношений.

4.4.10. Видеотренинг

Словом этим обозначают тренинг, основанный на использовании видеозаписи. В практике тренинга педагогического общения применяются два основных способа видеозаписи в учебных целях: показ готовых видеоматериалов (видеопросмотр) и использование записи по ходу выполнения игровых заданий, ее просмотр и анализ (видеообратная связь).

Просмотр готовых видеofilьмов служит различным учебным задачам: информированию, постановке проблемы, развитию умений и навыков. Информационный видеопросмотр учебных фильмов используется как средство компактного изложения многих сведений (например, о свойствах образовательной услуги, об истории создания организации, о презентации и т.д.). Видеопросмотр, предназначенный для развития умений и навыков, — это также компактный способ постановки проблемы, обсуждения конструктивных и эффективных действий, демонстрация желательных вариантов поведения, образцов.

В тренинге педагогического общения занятие зачастую не просто сопровождается видеозаписью, а проводится самостоятельный психологический видеотренинг. Специфика его в том, что участники занятия сначала, как обычно, разыгрывают между собой небольшие ситуации, возникающие при деловом или межличностном общении, а затем все это снимается видеокамерой. По окончании записанный материал (видеообратная связь) под руководством тренера просматривается, разбирается. Анализируется все — поведение, вербальная и невербальная продукция участников.

Такие занятия с использованием видеотренинга развивают навыки конструктивного поведения и общения, необходимую психологическую установку, обучают сотрудничеству, конструктивному взаимодействию. Преимущества видеообратной связи тоже очевидны: она помогает участникам тренинга совершить переход от непосредственно пережитого опыта к его осмыслению, рефлексии. Кроме того, позволяет напрямую обратиться к собственному опыту, использовать его как материал, который анализируется, пересматривается и перестраивается в ходе тренинга.

Специалисты считают, что видеообратную связь не рекомендуется использовать в самом начале обучения, так как у некоторых участников тренинга она вызывает настороженность, а порой и сопротивление, которое может проявляться в следующих формах:

- неконструктивной критической оценке высказываний тренера;
- скептицизме;
- неуместном теоретизировании;
- отключении от происходящего;
- неестественно напряженной позе;
- иногда в изменениях голоса (хрипота, слишком громкий или тихий голос) и т.д.

Опытный тренер всегда почувствует признаки сопротивления по вербальным и невербальным сигналам и своевременно предпримет соответствующие действия. Во избежание негативных тенденций целесообразно камеру включать лишь на второй или третий день занятий, когда участники уже адаптировались, раскрепостились и перестают на нее реагировать.

Планируя работу с видеозаписью, необходимо помнить о том, что обычно она вызывает сбой привычных представлений о себе, своих действиях, озадачивает, проблематизирует участников.

Каждый отрывок или фрагмент записи требует обсуждения. Тренер должен помогать участникам занятия размышлять над тем, чему они научились, просмотрев видеоматериал. Идеи видеоматериала можно также использовать для проведения более обстоятельного обсуждения.

Работая с ним, целесообразно первое слово предоставить действующему лицу (если их несколько, то поочередно всем, кто находится в кадре). Это позволяет участнику на основе самооценки высказать те наблюдения и критические замечания, которые удобнее сделать ему самому, чем услышать от окружающих.

Если группа не мотивирована на обучение, то видеозапись иногда используют в самом начале, тогда видеобратная связь создает «эффект взрыва», и в таких случаях проблематизация повышает мотивацию и восприимчивость обучающихся к новой информации, работающей на их конкурентоспособность и успех.

Вместе с тем следует помнить, что после осуществления проблематизации необходимо позитивное завершение тренинга. Следовательно, прежде чем начинать видеозапись, нужно иметь при себе конструктивную домашнюю заготовку, оптимизирующую процесс научения, действующую как позитивная психологическая установка.

Психологическая установка — это устойчивое предрасположение к определенной форме реагирования, побуждающая человека ориентировать свою деятельность и поведение в соответствии с вполне определенными формами. В результате существенно уменьшается степень неопределенности при выборе тех или иных форм поведения.

Опыт свидетельствует: успех обучения тем явственнее, чем сильнее установка. Она позволяет студенту или взрослому слушателю, увидевшим себя на экране, осуществлять самокоррекцию. Кроме того, участники занятия могут оценить свой взгляд, мимику, жесты, реакции, позы — все то, что поддается наблюдению при взаимодействии, а это уже 55 % информации о человеке.

С этой целью можно попросить участников занятия во время просмотра выполнять какие-то задания, например записывать точные наблюдения, принимать определенные решения или фиксировать конкретные факты и цифры, замечать вербальные ошибки, невербальные сигналы и пр.

Таким образом, конструктивная направленность видеотренинга очень важна, несмотря на то, что в российской вербальной культуре все еще принято обращать внимание в первую очередь на ошибки и недостатки человека. В связи со сказанным при обучении с помощью тренинга вообще и видеотренинга в частно-

сти целесообразно использовать технологию конструктивной критики.

Основная задача тренинга с использованием видеообратной связи — формирование у обучаемых коммуникативных навыков применительно к данной учебной ситуации, отталкиваясь при этом только от тех поведенческих стереотипов и привычек, которые имеются у каждого участника тренинга на данный момент.

Задача тренера при этом состоит в том, чтобы помочь обучаемому:

- установить, какие действия имеются и проявляются в его поведенческом репертуаре;

- понять, какую реакцию окружающих они вызывают;

- выяснить, что из имеющихся действий стоит сохранить для данной рабочей (разыгрываемой на тренинге) ситуации;

- определить, от чего следует отказаться;

- вычленив навыки, которые следует развивать дополнительно.

Тренеру важно учесть обратную связь о пользе (или вреде) видеоматериала. Работу над итогами занятия с использованием видеотренинга лучше проводить в форме инициируемого им обсуждения того, каким образом приобретенные в результате выполнения данного упражнения знания могут быть использованы участниками на рабочем месте в будущей профессии. Полезно также включать вопросы о пользе видеоматериала в анкету по обратной связи.

Тренеру, использующему на занятиях видеокамеру, еще до ее включения следует договориться с участниками тренинга педагогического общения о соблюдении следующих этических норм или правил:

- видеоматериалы предназначены только для внутреннего использования на занятиях;

- после окончания занятий записи стираются;

- запись служит только для учебного просмотра и разбора (не для оценки), поэтому во время анализа следует обсуждать лишь тот материал, который «разыгран», не делая обобщений и не переходя на личность участника тренинга;

- при анализе использовать технологию конструктивной критики;

- подводя итоги тренинга, не делать далеко идущие выводы о профессиональных характеристиках участников.

Опыт показывает, что такое начало перед видеозаписью снижает нервность и беспокойство некоторых участников тренинга. Учебная съемка фиксирует действия в условных ситуациях и служит учебным и развивающим целям: после просмотра и анализа обучаемый, способный к развитию, сам (если посчитает это необходимым) внесет коррективы и поправки в свой стиль общения, поведения.

4.5. Формирование программы тренинга педагогического общения

Прежде чем приступить к тренингу, необходимо к нему тщательным образом подготовиться, используя для этой цели следующую последовательность шагов.

Шаг 1. Вы — тренер и ваша задача — разработать учебную программу тренинга педагогического общения для определенной группы людей (студентов или преподавателей). Сначала соберите и проанализируйте информацию по формату целей *ABCD*:

Auditory (A) — кто члены группы?

Behavior (B) — какое поведение, какие умения являются целью тренинга?

Condition (C) — каковы условия тренинга (регламент, место проведения и пр.)?

Degree (D) — каким должен быть ожидаемый результат или уровень достижений?

Шаг 2. Собрав информацию, займитесь аналитической работой. Сформулируйте цели тренинга, исходя из целей курса и потребностей участников, их характеристик и ваших ресурсных ограничений (например, дефицит времени). Подумайте о результатах работы и способах их измерения.

Шаг 3. Сформулировав цель, выберите базовую стратегию и технологию обучения.

Тренер может в зависимости от педагогических целей выбрать любую концепцию обучения взрослых, учитывая их потребности, а именно:

– целе-ориентированную (обучение — средство достижения целей участников);

– деятельностно-ориентированную (тренинг позволяет оттачивать коммуникативные умения и навыки в педагогической деятельности с обратной связью);

– ориентированную на обучение (знания важны сами по себе).

Шаг 4. Выбрав стратегию работы, подумайте о формах и технологиях обучения (анализ ситуаций, ролевые или имитационные игры).

Шаг 5. Вы выбрали формы обучения? Тогда вы готовы к определению конкретных заданий и упражнений обучения коммуникативной компетентности.

Шаг 6. Расписывайте содержательную программу тренинга педагогического общения, шаг за шагом прописывая последовательность используемых игр и упражнений, их цели, результат «на выходе», информационный и иллюстративный материал, инструкции. Для начинающих тренеров полезно расписывать сценарий будущего занятия.

Тренер готов к разработке раздаточных материалов и может смело идти дальше. При создании программы обучения педагогов

важно учитывать также три основных компонента индивидуального стиля обучения:

когнитивные факторы (индивидуальные паттерны восприятия, запоминания, мышления и решения проблем: концептуализация и категоризация; рефлексивность — импульсивность; сенсорные каналы и способы получения, восприятия и организации информации);

аффективные факторы (намерения и ожидания, мотивация, эмоции, сопровождающие процесс обучения);

факторы окружающей среды (архитектура и дизайн среды обучения).

Как бы вы ни провели свой первый тренинг, помните, что нет такой вещи, как неудавшийся эксперимент, — есть эксперименты с неожиданными результатами. Переосмыслите свои ошибки как обратную связь и извлеките уроки.

4.6. Эффективные виды обратной связи на тренинге

Обратная связь — это фиксирование внешних проявлений (сигналов) реагирования сознания обучаемых на излагаемую информацию, а также определение их причин и в соответствии с ними корректировка деятельности. Под обратной связью в ситуации общения подразумевается решение коммуникативных задач, реализуемое в реактивных (речевых или неречевых) действиях собеседников.

В реальной практике тренинга, как и при любой коммуникации, смысл получаемой информации обучаемыми зачастую искажается, поэтому обратная связь предполагает соблюдение следующих условий:

– концентрированное внимание к говорящему собеседнику, позволяющее понять не только слова, но и его чувства, поведение в процессе общения (мимику, взгляд, жесты, интонационные сигналы);

– установка на взаимодействие и взаимопонимание;

– эффективное рефлексивное слушание;

– общение в едином сенсорном канале или с использованием их многообразия;

– самоконтроль, необходимость своим речевым и неречевым поведением помогать собеседнику понять реакцию и отношение к передаваемой им информации.

Обратная связь может быть непредвзятой, положительной и конструктивной или агрессивной, скептической, носящей негативный оттенок. Тренер, умеющий фиксировать и грамотно интерпретировать сигналы обратной связи, особенно невербальные, может не только контролировать ситуацию, правильно оценивать

причины ее возникновения, но и своевременно скорректировать свою речь, изменить стратегии взаимодействия, выбрать иную модель преподнесения информации, иной сценарий разговора, речевой репертуар и таким образом избежать негативной оценки или неадекватной реакции.

Специфика обратной связи в том, что ее форма должна соответствовать основным требованиям эффективности:

- обратная связь не должна быть в форме самооценки или оценок экспертов, непричастных к тренингу, — она дается теми, кто непосредственно включен во взаимодействие;

- в обратной связи не должны рассматриваться расплывчатые оценки привлекательности или эффективности — необходимо оценивать конкретные, наблюдаемые и значимые типы поведения, действий, общения;

- она должна касаться тех вопросов, в которых обучаемые и тренер испытывают глубокую заинтересованность.

Для эффективной обратной связи в процессе тренинга важно, каким способом и в каком стиле она осуществляется. В реальной практике тренинга зачастую причинами возникновения у обучаемых чувства неуверенности в себе и потребности защищаться являются ошибки, допускаемые самим тренером. Например, такие, как эти:

- все внимание было направлено на одного обучаемого;

- обучаемый оказался в центре всеобщего внимания своих товарищей;

- обратная связь касалась области педагогического общения, где решение не всегда может быть верным или неверным;

- обучаемому сказали, что он был не прав.

Вместе с тем внедрение тренингов в учебный процесс показало, что для истинного понимания результатов взаимодействия участников, для прояснения сути информации и ее восприятия или диагностики невербальных сигналов участников тренинга недостаточно лишь установления обратной связи с помощью таких известных техник, как постановка прямых вопросов или отражение чувств говорящего и слушающего, как резюмирование итогов информации. Важным моментом обратной связи является также постановка косвенных вопросов по поводу того, о чем на самом деле думают участники тренинга (их мета-сообщения), что они чувствуют и как поведут себя в будущем.

Обратная связь от других людей говорит человеку о том, какие из его усилий были корректными или неудачными из-за недостаточной культуры или повышенной сенситивности (чувствительности). Взаимодействие на основе деликатности, ответственности и чувствительности по отношению к другим участникам тренинга педагогического общения повышает мотивацию обучаемых к познанию новых эффективных способов сотрудничества и понима-

ния людей. Педагогу этот опыт особенно важен и для эффективного взаимодействия с деловыми партнерами, и для собственной репутации, как и разнообразный инструментарий, который позволяет прямо на занятии осуществлять анализ и контроль процесса научения, восприятия и понимания информации обучаемыми.

Д. Киркпатрик предложил следующую четырехуровневую модель оценки эффективности проведения тренинга.

1. **Уровень реакции.** Оценка эффективности тренинга на основе мнений (реакций) его участников, изложенных в оценочной анкете, которую заполняют сразу же после окончания тренинга.

2. **Уровень усвоенных знаний.** Измерение знаний или системы знаний до и после тренинга дает возможность для сравнения результатов.

3. **Уровень сформированности навыка.** Измерение навыка до и после тренинга содержит материал для оценки эффективности обучения.

4. **Изменение в структуре повседневной деятельности педагога.** Включенное наблюдение, обратная связь и самооценка могут быть инструментами измерения эффективности обучения по данному параметру.

Для достижения этих целей по итогам тренинга используются разные продуктивные *технологии обратной связи*, с помощью которых можно *определить образовательный эффект тренинга*, т.е. *чему учились и чему научились его участники*. Также можно получить ответы на такие вопросы, как: апробируются ли новые теоретические знания и конструктивные техники для осуществления взаимодействия, правильно ли восприняты ценностные смыслы, продвинулись ли обучаемые в освоении новой информации по общению?

Чтобы замерить эффективность тренинга, участники учебного процесса проходят через следующие три стадии:

1. Получение входной информации (теория изучаемого вопроса, комментарии, новые данные, суждения, навыки и необходимые умения).

2. Обработка полученной информации (анализ, переработка, закрепление и запоминание, объединение новой информации с уже имеющейся).

3. Представление выходной информации или обучающего результата (демонстрация освоенного знания через его публичную презентацию, демонстрацию умений и навыков).

На первом этапе-стадии необходима та обратная связь, с помощью которой тренер получает информацию, что знания восприняты и поняты правильно. Вместе с тем практика тренинга свидетельствует, что настоящее обучение и освоение информации происходит на втором этапе, т.е. на стадии «обработки ин-

формации». Именно здесь участники выполняют конкретные упражнения, анализируют или «разыгрывают» ситуации, взаимодействуют. В то же время внутригрупповая работа символизирует «закрытое пространство» и у тренера нет возможности как бы «изнутри» наблюдать за тем, как идет освоение знания и развитие умений обучаемых.

Уровень усвоения новых теоретических и практических знаний может быть по-настоящему оценен лишь на третьем этапе, *когда заслушиваются ответ, комментарий, решение, т. е. когда обучаемые демонстрируют «выходную информацию»*. Только получение ответа «здесь и сейчас» или демонстрация конкретного результата, выработанного всей командой, позволяет сравнить итоги индивидуальной и коллективной деятельности с установленным стандартом или с экспертной оценкой тренера.

Для начинающего тренера особенно важно устанавливать обратную связь с участниками игрового процесса по итогам завершения фрагментов тренинга. Сделать это лучше после большого перерыва или перед очередным занятием.

Именно эта уникальная возможность, т. е. получение в рамках одного занятия информации об усвоении теории и развитии умений и навыков, свидетельствует о больших перспективах тренинга. Анализ полученных результатов позволяет тренеру, с одной стороны, оценить или зафиксировать прогресс и успешное достижение желаемого результата, с другой — выявить слабое место либо начать коррекционную деятельность, разработав план по его исправлению. Поэтому необходимо сознательно настроиться на адекватное восприятие критических замечаний и не расстраиваться, а строить практические планы на будущее.

Завершая работу, тренеру полезно задать участникам тренинга несколько открытых вопросов. Например: «Какой способ обучения — анализ ситуации, тренинг или ролевая игра — вам больше всего понравился и чем?». Или спросить: «Если занятия с помощью тренинга не понравились, то чем именно?». При этом всегда полезно сосредоточиться на полезных идеях и уроках, которые можно извлечь из ответов и хода самого обучения.

При такой обратной связи можно также понять причины несовпадения ожидаемого результата и намерений. Они могут быть связаны как с непониманием информации на первом этапе (входная информация), так и с неправильной ее обработкой на втором. Если время позволяет, тренер может повторить всю процедуру сначала, но уже на другом практическом материале. Опыт показывает, что требуется иногда 4—5 идентичных по способам принятия решений, интерактивных упражнений, чтобы добиться нужного эффекта.

В учебном процессе с использованием тренинга необходимо постоянно соблюдать все три этапа, причем третий этап-стадия

(«выходная информация») становится не только коррекционным, но и источником нового первого. Таким образом, участники занятий будут учиться и на своих успехах, и на своих ошибках или неудачах, а тренер — совершенствовать свое игротехническое мастерство, если удастся обнаружить слабые места и проанализировать их с помощью обратной связи.

После проигрывания инсценировки или выполнения упражнения иногда полезно дать обучаемым групповое задание, на котором разработать «Памятку» педагогу или сформулировать уроки, которые следует извлечь по материалам анализа. Это позволит выработать план действий в практической ситуации, закрепить полезную информацию и подвести итоги сюжета.

Мастерство руководителя тренинга заключается в том, чтобы направить обратную связь при подведении итогов и обобщении игрового опыта в русло практической логики и анализа отношения к проблемам педагогического общения. Таким образом, анализ цепочки умозаключений — это и есть важнейшая задача обратной связи при обсуждении итогов тренинга.

4.6.1. Послеигровая рефлексия

Обратная связь для анализа качества результатов группового взаимодействия может осуществляться также с помощью рефлексии.

Осуществить послеигровую **рефлексию** (от лат. *reflexio* — отражение), или *отрефлексировать итоги взаимодействия*, для участников тренинга означает публичное размышление по поводу совместной работы, анализ ее продуктивности или неэффективности.

Рефлексивный анализ имеет свою специфику. В ходе его происходит осознание того, как партнеры воспринимают и понимают друг друга, как осуществляется взаимоотображение, содержанием которого являются субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, попытка объяснить его и свои мотивы поведения. С этой целью участники игры или анализа ситуации высказывают свое мнение или суждение.

Упражнение. Берется какое-то слово, например «тренинг» или «игра» и т.д., и предлагается, расположив слово по буквам вертикально, описать те чувства, которые превалировали у участника в процессе игрового занятия или по его окончании. Например:

- И — интерес или игнорирование;
- Г — гордость или грусть;
- Р — радость или разочарование;
- А — азарт или апатия.

Это же задание можно осуществить с помощью цветной бумаги — листов темных (синий, черный, серый и др.) и светлых (розовый, желтый, голубой, бежевый и т.д.) тонов. Пусть каждый возьмет листок того

цвета, который в большей степени соответствует его настроению, и затем напишет на нем то чувство, которое он больше всего пережил. Затем можно наклеить эти листки на крупные листы ватмана и посмотреть, что получилось: какое настроение и какие чувства преобладают. Если есть время, то можно обсудить результаты.

Важная особенность рефлексии состоит в том, что высказывания (мнения, суждения) не могут быть оценены как верные или неверные, однако для эффективной обратной связи необходимо превентивно определить какие-то стандарты, по которым будет приниматься суждение о правильности или неправильности совместных действий. Рефлексия предполагает обсуждение не в контексте критики высказываний, а в другом режиме: замечания по поводу услышанного или вариант «Я чувствую», «Я ощущаю». Именно корректность обсуждения результатов позволит избежать эмоционального накала аудитории и отторжения такой техники обратной связи.

При отражении чувств основное внимание уделяется не содержанию сообщения (как при обратной связи), а чувствам, которые выражает говорящий, эмоциональной составляющей его высказываний.

Вместе с тем отражение чувств возможно при наличии у участников тренинга педагогического общения психологической культуры, корректности, деликатности, умения не только сказать, но и с помощью невербальных сигналов продемонстрировать искреннее сочувствие.

Поскольку понятие «рефлексия» определяется особой психологической реальностью, базирующейся на жизненном опыте, то его необходимо рассматривать одновременно как процессы самоорганизации сознания человека и коммуникации. Такой синтез наиболее эффективно используется на тренинговых занятиях как результат определенных процедур.

Для эффективности проведения рефлексивного анализа можно широко использовать наглядные иллюстрации, в которых разнообразными высказываниями и суждениями обучаемых зафиксированы в виде значков и символов, рисунков и схем. При этом очень важно, чтобы участники обучения осознавали не только свои намерения и ожидания, но и тренера. В свою очередь и тренеру надлежит также осознать позиции, намерения каждого обучаемого. Это подразумевает возможность рефлексирования интересов и позиций всех участников обсуждения и дальнейшего создания обобщенного образа педагога.

За несколько минут до окончания рефлексивного анализа или занятия в целом можно попросить его участников нарисовать плакат, изображающий то, чему группа научилась в процессе участия в тренинге. Это хороший способ одновременно продолжить тему общения и подвести итоги группового взаимодействия. Кроме того, это может оказаться довольно

веселым занятием, особенно если группа готовит большой и красочный плакат или коллективный **коллаж** (от фр. *collage* — наклеивание на какую-либо основу материалов, отличающихся от нее по цвету и фактуре). Участникам тренинга желательно дать время на осмотр плакатов других групп.

Таким образом, установление обратной связи для выявления образовательной результативности учебного процесса с помощью описанного выше подхода дает возможность участникам тренинга отрефлексировать не только обобщенный образ тренера, но и увидеть новые возможности педагогического общения, не предусмотренные на прошедшем игровом занятии.

4.6.2. Рекомендации для тех, кто дает обратную связь

Основная цель тренера при установлении обратной связи — помочь участникам. Этому будет способствовать ряд рекомендаций:

1. Описывайте не намерения другого человека, а то, какие чувства вызвало у вас его поведение.

2. Постарайтесь быть конкретными в описании того поведения, которое вызвало это чувство.

3. Давайте обратную связь как можно быстрее. Иначе человек может забыть ту ситуацию, о которой вы решили сказать, и ему будет трудно изменить свое поведение.

4. Разница между запрашиваемой обратной связью и спонтанной в том, что в первом случае участник тренинга готов ее получить, готов к изменениям, не станет сопротивляться, спорить, защищаться.

5. Если человек не готов выслушать вас, значит, у него большое «слепое пятно», он многого не осознает в себе, своем поведении. В этом случае ваше высказывание может вызвать у него отпор, агрессивный вербальный натиск или же информация в одно ухо войдет, а в другое выйдет, не оставив следа. Такая ситуация способна расстроить вас: ведь вы хотели помочь, а вас не слушают. Нужно быть готовым к этому.

6. Не бойтесь обидеть, задеть за живое участника тренинга педагогического общения. Вы только говорите о своих чувствах, которые возникают в связи с определенным их поведением. Вы критикуете не его личность, а его ролевое поведение как педагога.

7. Подскажите, какое другое поведение вам бы понравилось больше. Опишите его как можно конкретнее.

4.6.3. Обратная связь в виде дебрифинга

Еще одной разновидностью обратной связи для анализа качества программы обучения при проведении тренинга педагогического общения является дебрифинг (в переводе с английского это «выдаивание» знаний из участников игрового взаимодействия).

Дебрифинг целесообразен в тех случаях, когда нет возможности определить верное или неверное решение, что, как известно, относится к мнениям и суждениям. Подведение итогов практического занятия в виде мнений и суждений о степени удовлетворенности занятием как раз характерно для тренинга. Отсюда задача дебрифинга — вывести обучаемого из ситуации личной неудовлетворенности таким деликатным способом, чтобы ни он сам, ни другие участники группы ничего не заметили.

Основные особенности дебрифинга:

- центр внимания перемещается с конкретного обучаемого на всю группу;

- дебрифинг относится к области мнений, суждений, поэтому при нем не может быть верных или неверных решений;

- обучаемому в процессе подведения итогов нельзя сказать, что он не прав.

Дебрифинг имеет свое пространство и значимость действия. Он подразумевает процесс, обратный инструктажу, у него, как и у обратной связи и рефлексии, есть свои специфические приемы осуществления (например: те, которые относятся к техникам «выгрузка из игры»).

По итогам тренинга руководитель может попросить участников игрового взаимодействия сформулировать 3—5 уроков, которые можно извлечь из занятия на основе анализа результатов взаимодействия; можно также сформулировать рекомендации по типу «Узелки на память».

Педагогическая цель дебрифинга состоит в том, чтобы извлечь информацию из анализа тренинга, полезную для участников и самого тренера; не признать суждения выступающих верными или неверными, а заставить обучаемых подойти к решению проблемы с различных точек зрения и тем самым дать им больше возможностей для выбора действий. Достоинством дебрифинга является подчеркнутая связь первоначальных педагогических целей с обзором окончательных результатов, что позволяет дать ясную оценку происходящему и высказать личное мнение самому тренеру. Тогда участники лучше поймут, чему они уже научились и над чем необходимо работать в дальнейшем.

Обычно дебрифинг состоит из серии открытых вопросов, написанных на листе ватмана или на доске. Как только участники тренинга подготовят свои ответы (или индивидуально, или от группы), тренер просит их огласить. Характерной особенностью этой техники обратной связи является необходимость все записывать: и вопросы, и ответы. Комментируя высказывания, тренер записывает итоговую речевую конструкцию на доске или плакате, и весь материал обсуждения предстает перед глазами аудитории в виде записей.

Полезно также разделить группу на подгруппы: обсуждение вопросов в маленьких группах позволит участникам обрести уверен-

ность, освободиться от персональной ответственности и выработать более эффективное коллективное суждение. Обычно группе дается какой-либо вопрос, затем время на обсуждение и инструкции о том, что делать с идеями или предложениями. Представленные группой идеи можно визуализировать и сделать небольшое стендовое сообщение — обычно это привлекает внимание, и слушать такое сообщение интереснее. Заключительные выводы должны касаться только тех вопросов, которые обсуждались в ходе дебрифинга.

Проведение дебрифинга с участниками тренинга позволяет тренеру получить ценную информацию о качестве обучения и о степени удовлетворенности занятиями. Кроме того, такого рода «обратная связь» позволит также внести коррективы в обучающий процесс и изменить индивидуальный стиль работы с аудиторией самого тренера.

Выявить удовлетворенность игровыми занятиями можно с помощью технологии «выгрузки» из игрового взаимодействия. Для этого тренеру целесообразно в конце занятия попросить участников продолжить следующее упражнение: «Самая интересная технология, в которой я участвовал(а), была...»; «Самое сложное для меня на тренинге — это...»; «То, что я больше всего хотел(а) бы изменить в себе, — это...». С помощью такого задания по итогам анализа тренинга можно узнать много полезных сведений и затем взять их на заметку при проведении следующего тренинга.

Очевидно следующее: для грамотного подведения итогов обучения на тренинге педагогического общения тренеру нужно быть профессионалом не только в области своей дисциплины, но и квалифицированным специалистом в вопросах интерактивной коммуникации, психологии отношений, экспертном оценивании, этике делового контакта. Он должен: уметь контролировать ситуацию; быть внимательным и чутким, во время обратной связи никого не обижая и не унижая; своевременно предотвращать «борьбу» между участниками тренинга и защитить того, в чей адрес высказываются некорректные замечания.

Обратная связь, в какой бы форме она ни проводилась (знание о результатах, подкрепление, вознаграждение, рефлексия, дебрифинг), *необходима для того, чтобы обучаемые могли научиться эффективной коммуникации*. Чтобы стать специалистом по профилю обучения, участник тренинга должен знать, соответствует ли он требованиям актуального образа педагога, и если нет, то в чем конкретно не соответствует. Он определенно скорее научится, если ему предоставляют информацию об его прогностических успехах и неудачах. Если обратная связь не побуждает обучаемых к постановке для себя новых, более трудных целей и намерений, которые субъект формирует в ответ на предоставляемые средой стимулы, то она неэффективна.

Участникам тренинга педагогического общения, нуждающимся в коррекции их поведения или уровня компетентности, тренер должен не только оказать моральную поддержку, помочь советом, информационными ресурсами, но и дать необходимую консультацию.

ВЫВОДЫ

1. Тренинг, посвященный развитию коммуникативной и социальной компетентности педагогов, относится к группе социально-психологического тренинга, составляющими которого могут быть отдельные программы или модули, ориентированные на развитие сенситивности, партнерских отношений, вербальных и невербальных умений, навыков слушания, эмоциональной устойчивости, лидерства, мотивации, психологического консультирования, а также обучение коммуникативным формам делового общения: беседам, переговорам, телефонной коммуникации, дискуссиям.

2. Методы и технологии, с помощью которых проводятся занятия на тренинге педагогического общения, разнообразны. Это методы анализа ситуаций: кейс-стади и кейсы, метод «инцидента», метод «разыгрывания» ситуаций в ролях, ролевые и имитационные игры, ситуационные упражнения, видеотренинг, дискуссии и др. Кроме того, на тренинге могут быть использованы мини-лекции, диагностические технологии и технологии обратной связи: послеигровая дискуссия, рефлексия, дебрифинг. Выбор метода обучения или анализа результатов зависит от многих причин: целей обучения, специфики курса, регламента, особенностей аудитории, игротехнической компетентности тренера.

3. Для эффективного проведения тренинга педагогического общения очень важна его тщательная превентивная подготовка: разработка программы для всего курса, определение педагогических целей и задач, прописывание каждого игрового занятия, подготовка материалов инструктивного и иллюстративного характера, решение организационных и технических вопросов, подготовка диагностических материалов и вопросников для обратной связи.

Контрольные вопросы

1. В чем особенность социально-психологического тренинга как интерактивной технологии?
2. Какие методы и технологии используются в тренингах для обучения и развития?
3. В чем специфика ролевой игры и почему она привлекательна для тренинга?
4. Каковы особенности дискуссии как элемента тренинга?

5. Что влияет на выбор метода обучения на тренинге?
6. Чем отличается сенситивный тренинг от других его разновидностей?
7. Каковы особенности и методы реализации коммуникативного тренинга?
8. Каковы задачи и в чем специфика тренинга консультирования?
9. Чем отличается социальный тренинг и каковы его цели и виды?
10. Какова специфика проведения и анализа видеотренинга?
11. Каковы методологические особенности проведения тренинга?
12. Каковы шаги построения программы обучения педагогическому общению?

МАСТЕР-КЛАСС: УПРАЖНЕНИЯ И ТРЕНИНГИ

Тренинг «Переправа»

Цели:

- осуществить интеграцию группы за счет осознания необходимости постоянной включенности в совместную деятельность и чувства взаимной ответственности членов команды;
- обратить внимание участников группы друг на друга, объединить их для решения совместной задачи в условиях взаимопомощи и партнерства;
- способствовать созданию позитивного эмоционального единства группы.

Размер группы: в идеале — 12—16 человек, но можно проводить игру и в более крупной группе. Если участников больше 24, стоит разделить их на две команды и даже провести между ними соревнование на скорость, с которой каждая из подгрупп осуществит свою переправу.

Ресурсы: стулья для каждого участника.

Время: от 10 мин до 1 ч и даже более.

Ход упражнения. Возьмите каждый по стулу и составьте их в плотный круг сиденьями внутрь. Садитесь и послушайте задание. Вы — группа путешественников, вышедших вместе на увлекательный, но опасный маршрут. Вы пройдете его успешно, если только будете помогать друг другу, заботиться о товарищах.

В ходе переправы запрещено толкаться, проявлять эгоизм, не считаться с интересами группы. Давать товарищам руку помощи, уступать место, поддерживать советом и делом — все это не просто разрешено, но и желательно...

Вам придется подняться на стулья и начать движение (по часовой стрелке). Время от времени я буду убирать из круга стулья, что немало осложнит вашу задачу. Группа считается завершившей переход тогда, когда все участники разместятся по трое на стульях, оставшихся в кругу. Я подчеркиваю: по три человека на одном стуле! Когда все тройки будут готовы, я начну обратный счет с числа 10 и, дойдя до 0, буду рад поздравить вас с победой и успешным прохождением маршрута! Те же, кто в процессе перехода упал или коснулся ногой пола, считаются выбывшими из игры. Попытайтесь дойти до финиша в полном составе, без потерь.

А теперь поднимитесь на стулья! Переправа началась...

Тренинг «Стаканчик»

Цели:

- облегчить участникам вхождение в групповой тренинг через участие в игре;
- снять напряжение от встречи с незнакомыми людьми;
- поддержать открытое выражение положительных эмоций;
- способствовать развитию нестандартного, творческого мышления участников.

Размер группы: лучше играть в группе из 8—15 человек.

Ресурсы: стул для каждого из участников и несколько (чтобы была возможность заменить испорченный или загрязнившийся в ходе игры стакан) разовых пластиковых стаканчиков.

Время: до 10 мин.

Ход упражнения. Участники садятся в круг. Тренер дает первому игроку пластиковый стаканчик. Задание: передать стаканчик по кругу таким образом, чтобы способ передачи его от игрока к игроку ни разу не повторился. Для тех, кто никак не может придумать оригинальный, еще не использованный в игре способ передачи стаканчика, команда придумывает смешные штрафные санкции. Все штрафы отрабатываются в конце игры.

Игра завершается, когда пройден полный круг, либо продолжается до тех пор, пока существуют новые оригинальные идеи.

Завершение: обсуждение упражнения и выступления «штрафников».

Тренинг «Зеркало»

Цели:

- научиться концентрировать внимание на партнере и на его невербальном языке;
- убедиться в том, что телесная подстройка ведет к повышению взаимопонимания между партнерами;
- развить эмпатические возможности участников тренинга.

Ресурсы: большая комната, позволяющая свободное движение участников.

Время: 30—60 мин.

Ход упражнения. Группа разбивается на пары. В каждой один игрок — первый, второй игрок — второй номер. По хлопку тренера вторые номера «превращаются» в зеркало. Им нужно понять, что это превращение потребует от них определенного изменения поведения и выполнения определенных обязанностей. Первый номер — это человек перед «зеркалом», выполняющий в свободной форме простые физические движения. Он не ставит перед собой цель заставить «зеркало» запутаться или сбиться. Темп упражнения спокойный. Участники пытаются максимально точно пристроиться друг к другу, т. е. ощутить не только физиологию жеста партнера, но и войти в суть действия, его ритм, понять его эмоциональную подоплеку... В таком режиме пары работают 5—7 мин. Все это время тренер переходит от пары к паре и контролирует ход упражнения, поправляет участников. Затем по хлопку ведущего роли в паре меняются. Теперь

уже второй игрок будет играть роль человека перед «зеркалом», а первый превратится в него.

Обсуждение первого этапа упражнения:

Кем проще быть в этом упражнении?

Удалось ли вам лучше почувствовать партнера, понять его эмоциональный настрой?

Может ли, на ваш взгляд, подобное упражнение помочь установлению более эффективной коммуникации между педагогами?

Упражнение «Рисуем настроение»

Для снятия неприятного осадка после тяжелого разговора возьмите цветные карандаши или мелки и чистый лист бумаги. Расслабленно, левой рукой нарисуйте абстрактный сюжет — линии, цветовые пятна, фигуры. Погрузитесь полностью в свои переживания, выберите цвет и проведите линии так, как хотите, в соответствии с настроением. Перенесите свое настроение на бумагу, как бы материализуйте его. Закончив рисунок, потом на другой стороне листа напишите 5—7 слов, отражающих ваше состояние. Долго не думайте. Слова должны возникать спонтанно. Затем еще раз посмотрите на рисунок, как бы заново его переживая, перечитайте слова, с силой разорвите лист и выбросите. Ваше эмоциональное состояние должно перейти в рисунок и быть уничтожено.

Имитационная игра «Воздушная катастрофа в пустыне»

Цель: развивать умение и решать проблемы внутри группы.

Ситуация. Августовское утро. Самолет, на котором вы вылетели, только что произвел вынужденную посадку в пустыне Сахара. Самолет полностью разрушен и обгорел. Погиб весь экипаж. Спаслась только ваша группа.

Непосредственно перед катастрофой штурман самолета упомянул, что ближайшее поселение расположено к северо-востоку на расстоянии 115 км.

Местность, где вы находитесь, не утешает — редкие пустынные кусты, но и те совершенно высохли. Последняя метеосводка обещала на ближайшие дни температуру воздуха 45—50 °С. Однако на поверхности земли это выше на 10 °С. Вы одеты легко — короткая рубашка, шорты, носки, уличная обувь. У каждого в кармане немного денег — приблизительно 1 руб. 50 коп., расческа, носовой платок, пачка сигарет и ручка. После воздушной катастрофы вы спасли 15 предметов. Ваша жизнь зависит от того, удастся ли дойти до ближайшего селения.

Ваша задача — расположить по порядку перечисленные ниже 15 предметов. Критерием их оценки служит значение предметов в поддержании вашей жизни. Предмет №1 является наиболее важным, предмет №15 — наименее важным.

При оценке учтите, что

- число оставшихся в живых равняется числу членов вашей группы;
- вы сами участвуете в ситуации;
- группа решила в предпринимаемом походе остаться вместе;
- все предметы в хорошем состоянии и годны к употреблению.

№ п/п	Сохранившиеся предметы	Ранги эксперта	Индивидуальный ответ	Групповой ответ	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1	Охотничий нож	10				
2	Карманный фонарь	8				
3	Летная карта окрестности	4				
4	Полиэтиленовый плащ	9				
5	Магнитный компас	3				
6	Переносная газовая плита вместе с газовым баллоном	15				
7	Охотничье ружье вместе с боеприпасами	11				
8	Парашют	14				
9	Пачка соли в таблетках (1000 шт.)	2				
10	1,5 л воды на каждого спасшегося	1				
11	Определитель съедобных животных (карманное издание)	13				
12	Одни солнечные очки на каждого спасшегося	6				
13	2 л водки 56°	7				
14	Одна легкая накидка на каждого спасшегося	5				
15	Карманное зеркало	12				

Имитационная игра «Кораблекрушение»

Цели:

- обучение эффективной коммуникации как условию принятия группового профессионально значимого решения;
- выявление способностей участников игры к конструктивному взаимодействию.

Задачи:

- исследовать процесс принятия решения группой;
- наработать навыки эффективного поведения для достижения согласия при решении групповой задачи;
- определить основные стили поведения участников при возникновении конфликтных ситуаций в ходе принятия совместного решения.

Порядок работы и время:

Игра осуществляется в два этапа и рассчитана на 1—2 учебных часа. В ходе работы участники должны проанализировать, оценить указанные в задании конкретные вопросы и принять по ним решение.

На первом этапе каждый участник получает учебный материал и задание, которое должно быть выполнено в индивидуальном порядке. Время работы на втором этапе до 15—30 мин. Время на анализ результатов игры до 20 мин. На изложение целей занятия и реализацию задания на первом этапе работы отводится 25 мин.

Инструкция для индивидуальной работы. Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате пожара большая часть яхты и ее груза уничтожены. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение неясно из-за поломки основных навигационных приборов. Но известно, что вы находитесь на расстоянии примерно тысячи миль к юго-западу от ближайшей суши.

Ниже дан список из 15 предметов, которые остались после пожара. Дополнительно к этим предметам вы располагаете прочным надувным спасательным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вес пяти членов экипажа и всех перечисленных предметов. Имущество оставшихся в живых людей составляют также пачка сигарет, несколько коробок спичек и пять однодолларовых банкнот.

Ваша задача — ранжировать эти 15 предметов **в соответствии с их значением для выживания экипажа**. Поставьте цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 — у второго по значению и так далее — до пятнадцатого, наименее важного для вас.

№ п/п	Сохранившийся предмет	Ранги эксперта	Индивидуальный ответ	Групповой ответ	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1	Противомоскитная сетка					
2	Карта Тихого океана					
3	Надувная подушка					
4	20-литровая канистра с нефтегазовой смесью					
5	Маленький транзисторный радиоприемник					
6	Зеркало для бритья					
7	Репеллент, отпугивающий акул					
8	Коробка с сухим пайком					
9	20 м ² непрозрачного пластика					
10	Две коробки шоколада					

№ п/п	Сохранившийся предмет	Ранги эксперта	Индивидуальный ответ	Групповой ответ	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
11	Секстант					
12	Пуэрто-риканский ром крепостью 80°					
13	Пятилитровая канистра с водой					
14	Нейлоновый канат длиной 9 м					
15	Рыболовная снасть					

После завершения индивидуальной работы по ранжированию участники приступают ко второму этапу, на котором задача решается в условиях интерактивного взаимодействия, т. е., вырабатывается коллективное решение.

С этой целью группе предлагается провести переговоры и найти общее решение за минимальное время. Участники должны руководствоваться принципом достижения согласия и прийти к консенсусу по всем пунктам задания, прежде чем выносить групповое решение. Каждая оценка должна получить одобрение всех участников группы.

Инструкция для коллективной работы. Теперь вам необходимо выработать общее групповое решение и согласовать индивидуальные результаты. Стремитесь к улучшению. Выполняйте совместную работу как можно быстрее и попытайтесь опередить ваших товарищей, работающих в других командах.

Решение данной задачи может быть использовано в целях изучения участников и анализа их групповых отношений. Поэтому в ходе занятия преподаватель внимательно наблюдает за ходом взаимодействия в каждой команде и составляет мнение о том, как в них проходит коллективное обсуждение.

Особое внимание обращается на выявление роли каждого участника в этом обсуждении (лидеров, задающих тон в выработке групповых решений; ведомых, пассивно следующих за мнением других членов группы; отчужденных, не принимающих участия в обсуждении).

Дебрифинг. После завершения коллективной деятельности и сопоставления с «экспертным» решением производится обсуждение результатов выполненной работы. Обсуждение охватывает следующие вопросы:

✓ Какие виды поведения помогали или мешали процессу достижения согласия?

✓ Кто участвовал в выработке коллективного решения, кто уклонялся от него, почему?

✓ Кто оказывал наибольшее влияние на принятие окончательного решения в группе?

✓ Какова была атмосфера в группе во время коллективной дискуссии?

- ✓ Оптимально ли использовались возможности группы?
- ✓ Какое время затратила группа для принятия окончательного решения?
- ✓ Кто улучшил индивидуальный результат и почему?
- ✓ Причины ухудшения индивидуальных результатов.
- ✓ Какие действия предпринимали участники группы для утверждения своих мнений?
- ✓ Как можно было улучшить принятие коллективного решения?

Рекомендации участникам игры. В ходе разбора занятия участникам могут быть даны рекомендации по оптимизации коллективной работы.

✓ Избегать желания «до конца» защищать свои индивидуальные суждения. Быть открытым для понимания позиции партнеров по группе.

✓ Не менять своего мнения немотивированно и не уклоняться от возможных противоречий в целях достижения согласованного решения. Поддерживать только те решения, с которыми можно согласиться хотя бы отчасти.

✓ Избегать таких методов разрешения конфликта, как голосование; высчитывание процента «за» и «против»; уклонение от обсуждения; готовность идти на любой компромисс с целью достижения быстрого согласия по всем обсуждаемым вопросам.

✓ Рассматривать различие мнений как помощь, а не как помеху при принятии решений.

✓ Уходить от обсуждения мнений и суждений каждого через выработку объективных критериев. Именно на их основе и работайте с информацией.

✓ Используйте критику как инструмент выработки более эффективного решения. Подвергайте сомнению и требуйте весомой аргументации предлагаемых партнерами по команде решений.

Примечание. Эти рекомендации целесообразно раздать участникам перед началом интерактивного общения и выработкой коллективного решения, но лишь в том случае, если не ставится цель изучения самих участников группы.

Материал для преподавателя.

Экспертное решение:

1. Зеркало для бритья.
2. Канистра с нефтегазовой смесью — для подачи сигналов спасателям.
3. Пресная вода.
4. Сухой паек — для поддержания жизнедеятельности.
5. Непрозрачный пластик — для защиты от непогоды и сбора пресной воды.
6. Две коробки шоколада.
7. Рыболовная снасть, гарантии успешной рыбалки нет.
8. Канат — для связки снаряжения.
9. Надувная подушка, используется как спасательный круг.
10. Репеллент, отпугивающий акул.
11. Ром 80°-ный — для растирания или антисептики.
12. Маленький транзисторный радиоприемник — передать через него информацию невозможно.

13. Карта Тихого океана.

14. Секстант — без дополнительных навигационных приборов и карту, и секстант использовать нельзя.

15. Противомоскитная сетка — в Тихом океане москитов нет.

П р и м е ч а н и е. Для преподавателя можно подготовить таблицу, идентичную предыдущей, и занести туда сведения по индивидуальным и групповым оценкам и ошибкам, чтобы затем соотнести полученные результаты с экспертной оценкой и на этом основании подводить итоги и давать характеристики участникам игры и их действиям.

Имитационная игра «Необитаемый остров»

Ц е л ь: научить эффективному взаимодействию, коллективному принятию решений, стратегии сотрудничества.

П р о ц е д у р а:

1) обсуждение проблемы и ранжирование задач по степени значимости их решения;

2) выработка коллективной стратегии выживания (работа в малых группах);

3) разработка нравственно-психологического кодекса взаимоотношений — можно назвать его «кодексом чести жителей острова» (примерно 15—20 пунктов);

4) презентации проектов, вопросы и ответы;

5) межгрупповая дискуссия;

6) анализ результатов и подведение итогов.

В р е м я: игра длится 2—3 ч учебного времени.

И н ф о р м а ц и я для участников игры.

В результате кораблекрушения вы оказались на необитаемом острове. Здесь богатый животный и растительный мир, но жизнь полна опасностей: ядовитые растения и хищные животные, ливневые дожди, короткий день, жестокий холод, визиты каннибалов с соседних островов.

В ближайшие несколько лет вы не сможете вернуться к обычной жизни в родные края. Ваша задача — создать для себя нормальные условия, в которых можно выжить и достаточно комфортно психологически и физически жить.

Необходимо понять всю серьезность и опасность произошедшего. Известно, что люди при таких обстоятельствах иногда теряют человеческий облик, между ними вспыхивают ссоры и драки, порой даже со смертельным исходом. Тут не место для развлечений и болтовни — вам надо есть и пить, обустроить себе жилье, чтобы солнце не спалило вашу кожу и вы могли бы укрыться в сезон дождей от ливней, а зимой от холодов и ветра.

Вам нужно освоить остров, организовать на нем хозяйство. Необходимо наладить и социальную жизнь: распределить основные функции и обязанности. Следует продумать и то, каким образом эти функции и обязанности будут регламентироваться, выполняться, контролироваться.

Начать целесообразно с принятия решения по вопросу государственного устройства, о структурах власти на острове. Кто будет руководить жизнью людей? Кто будет принимать окончательное решение: все жители острова единогласно (консенсус), или простое большинство, или груп-

пировка самых авторитетных жителей, или единолично лидер (выбранный или назначенный, выдвинутый по собственной инициативе)? Каким образом будет контролироваться выполнение указов, распоряжений: под страхом наказания, смерти, как-то еще?

Как и кем будет распределяться добываемая пища: поровну; по трудовому вкладу; может быть, больше сильным, чтобы лучше работали, или, наоборот, слабым, чтобы выжили?

Имеет ли право человек жить на вашем острове изолированно от других, никого не слушая и никому не подчиняясь? А если такой образ жизни сделает его слабым, болезненным, обузой для других, какие будут предприниматься действия?

Как будут строиться отношения с аборигенами острова, с каннибалами с соседних островов: в мирное время, в случае вооруженного нападения?

Надо также определить, какие и сколько у жителей острова будет праздников, как и кто их будет устраивать? И т. д. и т. п.

Задачи участников игры:

– смоделировать проект жизни на острове на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективы: правовые, политические, экономические и социальные аспекты;

– разработать «кодекс чести островитян»;

– отработать санкции за нарушение установленных правил;

– осуществить презентацию командных проектов.

Примечание: правила должны быть четко сформулированными, а не абстрактными, они должны помогать решению конкретных проблем, эффективному сотрудничеству, предотвращению конфликтов и ссор между островитянами.

Ход выполнения: на все обсуждение и разработку дается 1 — 1,5 ч и полная свобода действий в рамках задания. В каждой команде нужно выбрать «летописца», который будет фиксировать основные события и принятые решения. Все нарабатываемые участниками игры материалы желательнее оформлять визуально (на плакатах, планшетах или доске).

Инструкция организатору игрового занятия. Задача организатора игры — подробно проинструктировать участников об условиях проживания на острове, ответить на все вопросы слушателей, не подсказывая при этом возможных решений проблем. Например, организатору не следует самому говорить о правилах проживания на острове, создание их — творческая задача играющих.

Организатору целесообразнее обозначать круг проблем, которые нужно решать, акцентировать внимание играющих на тех моментах, которые он считает наиболее важными. Участники должны работать самостоятельно, без помощи ведущего. Он вмешивается лишь в тех случаях, когда возникает напряженная ситуация (конфликт мнений), способная привести к деструктивному взаимодействию.

После презентации информации от каждой группы организуется **межгрупповая дискуссия**, на которой задаются вопросы, формулируются ответы, вырабатываются конструктивные подходы и подвергаются сомнению, критике те решения, которые кажутся противоборствующим командам неправомерными.

При подведении итогов игры необходимо выявить сферу слабой компетентности ее участников, обратить особое внимание на стиль и манеру взаимодействия, на способы согласования и принятия решений, профилактику и предупреждение конфликтных ситуаций, желание и умение обучаемых слушать и слышать других, учитывать их мнение, вести переговоры, выражать свои мысли четко и понятно.

Поскольку игра интерактивная, то целесообразно проанализировать поведение каждого с точки зрения выбора стратегий взаимодействия, гибкости их использования, удачных и неудачных технологий организации и поддержания контакта с партнерами, индивидуального стиля и эмоциональной культуры.

Примечание. Для получения полноценной и адекватной информации такого рода в начале игры нужно выбрать в каждой группе человека для выполнения функций «психолога»; наблюдая работу команды изнутри, он сможет не только сделать «психологические портреты» членов своей команды, но и оценить коммуникативные трудности, частоту их проявления, причины. Организатор игры наблюдает работу команд со стороны.

Литература

- Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию. — М., 1994.
- Большаков В. Ю.* Психотренинг. Социодинамика. Игры. Упражнения. — СПб., 1994.
- Бурнард Ф.* Тренинг межличностного взаимодействия. — СПб., 2002.
- Вачков И. В.* Психологический тренинг как средство развития профессионального сознания педагогов // Школа здоровья. — 1995. — № 3.
- Герасимов Б. Н., Морозов В. В.* Тренинг: назначение, структура, организация проведения: метод. пособие. — Самара, 2001.
- Захаров В. П., Хрящева Н. Ю.* Социально-психологический тренинг: учеб. пособие. — Л., 1989.
- Киннис М.* Тренинг коммуникации. — М., 2004.
- Киннер Д.* Клинические ролевые игры и психодрама: пер. с англ. — М., 1993.
- Кристофер Э., Смит Л.* Тренинг лидерства. — СПб., 2001.
- Менте М. ван.* Эффективное использование ролевых игр в тренинге: пер. с англ. — СПб., 2001.
- Панфилова А. П.* РАНАДО: развитие навыков делового общения: практические советы менеджерам по проведению дискуссий. — Л., 1991.
- Панфилова А. П.* Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития. — СПб., 2003.
- Панфилова А. П., Громова Л. А., Богачек И. А., Абчук В. А.* Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям. — СПб., 2004.
- Петровская Л. А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. — М., 1989.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия: пер. с англ. — М., 1990.
- Рэйс Ф., Смит Б.* 500 лучших советов тренеру: пер. с англ. — СПб., 2001.
- Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб., 2003.

УЧАСТНИКИ ТРЕНИНГОВЫХ ГРУПП КАК СУБЪЕКТЫ АКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

Человек должен быть тем, чем он может быть. Эту потребность мы можем назвать самоактуализацией.

А. Маслоу

Глубочайшим стремлением человеческой природы является желание быть значительным.

Дж. Дьюи

5.1. Модели поведения людей

Каждому организатору тренинга педагогического общения необходимо владеть информацией о моделях поведения людей, описанных психологической наукой. Важно разграничивать свойства личности и поведение — это непростое умение. Свойства личности обычно являются предметом анализа и коррекции профессионального психолога, а вот проявления личности — сфера действий специалиста по тренингу. Однако для того чтобы и тренинг по педагогическому общению действительно приносил пользу, необходимо использовать существующие модели, не вторгаясь при этом в область психологии и не оперируя профессиональными научными терминами, говоря на языке, понятном всем.

Для тренинга педагогического общения могут подойти хорошо зарекомендовавшие себя модели мотивации поведения, принятые большинством специалистов. Нельзя понять человека, не разобравшись в ведущих мотивах его поведения (не случайно в латинском языке глагол *movere* означает «приводить в движение», «толкать», а во французском *motiv* означает «побуждать»). В этой главе мы рассмотрим известные поведенческие теории и технологии сбора и анализа информации о поведенческих реакциях участников тренинга.

Иерархия потребностей по А. Маслоу. Абрахам Харольд Маслоу — известный американский психолог и психиатр, один из основателей гуманистической психологии. Он создал «иерархическую модель потребностей». А. Маслоу говорит о пирамиде мотивов, раз-

личая в ней несколько уровней. Согласно А. Маслоу все человеческие потребности можно классифицировать по иерархическим уровням. Потребности удовлетворяются как бы в определенном порядке, причем когда они удовлетворены, то уже не играют мотивирующей роли. Человек начинает задумываться о более высоких потребностях в основном тогда, когда удовлетворены его первичные, естественные потребности (жажда, дыхание, голод, тепло, сон и т. д.). Иерархическая модель потребностей выглядит так:

- самоактуализация, самовыражение (5);
- самоуважение, обретение признания, престиж, потребность роста (4);
- эмоциональные и социальные потребности (3);
- потребность в безопасности и уверенности в будущем (2);
- базовые, естественные (физиологические) потребности, связанные с выживанием (1).

А. Маслоу полагал, что поведение людей мотивируется неудовлетворенными потребностями разных уровней, на него оказывают влияние условия профессиональной жизни, а также социальные, экономические и психологические проблемы.

Стремление человека найти себя в деятельности, узнать себя в результатах своего труда в настоящее время бесспорно и признается всеми. Об иерархии А. Маслоу следует помнить каждому специалисту по тренингу при побуждении обучаемых к более серьезному отношению к этому виду интерактивной деятельности. Зачастую результаты тренинга бывают неудовлетворительными из-за проблем, связанных с мотивацией. Педагогическое общение затрагивает третий уровень перечисленных выше потребностей. Для того чтобы оно было эффективно, необходимо удовлетворить первый и второй их уровни, иначе побудительные мотивы для достижения следующего уровня могут исчезнуть. В то же время, несмотря на сложное материальное и социальное положение, многие педагоги нуждаются в разнообразном взаимодействии с другими, что связано не только с их развитой коммуникабельностью, но и с профессиональной необходимостью. Кроме того, именно педагогам свойственны развитые потребности четвертого (самоуважение) и пятого (самоактуализация) уровней. Одни хотят быть независимыми, компетентными, уверенными в себе, других привлекают признание и возможность профессионального роста, третьих — престиж и уважение со стороны других людей.

Комплекс отношений человека к окружающему миру и людям, мотивация его действий и поступков для многих составляют концепцию жизни и деятельности, направленную вовне. Если на работе у человека нет возможности для самореализации, он будет удовлетворять эту потребность вне ее. Именно самоактуализация личности способствует самораскрытию и творчеству, порождает

неудовлетворенность личными успехами и заставляет постоянно учиться и расти.

Теория X и теория Y по Д. МакГрегору. В 1960-е гг. в США Д. МакГрегор, профессор Массачусетского технологического института, разработал теорию X и Y, которая явилась исходной позицией для неформального, демократического управления. Он сформулировал основные подходы к пониманию природы человека, существующие в практике управления, а также вывел из нее следствия и рекомендации, носящие практический характер.

Теория X предполагает, что человек в труде изначально ленив и пассивен, старается увильнуть от работы и избежать ответственности, не проявляет какой бы то ни было инициативы. Без регламентированной и иерархической системы принуждения такого работника в менеджменте не обойтись, т.е. он нуждается в постоянном контроле, наказании за промахи и поощрении за успехи (кнул и пряник), в повседневном внимании руководителя.

Теория Y считает, что человек изначально талантлив и стремится реализовать свои способности и возможности, готов брать на себя персональную ответственность, считая вопрос материального вознаграждения подчас вторичным. Вместе с тем такой человек жаждет признания, понимания и моральной поддержки. У него сильно развита потребность в обучении и развитии, он склонен к участию в принятии управленческих решений, хочет самостоятельно выбирать способы выполнения того или иного задания, проявляя инициативу и творчество, способен к самоконтролю и не нуждается в постоянной опеке со стороны руководителя.

Именно об этом свидетельствует китайская мудрость: «Проверяя без конца того, кому мы даем поручение, разве не уподобляемся мы человеку, выдергивающему росток из земли, чтобы удостовериться наверняка, растут или нет корни».

В тренинге педагогического общения важно учитывать и эту модель поведения, однако специалисту по тренингу следует помнить, что чаще всего по собственной воле обучаются общению именно те педагоги, которые привержены теории Y. Поэтому при формулировании проблемы и постановке учебных целей пусть сами педагоги определяют цели такого обучения по принципу: «ваши намерения и ожидания» и самостоятельно ищут пути решения той или иной задачи.

Базовые потребности по Ф. Герцбергу. Ф. Герцберг, специалист по психическим заболеваниям среди промышленных рабочих, предложил концепцию по их стимулированию. Он классифицировал побуждения к труду по характеру действия работников, разбив все побуждения на две группы, основанные на таких по-

требностях: *поддерживающие* (или *гигиенические*) и *мотивационные* (*мотиваторы*).

Поддерживающие побуждения:

- потребности в безопасности;
- в хорошей заработной плате и надбавках;
- в хорошем начальнике и благоприятном климате;
- в хороших условиях труда.

Эти потребности Герцберг относит не к мотиваторам, а к гигиеническим факторам, которые, во-первых, как только удовлетворяются, то становятся циклическими (т.е. возникают вновь), во-вторых, постоянно растут, в-третьих, в случае недостаточности вызывают неудовлетворенность и соответствующее ей фрустрационное (от лат. *frustratio* — обман, тщетное ожидание) поведение. Гигиенические потребности нужны для того, чтобы люди имели мотивы к деятельности, поэтому их нужно обязательно удовлетворять, но для многих работников этого недостаточно.

Для того чтобы сделать эффективным взаимодействие, побудить людей к старанию и качественному выполнению своей деятельности, нужно удовлетворять и мотивационные потребности, т.е. в их признании, уважении, в возможности учиться и развиваться, в карьере, в дополнительной ответственности и сложной работе, в возможности осуществлять самореализацию. В рамках профессиональной деятельности такая удовлетворенность может быть обеспечена как предоставлением интересной и ответственной работы, возможности личностного и профессионального роста, так и моральным стимулированием, новыми задачами, делегированием полномочий, расширением обязанностей, вовлечением в процесс принятия управленческих решений, эффективным взаимодействием.

Такие потребности важно понимать и учитывать при проведении тренинга педагогического общения. Если тренер учитывает потребности и цели участников тренинга, то он может заключить с ними психологический контракт, отражающий их конкретные желания и создающий условия для их осуществления в процессе тренинга педагогического общения.

Теория Д. МакКлелланда и Д. Аткинсона. Психолог Д. МакКлелланд из Гарварда и Д. Аткинсон из Мичиганского университета разработали процедуру определения и измерения мотивов. Они предложили принимать во внимание не то, как человек действует, а то, как он думает и чувствует. С этой целью они использовали тематический апперцептивный тест (ТАТ), в котором ответы группировались по трем основным категориям; за каждой из них стоит один из человеческих мотивов: потребность в аффилиации (п-а), потребность во власти (п-в) и потребность в достижении (п-д).

Потребность в аффилиации (от англ. *affiliation* — соединение, связь) — это потребность в общении, в эмоциональных контак-

тах и дружественных связях, желании принимать помощь и оказывать ее другим. Такая потребность проявляется в стремлении быть членом группы, участвовать в совместных действиях, целью которых является само общение.

Потребность во власти — это потребность в достижении прежде всего личных целей (деньги, приоритеты, возможности и пр.), наличие авторитарных ценностей, стремление все решения принимать лично, не оставляя возможности другим проявить самостоятельность, инициативу и ответственность, порой дистанцирование и доминирование при взаимодействии. Стремление к власти — это стремление влиять на других, заставлять их делать то, что сами они не стали бы делать.

Потребность в достижении — она заставляет человека нести ответственность за свои удачи и поражения. Такие люди идут на рассчитанный, умеренный риск, любят ситуации, в которых немедленно получают обратную связь о том, правильно ли они действуют, при этом хотят иметь позитивные отзывы о своей деятельности. Обычно у них развито чувство ответственности, они ориентированы на дело, предпочитают решать сложные проблемы и задачи.

У разных людей эти мотивы выражены в разной степени. На действия и поведение человека влияют не только доминирующие потребности, но и система ценностей, целей и культуры. Тренер-менеджер должен знать, каким образом можно вызвать у человека то или иное желание и стремление, чтобы их удовлетворял процесс самой учебы на тренинге. Удовлетворение стремлений к успеху, власти и признанию могут сделать участника тренинга счастливым.

Полезно помнить совет Д. Цезерани: «Не пугайтесь вашей власти и при этом не бойтесь БЫТЬ и живите вашей миссией, потому что только тогда вы избавитесь от вашего страха в себе».

Все содержательные теории мотивации говорят о том, что человека направляют его внутренние потребности, а значит, тренеру необходимо научиться понимать их правильно. Ему следует так организовать тренинг педагогического общения, чтобы от занятия к занятию удовлетворять преобладающие (профессиональные и личностные) потребности каждого участника, учитывая их индивидуальные предпочтения и ментальность (от фр. *mentalité*, от лат. *mentalis* — умственный, относящийся к разуму) — склад ума, умственный настрой, образ, способ мышления личности и приущую ей духовность (табл. 14).

Мотивационная система является высшей формой детерминации человеческого поведения — это должен учитывать руководитель тренинга педагогического общения как при разработке программы, так и при ее реализации.

Виды мотивации участников тренинга при объективно заданных целях

Тактика поведения человека при выборе способа решения задачи	Эмоции
<i>Мотив достижения успеха</i>	
Высокая произвольная активность	Желание действовать в направлении поставленной цели
Проявление самостоятельности	Уверенность в своих возможностях
Проявление риска	Уверенность в успехе
Стремление принять нужное решение	Уверенность в правильности своих действий
Принятие высокой степени ответственности	Уверенность в своих поступках
Стремление найти адекватные средства реализации цели	Уверенность в правоте своих побуждений
<i>Мотив избегания неудач</i>	
Меньшее проявление активности	Боязнь действовать в направлении поставленной цели
Уход от самостоятельного решения	Страх действовать без указаний «сверху»
Стремление не рисковать	Боязнь неудачи
Излишняя осторожность при принятии решений	Боязнь ответственности за принятие решения
Уход от ответственности	Страх перед ответственностью
Стремление обойти поставленную цель	Боязнь ошибки наказания

«Решетка управления» Р. Блейка и Дж. Мутона. Исследователи рассмотрели модель личности и ее потребностей, выявляя склад человека по соотношению его приоритетов:

- направленность на проблемы людей;
- направленность на производственные достижения.

В реальной практике управления, выбирая тот или иной стиль общения, педагоги должны ориентироваться одновременно на обе обозначенные позиции, однако каждый из них в той или иной ситуации исходит из своей личной направленности (по МакКлелланду):

- на личные цели, власть;
- на дело, ожидаемый результат;
- на других людей.

5.5 — удовлетворительные результаты, средняя удовлетворенность работой, осторожность в поисках и внедрении инноваций;

9.1 — в центре управления — интересы организации, человек на втором плане;

9.9 — равно высокое внимание как к человеку, так и к производству, наивысшие результаты при максимальном учете интересов людей.

«Решетка управления» Р. Блейка и Д. Мутона применима не только для тренеров, но и для педагогов, так как каждый из них во время организации и проведения учебного процесса становится менеджером. От того, на что направлена деятельность педагога, какой стиль он реализует, какому общению отдает предпочтение, зависят и мотивация обучаемых, и их удовлетворенность, и в целом моральный климат в группе. Эффективный стиль, как правило, сочетает двойную ориентацию: на результативность обучения и на сотрудничество обучающихся и обучаемых, их партнерское взаимодействие. Такой стиль стимулирует активное отношение к обучению, инициативу, интерес к творчеству, способствует освоению новых техник и технологий.

Тренеру следует помнить высказывание А. Эйнштейна о том, что проблемы не могут быть решены, ограниченные рамками, в которых они были созданы.

При стиле уважительного отношения к людям более возможны их полная самореализация, проявление себя в разных амплуа (ролях, видах деятельности) и собственный рост. Можно сказать, что это новая парадигма управления, которая в центр внимания ставит человека, подчеркивая, что результаты деятельности в нем самом, в его интересе к обучению и развитию, а задача педагога или тренера (в ситуации тренинга такой стиль работает наилучшим образом) — задействовать этот человеческий фактор, помочь человеку в совершенствовании, так как потребность быть личностью, что-то значить для других — социогенная потребность человека.

Как советует Д. С. Браун, вместо вливания знаний в головы людей мы должны помочь им шлифовать новый набор стекол для очков так, чтобы они могли видеть мир по-новому.

«Окно Джохари». Параметрами данной модели служат оценки человеком самого себя (внутренний аспект) и то, как его воспринимают окружающие (внешнее проявление личности, поведение). Модель была предложена Дж. Люфтом и Х. Инграмом, отсюда и название, составленное из начальных букв их имен (Jo + Harty). Согласно этой модели различные аспекты своего поведения легче понять, если рассмотреть их с помощью некоего окна, состоящего из четырех секций. Проведя такой анализ своих поступков, мы

	<i>То, что вам известно</i>	<i>То, что вам неизвестно</i>
<i>То, что известно другим</i>	Арена	Мертвая зона («слепое пятно»)
<i>То, что другим неизвестно</i>	Фасад Видимость	Непознанное

Схема 8. «Окно Джохари»

можем подрегулировать уже сложившиеся отношения с другими людьми. «Окно» обладает двусторонней прозрачностью: информация проходит как от самого человека, так и к нему в виде обратной связи от других людей. Рассматривая его на занятиях по тренингу, мы приобретаем новые знания, которые помогут нам в будущем (схема 8).

Каждая из четырех частей окна соответствует информации определенного уровня. Размеры этих частей для разных людей будут различаться; кроме того, окно каждого человека не является чем-то застывшим, стабильным; соотношение частей может меняться как в результате роста доверия между человеком и другими людьми, так и в результате учета человеком обратной связи.

Арена. Левая верхняя часть под названием «Арена» изображает то, что известно о нас другим людям из того, что мы знаем о себе сами. Размер Арены может значительно варьироваться: он определяется степенью нашей открытости, тем, насколько мы склонны рассказывать о себе другим. Эта часть полностью контролируется самим человеком, и даже при наличии обратной связи он один решает, какое представление о себе формировать у окружающих.

Фасад. Следующая часть, родственная первой и также способная изменять свой размер, называется «Фасад», или «Область Скрываемого». Здесь хранится то, что мы знаем о себе, но в отличие от Арены хотим спрятать от окружающих, надевая те или иные маски или играя роль, не соответствующую нашей внутренней сущности.

От того, насколько хорошо мы исполняем такие роли, зависит, сохранится ли область Фасада или наше притворство будет разгадано и эта часть сольется с Ареной. Существует множество причин, по которым люди стараются удержать Фасад: чтобы сохранить ощущение безопасности (впрочем ложное); из-за того, что очень дорожат своей частной жизнью; или (худший случай) они намеренно, с низменными целями стараются ввести окружающих в заблуждение. Иные могут бояться, что пострадают эмоционально, если откроют свои истинные чувства.

Мертвая зона. Третья часть — то, что знают о нас окружающие, но чего не видим мы сами. Размеры этой части можно уменьшить (а значит, расширить наши знания о самих себе), если боль-

ше доверять другим. Как следствие, «обратная связь» заставит нас задуматься, не стоит ли что-нибудь поменять в своем поведении. Чем больше прислушиваться к «обратной связи», тем сильнее можно уменьшить эту Мертвую зону.

Непознанное. Последняя четверть «окна» — самая сложная, поскольку символизирует область Непознанного, где содержится такая правда о нас, о которой ни мы сами, ни окружающие до поры до времени не догадываются. Какие-то аспекты лежат настолько глубоко, что им никогда не выйти наружу, в то время как другие могут находиться у самой поверхности, и при наличии определенного стимула или складывающейся экстремальной ситуации они выявляют себя. Это могут быть, например, способности, о которых никто не подозревал; истинные ценности или намерения, которые могут проявляться под действием сильного нажима; травмы или чрезвычайные обстоятельства.

Структура «окна», характеризующего человека, в значительной степени определяет его умение общаться с другими людьми; способность представить параметры «окна» человека, с которым вступаешь в контакт, помогает уяснить себе его личность. Разумеется, после кратковременного общения сделать это весьма сложно, особенно если у человека мощный Фасад, который он умело поддерживает. Чем больше взаимодействие с человеком, тем больше изменяется наше представление об его «окне», что помогает улучшить контакт с ним. Фасад редко исчезает полностью, поскольку мало кто открывает окружающим всего себя. Но с ростом доверия желание прятаться за позой значительно уменьшается.

Стратегии взаимодействия по К. Томасу. Среди участников тренинга педагогического общения встречаются люди, склонные к конфликтному поведению, и те, которые спокойно и индифферентно относятся к различным ситуациям, сохраняя уравновешенность и способность принимать оптимальные решения. В своем подходе к изучению конфликтов в системе межличностных отношений К. Томас впервые предложил новый подход к ним. Традиционно вся психологическая литература делала и делает акцент на «разрешение» конфликта, подчеркивая, что его можно и необходимо разрешить или элиминировать (от лат. *eliminare* — исключать, удалять) и в итоге достичь идеального бесконфликтного состояния, когда люди работают и взаимодействуют в полной гармонии с самими собой и окружающими. Однако повседневная практика и ее анализ внесли новые нюансы в изучение этой проблемы:

1) большинство усилий по полной элиминации конфликтов оказались тщетными;

2) конфликты кроме негативной функции способны нести и позитивное начало.

Отсюда К. Томас предположил, что ударение с элиминирования конфликтов должно быть перенесено на управление ими. В соот-

ветствии с этим он предложил сконцентрировать внимание на таких аспектах их изучения: на том, какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие являются более продуктивными или деструктивными и каким образом можно стимулировать продуктивное поведение.

Таким образом впервые в социальной психологии и психологии личности был поставлен вопрос о неоднозначном отношении к личностным конфликтам и было показано, что одна из задач управления — научиться управлять всеми фазами конфликта и стимулировать бесконфликтное поведение людей.

Для описания возможных типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас применил двухмерную модель их регулирования, основополагающими измерениями которой является кооперация (учет интересов другого) вовлеченных в конфликт, а также напористость, энергия с их характерным акцентом на защите собственных интересов.

К. Томас выделил в этой схеме следующие пять способов регулирования конфликтов:

1. Соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

2. Приспособление, означающее в противоположность соперничеству принесение в жертву собственных интересов ради другого.

3. Компромисс (нейтральный вариант).

4. Избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к консенсусу, полностью удовлетворяющему интересы обеих сторон.

Согласно К. Томасу при избегании конфликта ни одна из сторон не достигнет успеха (это можно представить себе даже умозрительно). При таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на уступки друг другу. И только одна стратегия — сотрудничество — приносит выигрыш двум сторонам (схема 9).

К. Томас разработал специальный вопросник (он адаптирован Н. В. Гришиной), с помощью которого можно определить свою predisposedness к той или иной стратегии или гибкость, т. е. умение менять стратегии в зависимости от цели, ситуации, особенностей партнера по взаимодействию и своих личностных характеристик.

Если провести такое тестирование в процессе тренинга педагогического общения, то его результаты позволят тренеру не просто сделать анализ индивидуальных стратегий взаимодействия участников, но и осуществить сравнительный анализ самооценки

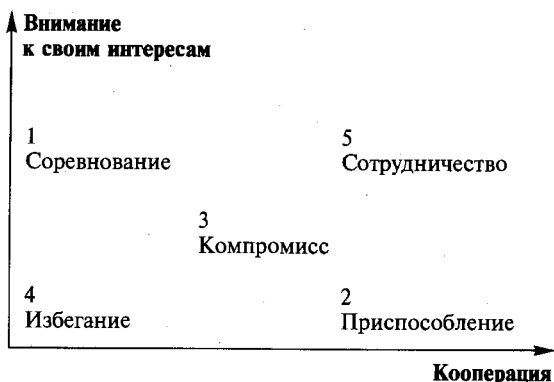


Схема 9. Пять способов регулирования конфликтов (по К. Томасу)

каждого по поводу того, что думают о них партнеры по команде, и собственных наблюдений за ходом занятий. Кроме того, в процессе проведения многодневного тренинга с использованием разнообразных интерактивных упражнений, ролевых и имитационных игр можно наблюдать перемены или отсутствие таковых в поведении участников во время группового взаимодействия.

Такого рода информация позволит тренеру и участникам лучше понимать, в каких ситуациях делового общения наиболее целесообразны те или иные стратегии взаимодействия или то, чем руководствуется участник конфликтного взаимодействия на тренинге при выборе той или иной стратегии. Тренеру особенно важно гибко использовать стратегии взаимодействия во время проведения дискуссии и обратной связи — рефлексии, дебрифинга. Вот ситуации, при которых использование тех или иных стратегий наиболее уместно.

Приспособление («медвежонок»):

- наиболее важная задача — восстановление спокойствия и стабильности, а не разрешение конфликта;
- предмет разногласий более существен для оппонента, чем для вас;
- открывается возможность более сложных проблемных ситуаций по сравнению с той, которая рассматривается сейчас, а пока необходимо упрочить взаимное доверие;
- существует возможность позволить участникам тренинга действовать по собственному усмотрению с тем, чтобы они приобрели умения и навыки, извлекая уроки из собственных ошибок;
- необходимо признать собственную неправоту;
- утверждение своей точки зрения требует много времени и значительных интеллектуальных усилий;
- вы хотите сохранить мир и добрые отношения с другими людьми;

- вы чувствуете, что важнее сохранить с кем-то хорошие взаимоотношения, чем отстаивать свои интересы;
- вы понимаете, что итог намного важнее для другого человека, чем для вас.

Компромисс («лиса»):

- у сторон одинаково убедительные аргументы;
- необходимо время для урегулирования сложных проблем;
- требуется принять срочное решение при дефиците времени;
- сотрудничество и директивное утверждение своей точки зрения не приводят к успеху;
- обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы;
- вас может устроить временное решение;
- удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение, и вы можете несколько изменить поставленную в начале цель;
- компромисс позволит сохранить взаимоотношения, и вы предпочитаете хоть что-то получить, чем все потерять.

Сотрудничество («сова»):

- необходимо найти общее решение, если каждый из подходов к проблеме слишком важен и не допускает компромиссных вариантов;
- основной целью обсуждения является приобретение совместного опыта работы, получение широкой информации;
- необходима интеграция точек зрения и сближение мнений участников тренинга;
- представляется важным усиление личностной вовлеченности в деятельность и групповой сплоченности;
- у вас есть время поработать над возникшей проблемой (это хороший подход к разрешению конфликтов на основе перспективных планов);
- вы и ваш оппонент хотите поставить на обсуждение некоторые идеи и потрудиться над выработкой решения.

Игнорирование, избегание («черепаха»):

- источник разногласий тривиален и несуществен по сравнению с более важными задачами;
- необходимо время, чтобы восстановить спокойствие и создать условия для трезвой оценки ситуации;
- изучение ситуации и поиск дополнительной информации о природе конфликта представляется более предпочтительными, чем немедленное принятие какого-либо решения;
- предмет спора не имеет отношения к делу, уводит в сторону и при этом является симптомом других, более серьезных проблем;

- подчиненные или коллеги могут сами успешно урегулировать конфликт;
- напряженность слишком велика, вы чувствуете необходимость ее ослабления;
- у вас мало власти для решения проблемы или для ее решения желательным для вас способом;
- пытаться немедленно решить проблему опасно, поскольку открытое ее обсуждение может только ухудшить ситуацию.

Соперничество, конкуренция («акула»):

- требуются быстрые и решительные меры в случае непредвиденных и опасных ситуаций;
- целесообразно при решении глобальных проблем, связанных с эффективностью деятельности (при уверенности тренера в своей работе);
- идет взаимодействие с обучаемыми, предпочитающими авторитарный стиль;
- исход очень важен для вас, и вы делаете ставку на собственное решение возникшей проблемы;
- вы обладаете достаточным авторитетом для принятия решения, вполне очевидно, что предлагаемое вами решение наилучшее;
- вы чувствуете, что у вас нет иного выбора и что вам нечего терять.

Таким образом, тренерам (как и педагогам) необходимо не просто знать теорию по стратегиям поведения — им необходимо постоянно осуществлять самомаркетинг и самодиагностику для выявления предпочитаемых стратегий поведения и в случае необходимости развивать гибкость в использовании разнообразных стратегий с учетом поставленных целей, складывающейся ситуации, особенностей объекта взаимодействия. Осуществить такое развитие можно как самоуправлением, так и в рамках тренинга педагогического общения. В то же время использование эффективных стратегий взаимодействия не приводит к успеху, если собеседник демонстрирует отрицательные черты характера, низкий уровень эмоциональной культуры, т. е. провоцирует деструктивное общение.

5.2. Трудности межличностного общения

Серьезным препятствием на пути обучения педагогическому общению могут стать те трудности, которые возникают в коммуникации при взаимодействии. Кроме коммуникативных барьеров, о которых шла речь в главе 2, между участниками общения могут возникать разнообразные трудности, двусторонние или многосторонние осложнения отношений, психологическая сторона кото-

рых обусловлена такими личностными свойствами общающихся, как эгоизм, подозрительность, авторитарность, неискренность, наглость, напористость и т.п. Такого рода трудности, как правило, сопровождаются нервно-психическим настроем и различаются по степени напряжения, по типу ситуаций, в которых имеют тенденцию возникать, и по степени влияния на успешность общения.

В. Н. Куницына, специалист по проблемам общения, выделяет две группы трудностей:

1) субъективно переживаемые, не всегда проявляющиеся в конкретном социальном взаимодействии и не очевидные для партнера;

2) объективные, т.е. обнаруживающие себя в условиях непосредственных контактов и снижающие успешность общения и удовлетворенность его протеканием.

К первой группе относятся такие, как социальная неуверенность, застенчивость, трудности психологического контакта. Зачастую такие трудности проявляются при общении с руководителем или в ситуации принятия решения под свою ответственность, или в ситуации выбора. В то же время объективные — это чаще всего трудности коммуникативного характера, связанные с вербальной и невербальной компетентностью. Именно они преодолеваются с помощью обучения на тренинге педагогического общения и зависят также от коммуникабельности характера педагога, т.е. от владения им нормами, правилами, сформированностью психологической культуры общения.

Различают также трудности общения *первичные* и *вторичные*. Первичные зависят от природных свойств человека (биологических, психофизиологических, личностных), таких, как агрессивность, тревожность, ригидность и др., связанных с темпераментом. Вторичные трудности могут быть *психогенными* (следствие травм, стрессов, фрустраций, и *социогенными* (следствие коммуникативных барьеров), возникающими при неудачном опыте эмоциональных и социальных контактов.

«Нет безнадежных ситуаций: просто есть люди, которые отчаялись из них выйти», — говорил К. Б. Люс.

5.2.1. Дефектное общение

Это относительно неполноценное общение, которое в меньшей степени появляется в деловых контактах, но и в неформальном межличностном общении мешает установлению искренности, доверительности, легкости и человеческой близости. Хотя оно, по мнению специалистов, и не затрагивает глубинных характеристик и не вызывает пагубных последствий, все же считается дест-

руктивным, так как создает помехи, которые ученые рассматривают как дефекты общения.

Порождаемые людьми, обладающими определенными личностными свойствами, такие дефекты способны прервать контакты, уйти от предмета взаимодействия, исказить истинные мотивы собеседника и снизить успешность общения и удовлетворенность им. Зачастую дефектным становится взаимодействие людей в условиях перегрузок, нервно-психического напряжения, дефицита свободного времени. Следствием такого профессионального общения становятся очевидная раздражительность и конфликтность, психическая, нервная и физическая усталость.

К. Томас утверждает, что если человек определяет ситуацию как реальную, то она становится реальной по своим последствиям независимо от того, насколько она в действительности реальна. Это своего рода его теорема.

Специалисты в сфере общения заметили также, что раздражающее воздействие на собеседника могут оказывать такие невербальные сигналы, как покачивание во время разговора с пяток на носки; многозначительно поднятые брови; саркастически искривленный рот; привычка облизывать губы; манера отвлекаться и др. Зачастую отрицательно сказывается на взаимодействии и защитная позиция собеседника. Сильно развитая психологическая защита всегда негативно влияет на поведение и препятствует рассмотрению проблемы и достижению конечного результата взаимодействия. Иногда собеседник надевает маску, которой скрывает собственную неуверенность, страх, скованность и закрепощенность.

Дефектные черты взаимодействия иррациональны по своей природе (от лат. *irrationalis* — неразумный) к сожалению, они не всегда осознаются партнером и возникают независимо от его желания каждый раз, когда возникает угроза его самооценке или достоинству. Дефектное общение весьма близко к деструктивному. К устойчивым дефектам общения относятся такие свойства личности, как *тревожность* (беспокойство, страх) и *ригидность* (затрудненность, вплоть до полной неспособности изменять намеченную собеседником программу деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки).

В литературе рассматриваются два вида тревожности: *невротическая* как безотчетное переживание беспокойства, направленное в будущее, и *психотическая* — бессодержательное, но очень мощное переживание. Обычно при взаимодействии такие собеседники демонстрируют беспокойство, неуверенность в себе, чувство неполноценности, что, несомненно, сказывается на их деятельности и ее результатах. Ригидные люди обычно авторитарны и очень консервативны в своих взглядах, привязанностях и привычках.

Перечисленные черты характера мешают открытому и доверительному общению, приводят к нарушению обязательств. Повы-

шенная эмоциональность и суетливость, раздражительность и педантичность, конфронтация и соперничество зачастую осложняют взаимодействие, не позволяют перестроить отношения в сторону сотрудничества и эффективной коммуникации.

Поучительно в этом отношении высказывание А. Эйнштейна: «Люди любят рубить лес. В данном виде деятельности результаты видны сразу».

5.2.2. Деструктивное общение

К деструктивному взаимодействию обычно относят те формы и особенности межличностных и деловых контактов, которые отрицательно сказываются на собеседниках и осложняют процесс взаимопонимания, разрушают общение. К нему относятся такие формы взаимодействия, как умалчивание информации, нежелание общаться, молчание при ответах на вопросы. Большой вред общению наносят и такие черты характера, как лицемерие, злорадность, хитрость, мстительность, оговаривание другого, язвительность, цинизм, ханжество, соперничество, вплоть до криминогенного поведения.

Деструктивное поведение обычно отличается тем, что в него втянуты обе стороны, а иногда и другие коллеги. Все участники заражаются отрицательными эмоциями, негативной экспрессией и агрессией, обычно выбиваясь из привычного образа жизни и вступая в конфронтацию. К популярным формам деструктивного поведения относятся вранье, обман и ложь. Они вводят собеседника в заблуждение, искажают истинное положение дел, способствуют развитию манипулирования, неэффективной коммуникации.

Частью деструктивного поведения является также агрессивно-конфликтное взаимодействие. *Агрессивность* проявляется в самых различных действиях: от мстительности и враждебности до упреков и высказывания обид, от крика и публичных ссор до тихого ворчания и постоянной критики. Зачастую человеком руководит стремление «достать» собеседника, держать его в постоянном напряжении, заставить психологически защищаться.

Другая форма агрессивно-конфликтного поведения — *обида*. Она соединяет подчеркнутую жалость к себе с не всегда осознаваемыми мстительными побуждениями. Зачастую состояние обиды сопровождается садомазохизмом, который раздувает обиду до гигантских размеров. Такой неадекватный способ реагирования на мнимое ущемление интересов и потребностей свидетельствует об эгоцентризме и инфантильности «страдальца». Вместе с тем и агрессивность, и «глобализация» страдания сопровождаются весьма сильными эмоциональными переживаниями в виде гнева, злорадности, досады, ярости или медленного кипения. Как правило, агрессивное поведение вызывает такие невербальные сигналы, как

сверкание глазами, размахивание кулаком (ами), стискивание зубов, хлопанье ладонью или ее ребром по столу, притоптывание ногой, повышение голоса и тому подобные экспрессивные проявления, обычно сопровождающиеся отрицательным эффектом.

Самая разрушительная агрессия называется преднамеренной, интенциональной (от лат. *intentio* — внимание, стремление), ее цель — умышленное стремление нанести вред собеседнику или партнеру с осознанием отрицательных последствий. Достигая поставленной цели, такие люди обычно получают от этого удовольствие.

«Ни одна снежинка никогда не чувствует себя ответственной за вывоз лавины», — сказал С.Ли.

Таким образом, агрессивное поведение практически всегда приносит во взаимодействие отрицательные черты деструктивности и разрушительности, что способствует разобщению людей, их напряженности, порождая неудовлетворенность и дискомфорт.

5.3. Виды поведения: подавление, манипуляции, деловое партнерство

Важным регулятором поведения для становления и успешного развития человеческих отношений является стиль взаимодействия с другими как типичная, наиболее часто проявляющаяся форма реагирования в человеческих контактах, обусловленная индивидуальными, личностными, социальными факторами. Стиль общения — это индивидуальная стабильная форма коммуникативного поведения человека, проявляющаяся в любых условиях взаимодействия. Индивидуальный стиль рассматривается в литературе как присущая данному человеку система психологических приемов, техник и способов деятельности с учетом генетических, личностных и профессиональных характеристик. В психологии выделяют три основных типа межличностного общения: императивное (подавление), манипулятивное и партнерское.

5.3.1. Императивное общение (подавление)

Такое общение обычно называют авторитарным или авторитарным, или даже директивным. По воздействию на партнера, на собеседника оно относится к группе деструктивных видов общения. Основной целью императивного (от лат. *imperativus* — повелительный, не допускающий выбора) авторитарного общения является подчинение, когда один из партнеров подчиняет себе другого, контролирует его поведение, действия, мысли, а также принуждает действовать в выгодном для себя направлении.

При таком взаимодействии индивидуальные особенности и личные цели партнера не имеют значения, он рассматривается как безликий человек, средство достижения цели другого, как механизм, который не может самостоятельно работать, поэтому его нужно включать, им нужно управлять. Причем представитель императивного контакта не скрывает своих намерений, принуждая другого действовать по принципу: «Я сказал!». Авторитарный тренер обычно предпочитает убеждению принуждение. В качестве средств влияния используются приказы, указы, распоряжения, инструкции, угрозы и предписания. Обычно такой представитель авторитарного стиля демонстрирует дистанцию, соблюдает иерархию даже при игровом взаимодействии, противопоставляет себя другим, не считаясь с партнерами, создавая довольно-таки напряженную атмосферу общения.

С психологической точки зрения авторитарный стиль взаимодействия неблагоприятен. Самое слабое место такого стиля общения — нежелание и неумение отмечать успехи других, хвалить и поддерживать, поощрять партнеров. Если подобный лидер оказался руководителем групповой дискуссии, то, как правило, ее участники не проявляют инициативу, творчество, чаще всего они пассивны в высказываниях и тем более в принятии решений. При тренинге педагогического общения такой стиль нецелесообразен, так как он является причиной повышенной психологически-стрессовой нагрузки, вредной для здоровья, провоцирует конфликтные ситуации, негативную реакцию и сопротивление, разрушает отношения в группе изнутри.

Тренеру важно помнить, что агрессивное поведение может быть признаком закомплексованности. Некоторые люди вследствие комплексов становятся зажатыми и прячутся в своих раковинах. Другие же реагируют гораздо более открыто и агрессивно. В ходе занятий попытайтесь осторожно определить, в чем кроется причина такого поведения. Некоторые могут быть недовольны каким-то новшеством, предлагаемой вами идеей или новым методом работы. По возможности попытайтесь выявить истинную причину проблемы во время обеденного перерыва, т.е. неформального общения.

5.3.2. Манипулирование в межличностном взаимодействии

Профессиональная жизнь людей зачастую напоминает детскую игру по перетягиванию каната. Однако у целого ряда людей эта незатейливая процедура становится тонко рассчитанной психологической манипуляцией, инструментом для достижения власти, продвижения по служебной лестнице — и все это для того, чтобы «перетянуть власть на свою сторону».

Что же такое манипуляция? В Оксфордском словаре английского языка манипуляция (*manipulation*) в самом общем значении

определена как обращение с объектами со специальным намерением, особенной целью, как ручное управление, как движение, производимое руками. В переносном смысле манипуляция определяется как акт влияния на людей или управления ими или вещами с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление или обработка. В контексте межличностных отношений термин «манипуляция» стал использоваться лишь в конце XX в. Многие манипуляторы действуют по принципу «Разделяй и властвуй». Проблема усугубляется тем, что они не только не могут сохранить собственные отношения с людьми, но и губительно действуют на взаимоотношения других.

Объектом манипулирования, как правило, является межличностное взаимодействие, а предметом — психологические аспекты механизмов и технологий влияния. В этом контексте результаты манипулирования можно рассматривать в переносном значении, как стремление «прибрать к рукам», «приручить», «заарканить», «поймать на крючок» другого, т.е. прослеживается попытка превратить человека в послушное орудие, как бы в марионетку. Специалисты по психологии манипулирования выделяют три существенных признака психологической манипуляции:

- она содержит идею «прибирания к рукам» (кого-то или чего-то);
- ее обязательное условие — создание и сохранение иллюзии самостоятельности решений и действий адресата воздействия;
- искусность, мастерство манипулятора в выполнении приемов и техник воздействия.

Особенность манипулирования состоит в том, что манипулятор стремится скрыть свои намерения, и то, как они будут истолкованы, зависит от того, кто попытается понять манипулятивные ходы и действия партнера. В литературе выделяются три позиции, которые занимают люди по отношению к процессу манипуляции.

Позиция манипулятора. Большинство людей многократно используют эту роль: то, как руководитель, ищущий благосклонности вышестоящего начальства; то, как подчиненный, избегающий ответственности за недоделки в работе; то, как специалист по воспитанию других.

Позиция жертвы манипуляции. Также весьма распространенная позиция. Практически любой человек может вспомнить ситуации, когда он вскрывал неискренность, «двойную игру» со стороны своих руководителей, коллег, деловых партнеров, когда некорректно использовались его естественные потребности человека и появлялись досада, душевная травма, разочарование из-за того, что он попался на чью-то удочку, кому-то излишне доверился, понес моральный или психологический ущерб.

Позиция внешнего наблюдателя. Человеку, не вовлеченному в манипулятивное взаимодействие, приходится заниматься моде-

лированием и реконструкцией его деталей и характера: интерпретировать информацию, домысливать ситуацию за участников, восстанавливать необходимые фрагменты, действия, чтобы выбрать свой сценарий и схему поведения.

В тренинге педагогического общения любая акция манипулирования имеет несколько групп признаков, позволяющих выделить ее из числа действий, действительно направленных на эффективное взаимодействие.

В их число входят:

- собственно психологическое, суггестивное воздействие на другого человека;

- отношение манипулятора к другому человеку как средству достижения своих целей;

- стремление получить односторонний выигрыш;

- скрытый, закамуфлированный характер самого воздействия и его направленности;

- игра на слабостях партнера, изощренная апелляция к инстинктивной агрессивности и провоцирование биологически напряженных потребностей человека (страха смерти, сексуального влечения, физической боли, телесных повреждений, любви к ближним, неуверенности и низкой самооценки и т.п.);

- использование силы, давления, уверенности в себе;

- побуждение, мотивационное привнесение;

- мастерство в осуществлении манипулятивных действий.

Таким образом, манипуляция — это вид психологического воздействия, блестящее исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями. Манипулятивное общение сходно с императивным. Манипуляцию и императив объединяет стремление добиться контроля над поведением и мыслями другого человека. Отличие сохраняется лишь в том, что при манипулятивном общении собеседник не информирует партнера о своих истинных целях и намерениях — они скрываются или подменяются другими. Особенно это распространено в деловой коммуникации.

В современных условиях прецеденты нарушения принципа психологической безопасности людей, в том числе и через манипулирование, характерны для разных видов деятельности, в том числе и педагогической. Поэтому необходимы общественный резонанс, восстановление системы духовных ценностей, авторитетные экспертные заключения профессионалов о дестабилизирующем воздействии манипуляторов, их некорректных действиях и поведении, а также нужна более широкая пропаганда ярких, харизматических личностей, добившихся общественного признания за счет своего лидерского потенциала и таланта взаимодействия с другими людьми.

5.3.3. Партнерское деловое общение

Партнерское общение является альтернативой императивному, деструктивному и манипулятивному стилям взаимодействия. Оно основано на равноправии партнеров и позволяет перейти от фиксированной на себе установки к установке на собеседника, реального партнера по общению. Чаще всего к партнерскому стилю взаимодействия относят демократический стиль коммуникации. Партнер (от фр. *partenaire* — участник чего-то; тот, кто вместе с кем-то участвует в какой-либо совместной деятельности) — это участник взаимодействия, способный к диалогу и полилогу (дискуссия, беседа трех и более участников), соблюдающий правила эффективных взаимоотношений:

- психологический настрой на эмоциональное состояние собеседника и собственное психологическое состояние (общение по *принципу «здесь и сейчас»*, т.е. с учетом чувств, желаний, физического состояния на данный конкретный момент);

- доверие намерениям партнера без оценки его личности (*принцип доверительности*);

- восприятие партнера как равного, имеющего право на собственное мнение и собственное решение (*принцип паритетности* идет от лат. *paritas* — равенство);

- общение должно быть направлено на общие проблемы и нерешенные вопросы (*принцип проблематизации*);

- разговор необходимо вести от своего имени, без ссылки на чужое мнение и авторитеты; следует выражать свои истинные чувства и желания (*принцип персонифицирования общения* происходит от лат. *persona* — личность + *facere* — делать).

Отличительной чертой партнерского взаимодействия является уважительное и внимательное отношение к собеседнику, к его вопросам, сомнениям и реакциям. Поскольку общение многофункционально, постольку в психологии выделяется пять функций, которыми руководствуются участники делового взаимодействия:

- прагматическая функция.* Как правило, реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности;

- формирующая функция.* Проявляется в процессе развития человека и становления его как личности;

- функция подтверждения.* Состоит в том, что только в процессе общения с другими мы можем понять, познать и утвердить себя в собственных глазах. К знакам подтверждения можно отнести знакомства, приветствия, оказание знаков внимания;

- функция организации и поддержания межличностных отношений.* В ходе общения мы оцениваем людей, устанавливаем эмоциональные отношения, причем один и тот же человек в разных ситуациях может вызвать различное отношение. Эмоциональные меж-

личностные отношения встречаются в деловом общении и накладывают на них особый отпечаток;

внутриличностная функция общения. Это диалог с самим собой; именно благодаря этой функции человек принимает решения и совершает значимые поступки.

Таким образом, сформированный устойчивый индивидуальный стиль взаимодействия свидетельствует об уровне коммуникативного мастерства, достигнутом конкретным человеком. Каким бы ни был стиль того или иного участника тренинга педагогического общения, он допускает дальнейшее обучение новым умениям и навыкам общения, техникам и приемам воздействия и позитивного влияния на других людей, способам снятия напряженности и приспособления, адаптации, преодоления трудностей и препятствий несовместимости и агрессивности. Поскольку общение — это ведущая составляющая педагогической деятельности, постольку необходимо осваивать профессионально-типичный стиль взаимодействия, позволяющий конструктивно решать не только учебные цели, но и способствовать эффективным деловым контактам.

5.4. Поведенческий анализ

Больше всего на улучшение взаимодействия участников тренинга педагогического общения влияет поведенческий анализ. Этот метод выявляет скрытый смысл происходящего по характеру высказываний и невербальному поведению собеседников в ситуации взаимодействия и, как следствие, предоставляет возможность руководителю тренинга откорректировать их поведение в желаемом направлении.

Н. Рэкхем, П. Хани и их сотрудники в 1971 г. разработали аналитический инструмент диагностики поведения людей, который опирался на определенные критерии, важные для тренинга вообще и тренинга педагогического общения в частности:

- учет только тех качеств, которые можно изменить;
- прозрачность смысла категорий;
- достоверность;
- четкая определенность категорий;
- ориентированность на конкретную задачу.

Опираясь на перечисленные критерии, Рэкхем и Хани составили список, включающий 13 категорий, лежащих в основе аналитического метода наблюдения за поведением участников в процессе исполнения тренинговых упражнений. Этот метод был назван «поведенческий анализ» (ПА). Тренер или специальные наблюдатели (в том числе из числа участников) используют разнообразные категории для анализа; их выбор, как правило, зависит от типа наблюдателя.

К категориям общего назначения при ПА относятся:

- внесение предложения;
- подкрепление чужого предложения;
- поддержка;
- несогласие;
- защита/нападение;
- блокирование/создание трудностей;
- открытое признание вины;
- проверка понимания;
- подведение итогов;
- просьба предоставить информацию;
- предоставление информации;
- подключение;
- вытеснение.

Смысл использования этих предпочтений в процессе тренинга педагогического общения следующий.

Внесение предложения. Это поведение, когда выдвигается некая идея или собеседнику предлагается заняться каким-либо новым видом деятельности. Часто оно вводится словами: «Предлагаю...», «Я думаю, мы должны...», «Давайте...» или «А что, если...» и подобными им.

Подкрепление чужого предложения. Имеется в виду развитие предложения, сделанного ранее другим человеком, с целью не заметить, а подкрепить и усилить его. Например, если собеседник предложил: «Пойдемте вечером прогуляться», то подкрепление может звучать так: «Да, пойдемте в парк, там сегодня праздник».

Поддержка. Намеренное и открытое выражение поддержки точки зрения другого. Это может быть простое «Согласен с вами» или «Да, я разделяю ваше мнение», а может представлять собой пересказ своими словами того, что говорил собеседник, т.е. вербализацию или перефразирование.

Несогласие. Поведение, противоположное поддержке и выражающее явное расхождение с мнением собеседника (например, фраза «Нет, я не согласна»).

Защита/нападение. Такое поведение характерно для конфликтных ситуаций, когда один человек оказывает давление на другого в эмоциональной, выразительной форме при помощи слов или особого тембра и темпа речи, тона голоса. Фраза «От тебя я других слов и не жду» может восприниматься как нападение на собеседника. Подобные слова провоцируют агрессивное или защитное поведение партнера; в свою очередь его поведение вызывает ответ инициатора; спираль «защита/нападение» раскручивается все дальше, пока один из собеседников не отступит или не вмешается посредник.

Блокирование/создание трудностей. Такие действия не только ничего не добавляют к разговору, но и мешают ему развиваться.

Типично выражение: «Ну, опять пошли по кругу»; после такой фразы дискуссия обычно замирает, пока кто-нибудь не внесет позитивное предложение, например: «Это верно, так что необходимо подытожить, к чему мы пришли». Тот, кто «заблокировал» спор, тоже мог бы высказаться в таком духе и его вклад был бы тогда положительным, а не отрицательным. («Но она поступила иначе, и это не случайно».)

Открытое признание вины. Имеется в виду признание своей ошибки или извинения за свои действия. Диапазон извинений велик: от простого «Извините» до «Да, наверное, это моя ошибка — я должна была заметить это примечание». Иногда извинения используются для того, чтобы остановить раскручивание спирали «Защита/нападение», когда один из собеседников осознает бесполезность такого разговора и извиняется (не важно, виновен ли он на самом деле или нет), чтобы перевести беседу в нормальное русло.

Проверка понимания. Типичная фраза по проверке понимания начинается со слов: «Если я правильно поняла, из ваших слов следует, что...». Этот конструктивный вид поведения может служить нескольким целям. Такие фразы:

- позволяют вам проверить, правильно ли вы поняли сказанное;
- создают возможность другим членам группы тренинга сравнить свое понимание с вашим;
- позволяют тому, к кому обращена эта фраза, проверить, удачно ли он выразил свою мысль;
- вносят необходимые исправления и выясняют возникшие недоразумения.

Подведение итогов. Эта категория похожа на проверку понимания, но отличается от нее по форме. Резюме — это максимально сжатое изложение содержания. Оно должно быть коротким, понятным, при этом верным и полным.

Просьба предоставить информацию. Имеются в виду вопросы, обращенные к людям с целью получить какие-либо сведения, узнать их мнение, впечатление, мысли, отношение к чему-либо.

Предоставление информации. Это фразы-утверждения, содержащие какие-либо сведения, излагающие мнения, ощущения, идеи и мысли.

Подключение. При помощи этой категории можно пригласить собеседника участвовать в разговоре, причем имя человека обычно включено во фразу. Например: «А что вы, Валентина Ивановна, думаете по этому поводу?». Такая фраза является просьбой предоставить информацию и одновременно приглашением к разговору.

Вытеснение. Когда один человек прерывает другого, он вытесняет его из разговора. Это можно сделать по-разному, а именно:

- не дать говорящему закончить свою мысль;

- затеять посторонний разговор, когда вся группа должна обсуждать какую-то проблему;
- выступать со своим мнением раньше человека, которого специально попросили высказаться по некоему поводу.

В каждой из описанных ситуаций прерывающий разговор собеседник как бы заявляет: «То, что я хочу сказать, более важно и интересно, чем ваше мнение!».

5.5. Наблюдение в ходе тренинга — сбор информации для поведенческого анализа

5.5.1. Наблюдение с помощью таблицы

В реальной практике проведения тренинга педагогического общения для фиксации результатов наблюдения за поведением участников тренинга, как свидетельствует литература по тренингам, используются таблицы по специальной форме, где каждая строчка соответствует перечисленным выше категориям поведения, а столбцы — участникам конкретного упражнения, ролевой игры или дискуссии. Такую таблицу обычно заполняют наблюдатели или тренер, получают они ее для участников перед каждым конкретным заданием. Однако особенностью заполнения таблицы служит то, что высказывания каждого члена группы идентифицируются по категориям, а не интерпретируются наблюдателем. Поэтому пометки делаются лишь тогда, когда участник упражнения использовал ту или иную технику; для одного высказывания делается одна пометка, причем выбирается наиболее важное.

Заполненная таблица показывает:

- сколько всего высказываний (для всех участников вместе);
- сколько высказываний сделано каждым членом группы;
- распределение по категориям высказываний каждого члена группы;
- распределение по категориям высказываний всей группы.

Вот как выглядит таблица для анализа техники поведения четырех человек.

Техника поведения	Анна	Петр	Ирина	Катя	Всего
Внесение предложений					
Подкрепление					
Просьба предоставить информацию, идеи					
Изложение информации, высказывание мнения					

Техника поведения	Анна	Петр	Ирина	Катя	Всего
Резюмирование					
Поддержка					
Открытое признание вины					
Несогласие					
Нападение					
Блокирование					
Создание трудностей					
Подключение					
Вытеснение					
Что-либо еще					
Всего:					

В зависимости от целей тренинга педагогического общения, задач конкретного упражнения, количества участников и регламента можно как увеличить, так и уменьшить количество высказываний. В то же время следует помнить, что, используя технику поведенческого анализа, наблюдателями обеспечивается полноценная обратная связь, позволяющая демонстрировать различия между положительным (конструктивным для общения) и отрицательным (наносящим ущерб взаимоотношениям) поведением. Если наблюдатели неопытные, то можно начинать анализ с двух, а уж затем с четырех, восьми и т.д. категорий.

По аналогичной схеме можно провести наблюдение, например, за невербальными реакциями, предварительно описав их в виде категорий невербального поведения или использовав применительно к двустороннему взаимодействию. Метод наблюдения за поведением участников тренинга можно апробировать как метод простого подсчета количества высказываний или как метод социограмм.

Наблюдать можно не только за теми или иными категориями поведения, но и за процессом принятия решения по проблеме, за некоторыми конкретными видами деятельности (говорение, слушание, обратная связь, влияние на других, внушение и т.п.). По итогам наблюдения, например, за участниками имитационной игры («Полет на Луну», «Кораблекрушение» и др.) можно описать стратегии взаимодействия, проявления индивидуального стиля общения, техники ведения спора и пр.

Анализируя взаимодействие двух или трех участников тренинга, наблюдатель может более тщательно вслушиваться в их реплики и комментарии, однако недостатком такого включенного наблюдения является факт регистрации, а не глубинного анализа техник, используемых в разговоре при взаимодействии.

В теории тренинга пока не существует техники единого учета всех аспектов взаимодействия. Однако эту проблему можно решить за счет привлечения большего количества наблюдателей для разных сторон взаимодействия; каждая группа при этом будет заниматься анализом лишь одной стороны общения (вербальной или невербальной). Категории (техники общения), которые наблюдатель включит в список в этом случае, будут более конкретны, чем общие категории, представленные ранее в таблице.

Они могут быть следующими:

Категория (техника общения)	Оценивающий	Интервьюируемый
Указание Подкрепление Открытые вопросы Закрытые вопросы Составные вопросы Изложение информации Несогласие Резюмирование Другое негативное поведение (блокирование, нападение, создание трудностей) Предположение Просьба выдвигать идеи Критические замечания Наводящие вопросы Поддержка/согласие Проверка понимания (уточните, пожалуйста, правильно ли я вас понял...) Вытеснение Эмоциональная вспышка Что-либо еще		
Всего:		

В зависимости от формы взаимодействия участников тренинга педагогического общения (интервью, беседа, консультирование и др.) можно уменьшить или увеличить количество наблюдаемых параметров и по итогам наблюдения охарактеризовать работу участников как эффективную или неэффективную.

Практика проведения тренингов свидетельствует, что поведенческий анализ, с одной стороны, — одна из наиболее эффективных методов объективной оценки результативности поведения участников. Кроме того, он позволяет сделать сравнительный анализ продвижения участников тренинга в плане овладения ими

эффективными техниками общения, если наблюдать за их поведением «на входе» — в начале тренинга и «на выходе» — в его конце. С другой стороны, он требует больших временных затрат (что в условиях учебного процесса не всегда возможно) и обязательного проведения аналитической обратной связи: дискуссии, рефлексии или дебрифинга.

5.5.2. Метод простого подсчета высказываний

Более простым инструментом наблюдения ПА является простой подсчет количества высказываний, например, для анализа активности участников дискуссии. При использовании этого метода формой для текущих записей служит список имен участников тренинга. Наблюдатели ставят палочки против фамилии автора высказывания и в конце тренинга подсчитывают их общую сумму. По итогам анализа видно, кто сколько раз высказался; кто отмолчался; кто был активен и кто — пассивен. Однако такой способ подсчета количества высказываний не позволяет выявить их качество, т. е. значимость и влияние на принятие группового решения. Можно получить более эффективные результаты, если оценивать продолжительность каждого высказывания, и тогда это будут не только восклицания и реплики, но и предложения, выводы и комментарии.

5.5.3. Метод наблюдения — социограмма

Значительно расширяют метод простого подсчета *социограммы*, так как они позволяют фиксировать информацию о типе взаимодействия и адресации реплик в ходе беседы или внутригрупповой дискуссии. Обычно для такого наблюдения на чистом листе бумаги рисуются кружки, обозначающие место в группе каждого участника. Кружки соединяются друг с другом линиями, и дополнительно от каждого кружка проводится стрелка наружу. Затем в ходе группового взаимодействия при каждом высказывании кого-либо из участников на линию, соединяющую его с тем человеком, к которому он обращается, ставится стрелка. Если участник тренинга обращается одновременно ко всем участникам дискуссии, то стрелка помещается на линию, направленную наружу. Прерывания разговора можно обозначить штрихами поперек соответствующей линии. С помощью цифр, поставленных рядом с кружком, фиксируется количество высказываний, с помощью стрелок — адресат.

Инструмент наблюдения в виде создания социограммы позволяет зафиксировать:

– количество высказываний, сделанных каждым участником тренинга;

- высказывания, сделанные группой в целом;
- сколько было прерываний беседы (дискуссии) и кто их сделал;
- каков поток взаимодействия — кто с кем говорил и кому отдавал в разговоре предпочтение.

5.5.4. Другие возможности анализа результатов тренинга

Тренинговые занятия можно оценивать и наблюдать за их результатами не только с помощью поведенческого анализа. Выбор техники обратной связи зависит от возможностей тренера (его компетентности и наличия технических и организационных средств); целей и задач тренинга или конкретного задания, включенного в программу; от времени; от контингента участников (их возможностей, намерений и ожиданий от тренинга) и от складывающейся ситуации.

Задачи тренинга могут быть связаны как с обучением, так и с выбором лидера, с оценкой вклада каждого или анализом способов принятия групповых решений, с фиксацией вербального или невербального взаимодействия и пр. Именно в зависимости от целей тренинга его организатор выбирает тот или иной способ обратной связи. Если на тренинге используется видеокамера, то анализ поведения и действий участников тренинга можно проводить на основе просмотра записи.

Кроме того, наблюдение может осуществляться как за отдельным участником (например, исполняющим роль лидера группы или за лицом, играющим главную роль в игре), так и за всеми членами группы. Можно наблюдать взаимодействие участников, т. е. сам процесс общения, а можно оценивать процесс соорганизации совместной работы в группе. Кроме этого целесообразно также осуществлять самонаблюдение или использовать специально назначенного и включенного в группу наблюдателя (например, психолога). Обычно работу участников тренинга наблюдает и анализирует также тот, кто его проводит, — сам тренер.

Для того чтобы наблюдение было эффективно, желательно составить предварительно вопросник, который позволяет более целенаправленно осуществлять эту работу. Например, для анализа деятельности по принятию решения в группе можно включить следующие вопросы:

- ✓ Как вам кажется, все ли члены поняли задачу (проблему) одинаково?
- ✓ Пытались ли участники тренинга уточнить поставленную перед ними задачу?
- ✓ В какой степени члены группы участвовали в распределении ролей внутри команды?
- ✓ Как определился лидер? Его выбрали или он сам взялся за организацию внутрикомандной работы?

- ✓ В какой степени каждому удалось высказать свои предложения? Кто этому способствовал: лидер или другие члены группы?
- ✓ Эффективно ли использовались знания, умения и опыт членов группы?
- ✓ Появился ли в ходе дискуссии интеллектуальный лидер?
- ✓ Как члены группы реагировали на организационного лидера, если интеллектуальным лидером стал другой член группы?
- ✓ Насколько эффективным было общение членов группы?
- ✓ Все ли приняли активное участие в работе?
- ✓ Что можно отметить как удачные стороны взаимодействия?
- ✓ Насколько успешно выполнена задача?
- ✓ Если решение принято неверное, то кому удалось его провести?
- ✓ В чем сила влияния на группу этого участника? И т. п.

5.6. Умения и навыки эффективного педагогического общения

Для эффективного делового общения особенно важен процесс понимания и взаимопонимания на вербальном и невербальном уровнях.

Процесс понимания человека происходит двояким образом. **Рациональное понимание** — это расшифровка мотивов на аналитическом и логическом уровнях. **Принятие и эмпатия** функционируют на подсознательном уровне. Эмпатия в процессе общения — это сопереживание другому человеку, способность чувствовать то же, что и собеседник, понимать его не разумом, а «сердцем» — как бы «вчувствоваться» в него. При этом человек может даже не разделять взгляды собеседника и негативно оценивать его действия, но в то же время испытывать чувство сострадания и сопереживания.

Логическое, рациональное познание, основанное на анализе действий и поступков другого, может быть представлено как **интерпретация** (от лат. *interpretatio* — посредничество, истолкование, объяснение), которая призвана ликвидировать смысловую неопределенность ситуации и выявить истинный смысл происходящего.

Самый эффективный результат перцептивной коммуникации — это достижение взаимопонимания между партнерами. Взаимопонимание двух партнеров по взаимодействию представляет собой совпадение или близкое сходство их интересов и точек зрения по определенному вопросу, являющемуся целью их общения. Во взаимодействии двух человек каждый постоянно оказывается в роли объекта и субъекта общения (личность сама влияет на другого человека, являясь субъектом общения, и в то же время ис-

пытывает влияние своего партнера, т.е. выступает в качестве объекта).

Для вступления в деловое общение необходимы общие цели. Такими целями в этом процессе являются не только познание партнера, но и оказание на него определенного влияния для решения конкретной задачи. Все люди различаются по способности познать и понять другого человека. По мнению академика А.А. Бодалева, в понятие «понять партнера» необходимо включить:

- принятие исполняемой по отношению к себе роли со стороны партнера (т.е. необходимо учитывать его права, обязанности в соответствии с принятыми нормами поведения);

- понимание и принятие индивидуальных особенностей партнера;

- взаимное принятие самооценки, возможностей и способностей;

- учет степени соответствия первого внешнего впечатления о партнере его устойчивым внутренним психическим качествам.

Будучи субъектом взаимодействия, партнеры отличаются друг от друга способностью проникать во внутренний мир собеседника. В зависимости от собственной культуры поведения и общения (связанной с воспитанием в процессе социализации) человек избирает определенные способы и технику воздействия на партнера. Такие способы и техника воздействия на других зависят, как свидетельствуют социальные психологи, от развития трех основных элементов его психики: интеллекта, эмоциональной и волевой сфер.

Кроме того, важнейшим условием успешного взаимодействия (например, обучающихся на тренинге педагогического общения) помимо глубокого развития у них познавательной и эмоциональной сфер является их умение выбирать по отношению к другому человеку (партнеру по команде) наиболее подходящий способ обращения с ним, а также средства воздействия на него.

Таким образом, мы наблюдаем тесную взаимосвязь в процессе группового взаимодействия позиций: обращение с другими людьми, отношение к ним и понимание их.

ВЫВОДЫ

1. В основе поведения людей лежат разнообразные потребности, которые провоцируют активность и влияют на отношение к деятельности. Люди не всегда осознают, почему они поступают так или иначе, хотя их поведение всегда определяется теми или иными мотивами. Мотивация — это совокупность побудительных сил человеческой деятельности как осознаваемых, так и не осознаваемых самим человеком. Мотивация — понятие, используемое для объяснения последовательности поведенческих действий, направленных на конкретную цель.

2. Тренеру необходимо быть компетентным в вопросах мотивации и других знаний, позволяющих понимать причины того или иного поведения участников тренинга. Положительная мотивация — это комплекс положительных побуждений, способствующих стремлению человека к деятельности. Отрицательная мотивация — это комплекс отрицательных побуждений, препятствующих стремлениям человека учиться.

3. Человеку свойственно не только конструктивное, но и деструктивное поведение. Для разработки эффективной программы тренинга педагогического общения необходимо на основе диагностики индивидуального потенциала каждого участника выявить их негативные черты характера и поведенческие реакции и определить те из них, которые можно откорректировать или изменить в ходе тренинга.

4. Для анализа и осуществления коррекции поведения участников тренинга существуют разные модели их изучения, среди которых наиболее эффективными являются модель включенного наблюдения, а также модели, которые могут помочь тренеру понимать людей и сотрудничать с ними, учитывая разные типы личности участников, подбирая при проведении тренинговых занятий многообразные подходы, вербальный и невербальный репертуар общения. Среди факторов эффективного педагогического общения главенствующую роль играет коммуникативная и перцептивная компетентности, проявляющиеся в адекватном стиле и конструктивных технологиях взаимодействия.

Контрольные вопросы

1. Какие модели поведения людей вы знаете?
2. В чем суть иерархии потребностей по А. Маслоу?
3. Что дает для анализа поведения человека теория Д. МакГрегора?
4. Почему теория Д. МакГрегора называется двухфакторной?
5. В чем суть подхода к анализу поведения людей Ф. Герцберга?
6. Каковы возможности для анализа поведения людей дает «Окно Джохари»?
7. Какие стратегии взаимодействия целесообразно использовать в этих конкретных ситуациях?
8. Какие стили межличностного взаимодействия вы знаете?
9. Каковы дефекты общения тревожной личности?
10. Какие черты деструктивности имеет общение эгоистичного человека?
11. Назовите сферы человеческих отношений, где применение императивного стиля возможно и уместно?
12. В чем специфика и деструктивность манипулятивного общения?
13. Влияет ли стиль общения на совместимость людей?
14. Какие правила надо соблюдать в партнерских отношениях?
15. Как в процессе тренинга можно мотивировать обучаемых?

Тест «Приятно ли с вами общаться?»

1. Вы любите больше слушать, чем говорить?
2. Вы раздражаетесь, когда вас не слушают?
3. Вы всегда можете найти тему для разговора даже с незнакомым человеком?
4. У вас есть собственное мнение по каждому вопросу?
5. Вы всегда внимательно слушаете собеседника?
6. Если тема разговора вам незнакома, станете ли ее развивать?
7. Часто ли у вас спрашивают совета?
8. Вы любите быть в центре внимания?
9. На вечеринке у друзей часто ли вокруг вас образуется своя группа?
10. Если тема разговора вам неинтересна, станете ли вы показывать это собеседнику?
11. Вы не забываете поздравить с днем рождения ваших друзей?
12. Вы считаете, что в деловом разговоре совершенно неуместны шутки и анекдоты?

Инструкция: за каждый положительный ответ на нечетный вопрос и отрицательный ответ на четный вопрос поставьте себе один балл.

1—3 балла. Может быть, вы — просто молчун, из которого не вытянешь ни слова, или вы настолько общительны, что вас стараются избегать. Однако, увы, общаться с вами не очень приятно, и над этим стоит задуматься.

4—9 баллов: наверное, вы не очень общительны, но настолько внимательны к людям, что, пренебрегая возможностью всегда быть в центре внимания, заслужили славу приятного собеседника.

10—12 баллов. Вы, наверное, один из самых приятных в общении людей. В компании всегда вокруг вас группируются люди, без вас не могут обойтись друзья. Возникает только один вопрос: вам действительно приятна ваша роль или иногда приходится играть, как на сцене?

Игровое проектирование «SWOT»

Цель: выявление и разрешение наиболее важных проблем, с которыми сталкиваются участники педагогического тренинга в своей практической деятельности, например, пытаясь реализовать программу по профилактике правонарушений несовершеннолетних и молодежи в Санкт-Петербурге, а также организовать работу по профилактике безнадзорности и наркозависимости среди несовершеннолетних и молодежи.

Задача. Подумайте и запишите на бланке.

1. Какие вы видите сильные стороны в существующей системе профилактики, в работе Комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав и межведомственных комиссий по противодействию злоупотреблению наркотическими средствами и их незаконному обороту?

1)

2)

3)

2. Какие вы видите слабые стороны, недостатки в существующей системе профилактики правонарушений, безнадзорности и наркоза-

висимости среди несовершеннолетних и работе соответствующих комиссий?

- 1)
- 2)
- 3)

3. В чем (или в ком) видите угрозу для реализации намеченной программы или для развития инфраструктуры системы профилактики правонарушений, безнадзорности и наркозависимости среди несовершеннолетних и молодежи? Что мешает работе соответствующих комиссий?

- 1)
- 2)
- 3)

4. Какие, как вам кажется, есть возможности для успешного выполнения целевой программы «Профилактика правонарушений несовершеннолетних и молодежи в Санкт-Петербурге», а также для развития инфраструктуры системы профилактики безнадзорности и наркозависимости? Какие есть возможности у соответствующих комиссий?

- 1)
- 2)
- 3)

5. Какие у вас есть предложения по решению возникающих проблем, по ликвидации мешающих факторов, по усилению или внедрению новой системы или по проведению каких-то видов работ существующими комиссиями? Запишите любые идеи, если они даже кажутся вам нереалистичными, абсурдными.

- 1)
- 2)
- 3)

Обсудите все то, что вы написали, с вашими коллегами и запишите то, с чем вы все согласились в процессе обсуждения:

- сильные стороны:
- слабые стороны:
- угрозы:
- возможности:
- рекомендации для изменений, дальнейшего развития:

Ролевые игры

Ситуация 1. Педагог испытывает затруднения при работе со студентами, которые не боятся резко отвечать или даже хамить. Не может достойно противостоять грубости, вместо этого «зарывается головой в песок».

Действующие лица. Молодой преподаватель и студент курса, на котором педагог читает лекции.

Задание студенту: вести себя уверенно, даже нагло.

Задание молодому педагогу: поставить студента на место, используя техники установления контакта, аргументации.

Ситуация 2. Педагог работает в данной школе 12 лет, имеет двоих детей школьного и дошкольного возраста. На работе зарекомендовала

себя с хорошей стороны, является ветераном труда. Педагог обратилась к администрации школы с просьбой предоставить ей дополнительно к летнему отпуску 2 нед за свой счет, так как в связи с состоянием здоровья она может выехать с детьми на море только в сентябре.

Директор школы не подписал заявление, заявив, что у педагога нет прав, а в сентябре начинается учебный процесс и заменить ее некому. Но отказ не был категорическим, так как педагог при необходимости по первой просьбе директора оставалась после работы для выполнения срочных заданий или заменяла заболевших коллег.

Получив отказ, педагог подала директору два заявления: 1) с просьбой об отпуске; 2) в случае отказа — на увольнение, прося еще раз подписать первое, а если нет — второе. Говоря это, педагог обливалась слезами.

Действующие лица: педагог и директор школы.

Задание педагогу: продемонстрировать страдание, невразумительную речь, просьбу и ее причину.

Задание директору: успокоить педагога, разобраться в случившемся, принять правильное решение.

Ситуация 3. Директор школы оповестил персонал о том, что в ближайшее время ожидается проверка представителей вышестоящего руководства, к которой следует должным образом подготовиться, так как от этого зависит будущее данной организации.

Рабочего времени на оформление документации не хватало, и сотрудникам ежедневно приходилось на несколько часов оставаться после работы. Когда же почти большинство документов были приведены в порядок, ведущие преподаватели (председатели цикловых комиссий) и завуч по воспитательной работе отказались оставаться после рабочего дня, ссылаясь на то, что постоянное отсутствие дома разрушает их семьи, дети брошены и вообще они устали.

Действующие лица. Директор, завуч по воспитательной работе, два педагога.

Задание. Директору школы нужно поговорить с работниками, снять их эмоциональное напряжение и убедить в необходимости дополнительной работы еще на несколько дней.

Инструкция педагогам и завучу. Реагировать бурно, отказываться выходить на сверхурочную работу; в процессе беседы — по ситуации, в зависимости от того, как будет вести себя директор.

Ситуация 4. Рабочий контакт пожилого и молодого педагогов. Старший, более опытный, не принимает современных технологий обучения: игры, тренинги, анализ кейсов.

Действующие лица: молодой педагог (председатель цикловой комиссии) и пожилой педагог, считающий традиционные методы обучения достаточно эффективными и не собирающийся перестраиваться, считает все новое быстро проходящим веянием.

Задание. Смоделировать ситуацию, опираясь на опыт педагогического общения, и разыграть ее, используя техники и приемы установления контакта. Молодой педагог пытается привлечь пожилого педагога к внедрению в учебный процесс инновационных технологий, с этой целью пытается установить эмоциональный контакт и провести беседу с пожилым несговорчивым человеком.

Ситуация 5. Управление подчиненным, который раньше был хорошим другом, коллегой. После получения диплома о втором высшем образовании вы стали менеджером и назначены на должность директора школы в той же организации, где вы работали. У вас была подруга Валентина Петровна, которая теперь стала вашей подчиненной, но старалась при всех публично продемонстрировать свои близкие с вами отношения. На днях даже огрызнулась, сказав при всех, что власть быстро портит человека. С каждым днем вам становится все труднее отдавать приказы, контролировать их выполнение, оценивать результаты работы. На любое ваше замечание реакция у Валентины Петровны неадекватная, она пытается все время демонстрировать окружающим степень своей дружественности с вами и влияния на вас. Вам это надоело. Вы решили изменить ситуацию.

Действующие лица. Директор школы и ее бывшая подруга — подчиненный.

Задача. Установите хороший рабочий контакт со своим подчиненным. Объясните бывшей подруге, что ситуация изменилась и придется перестроить отношения.

Тренинг «Музыкальный ансамбль»

Тренер приносит различные музыкальные инструменты или предметы, которые можно использовать для шумовых эффектов (деревянные, металлические, пластмассовые и др.).

Задание участникам тренинга: Вы — члены музыкального ансамбля, нужно сыграть что-нибудь всем вместе, используя имеющиеся музыкальные инструменты.

После выполнения упражнения всех спрашивают о переживаниях и впечатлениях. Обращают внимание на то, получилась ли общая музыка, слушали ли друг друга, пытались ли подстроиться. Кто был лидером? Обсуждается поведение дирижера, его стиль, способы управления ансамблем. Хотелось ли делать то, что он велел? Давал ли он возможность проявить спонтанность, импровизировать?

Ролевая игра «Гостиница»

Ситуация. Три члена группы оказались в командировке в другом городе, где самолет сделал незапланированную посадку из-за непогоды. Рейс перенесен на сутки. Они незнакомы друг с другом и отправились в ближайшую от аэропорта гостиницу, испытывая лишь одно желание — как можно быстрее устроиться.

Действующие лица. Администратор гостиницы, дама 54 лет и три педагога из разных городов: 33, 38 лет и 42 года.

Инструкция администратору гостиницы. У вас только одно свободное место, вам нужно поговорить с каждым приезжим, а потом решить, кому вы отдадите номер. Свое решение нужно записать на листочке и молча отдать ведущему тренинг.

Инструкция приехавшим в командировку педагогам. Нужно поговорить с администратором гостиницы с тем, чтобы получить

номер. Вы подозреваете, что свободных номеров может не быть. Нужно использовать все приемы, усвоенные на тренинге педагогического общения (техники установления контакта, активного слушания, аргументации). «Грязные технологии» запрещены.

Инструкция ведущему тренинг. Проводится видеозапись игры. Администратору помогают организовать его рабочее место. Ведущий выводит всех участников игры (приезжих) в коридор и приглашает в комнату по очереди. Тот педагог, который поговорил с администратором, остается в комнате и слушает вместе с остальными членами группы.

После игры просматривается видеозапись и проводится обсуждение. Администратор объявляет о своем первоначальном решении и последнем, если его мнение изменилось после просмотра видеозаписи. Во время обсуждения администратору задают ряд вопросов о том, что понравилось и не понравилось в поведении командировочных.

Литература

Бакирова Г. Х. Тренинг управления персоналом. — СПб., 2004.

Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. труды. — М., 1983.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия: пер. с англ. — СПб., 1997.

Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. — М., 1989.

Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М., 1997.

Зарайский Д. А. Управление чужим поведением. Технология личного психологического влияния. — Дубна, 1997.

Кишкель Е. Н. Управленческая психология: учебник для средн. учеб. заведений. — М., 2002.

Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе. — Новосибирск, 1990.

Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. — СПб., 2002.

Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Парыгина. — 2-е изд., испр. — СПб., 1997.

Розанова В. А. Психология управления: учеб. пособие. — М., 2002.

Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. — СПб., 2001.

Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / авт.-сост. Л. Б. Шнейдер. — М., 2004.

1500 советов тренеру и менеджеру по персоналу / под ред. Филя Рэйса: пер. с англ. — СПб., 2003.

ГЛАВА 6

ВЕДУЩИЙ КАК РУКОВОДИТЕЛЬ, ТРЕНЕР И УЧАСТНИК КОММУНИКАЦИИ

Люди, пока учат других, учатся сами.

Сенека

6.1. Задачи тренера и содержание его работы

В предыдущих главах книги мы писали об общении, его содержании и специфике, о тренинге, помогающем учиться другим, об его участниках, формах и методах проведения, а теперь рассмотрим феномен самого тренера.

Методики и технологии эффективного тренинга могут быть использованы любым педагогом (и школьным, и вузовским), но для проведения тренингов нужно обладать определенным потенциалом, без которого достичь успеха практически невозможно. В то же время вопрос о навыках современного тренера до сих пор является дискуссионным. Это связано с многогранностью целей и задач, реализуемых в процессе тренинга: педагогических, развивающих, воспитательных, игровых, создания команды и пр. Такое разнообразие требует специфической компетентности, своеобразных навыков и умений, которыми должен обладать современный тренер для обучения педагогическому общению. У многих авторов, занимающихся проблемой личности тренера, имеются разные подходы к его образу, поэтому в этой главе мы рассмотрим лишь те его характеристики, которые практически все специалисты считают ведущими.

В последние годы происходят существенные изменения в самой сути деятельности тренера и работы над программами тренинга. В частности, для достижения задач и реализации содержания тренинга педагогического общения тренер выполняет новые обязанности, не типичные для педагога, включая работу в качестве инструктора и консультанта, копирайтера, менеджера, психолога, фасилитатора, модератора, эксперта и т. д. Каждый из этих новых видов деятельности требует развития конкретного усовершенствованного набора умений и навыков, разнообразной компетентности.

6.1.1. Тренер как инструктор и консультант

Для того чтобы обучаемые поняли, во что их «втягивают», тренеру необходимо не только объяснить, *в чем смысл тренинга*, каковы его цели, но и формулировать правила и нормы, давать инструкции по ролям, описывать процедуру выполнения упражнения или последовательность шагов. При этом очень важно владеть не только вербализацией, но и *чувством меры* как в объеме представляемой информации, так и в ее последовательности. Поскольку данная функция и ролевое предназначение, как правило, реализуются до начала самого тренинга, то выявлять активных и пассивных участников и распределять роли с учетом этой информации тренеру приходится уже на этапе «погружения» (введения в тренинг).

Одна из важнейших педагогических задач тренера-инструктора — это закрепление знаний, умений и навыков обучения, оказание консультационной помощи по применению полученных знаний и умений в будущей практической деятельности.

Тренер-инструктор должен руководствоваться следующими принципами:

- найти место и время, чтобы уделить внимание участнику, у которого есть вопросы или проблемы;
- хвалить обучаемого каждый раз, когда это уместно, целесообразно;
- использовать навыки активного рефлексивного слушания и задавания вопросов, чтобы определить «болевы́е точки» обучаемого и сферы его потребностей в знаниях, навыках и моделях поведения;
- отслеживать невербальные (мимику, позы, жесты...), физиологические (покраснение, побледнение кожных покровов...) и любые другие сигналы (например, недоверие, растерянность...), которые свидетельствуют о возникновении у участника тренинга трудностей во время инструктажа.

6.1.2. Тренер как копирайтер

Эта функция тренера очень важна, так как она связана с созданием всех учебно-методических материалов, обеспечивающих эффективное осуществление тренинга на всех его этапах. Предварительная работа до начала обучения выглядит так: корректируются должностные инструкции специалиста с учетом новых требований; формулируются конкретные цели и задачи обучения; разрабатываются и описываются инструкции для студентов (как выполнять упражнение) и самого тренера (как проводить упражнение); готовится специальная анкета, диагностирующая уровень компетентности обучаемых «на входе»; подготавливаются необхо-

димые раздаточные материалы и рабочее пособие с заданиями для тренинга.

Существует стандартный формат тренерского руководства, включающий все необходимое для успешного занятия.

Руководство для тренера по проведению упражнения

Упражнение _____ курс, группа _____

Формат: Инд. / пары / тройки / команд. / вся группа _____

Продолжительность: _____ Место проведения: _____

Другие необходимые материалы / оборудование: _____

Основная цель: _____

Другие цели: _____

Подготовка: _____

Проведение упражнения: _____

Возможные проблемы: _____

В процессе проведения тренинга прописываются процедуры занятий и протоколы по их итогам, готовятся и создаются специальные наглядные пособия, мультимедийное сопровождение.

По окончании тренингов разрабатываются анкеты для обратной связи и диагностики приобретенной компетентности «на выходе», пишутся отчеты, анализируются итоги достижения поставленных целей.

Для осуществления роли копирайтера тренеру необходимо обладать навыками разработки эффективных вербальных сценариев и инструкций не только для разных игровых технологий, но и для разного уровня обучаемых.

6.1.3. Тренер как менеджер

Как заметил Сунь-Цзы, порядок и беспорядок зависят от организации. Эта функция также реализуется на всех этапах тренинга: до его начала, в процессе взаимодействия участников и после. Выступая в роли менеджера, тренеру приходится сопровождать весь ход тренинга: ставить цели и задачи обучающегося, развивающего и игрового типа, принимать решения, планировать, практически организовывать процесс взаимодействия, наблюдать, анализировать и контролировать его ход и результаты, а при необходимости и корректировать содержание всего процесса.

Организация тренинга требует от руководителя владения разными управленческими функциями: не только его практической организацией, но и координацией работы всех игровых групп (внут-

рикомандной и межгрупповой), руководством межгрупповой дискуссией, контролем за выполнением норм и правил. Кроме того, тренер-менеджер заботится и о решении таких вопросов, как подготовка помещения для проведения тренинга и для перерывов; обеспечение нужного количества рабочих мест на «игровой поляне», необходимого оборудования и инвентаря.

После реализации всех запланированных действий и намеченных планов тренер должен практически осуществить «обратную связь», например провести анкетирование, мониторинг, чтобы выявить степень удовлетворенности слушателей и эффективность результатов, полученных в ходе тренинга педагогического общения.

Руководство тренингом — это особый вид управленческой преподавательской деятельности, существенно отличающийся от проведения других видов занятий. Педагогу-тренеру нужно не только знать вопросы и области профессиональной деятельности обучающихся, но и вести интерактивную игру, контролировать игровой режим, мгновенно реагировать на экстремальные ситуации и сбои, управлять конфликтными ситуациями, корректировать занятия по ходу. Управление всем этим процессом требует от него незаурядных организаторских способностей, собственной активности, инициативы и таких качеств, как способность к анализу и прогнозу, решительность, быстрота реакции, мобильность, умение вести свою линию и оказывать на людей позитивное влияние.

Организационными причинами стресса в процессе тренинга могут стать: чрезмерно высокие нагрузки; неэффективная коммуникация; излишнее или недостаточное руководство; неэффективный стиль взаимодействия тренера и участников; неудовлетворенное восприятие игровых ролей и функций. Такие причины необходимо своевременно выявлять и устранять.

6.1.4. Тренер как коммуникатор

Коммуникативная функция тренера является основной составляющей обучающей деятельности. Она проявляется не только в установлении контактов с любым типом участников, но и в умении эффективно вести дискуссию, полемику; владении всеми жанрами делового общения, его видами, стилями, вербальными и невербальными средствами. Здесь и проецирование конструктивного коммуникативного поведения, создающего комфортную и творческую атмосферу для взаимодействия, и экспертиза содержания работы, организация обратной связи, комментирование высказываний, резюмирование и подведение итогов.

Есть немало полезных советов для ведения дискуссии. Например, такие.

✓ Во время общей дискуссии употребляйте местоимение «я», а не «ты», «мы» или слово «люди». Вместо того чтобы говорить «люди

в этой группе слегка раздражены», скажите «я немного раздражен».

✓ Говорите о другом человеке не в третьем лице, а в первом, обращаясь непосредственно к нему.

✓ Избегайте строить различные теории по поводу событий, происходящих в группе. Излишнее теоретизирование зачастую приводит к сухой, «академической» дискуссии-семинару и может помешать обучаемым проанализировать и обсудить те результаты и чувства, которые у них возникли в процессе совместной работы.

✓ Пытайтесь оставаться в рамках настоящего момента, а не муссируйте информацию далекого прошлого и будущего: обсуждайте лишь то, что вы думаете и чувствуете на данный момент: «здесь и сейчас».

6.1.5. Фасилитаторская функция тренера

Фасилитатор (англ. *facilitator* — специалист по сопровождению групповых процессов, обучающий сотрудничеству) — это буквально тот, кто облегчает, содействует чему-либо, контролирует ход тренинга педагогического общения и обеспечивает соблюдение его правил и процедур. Он вовлекает всех обучаемых в работу и способствует их активному взаимодействию между собой, что позволяет всем участникам тренинга сконцентрироваться на игровых и обучающих целях и содержании игрового упражнения.

При обучении педагогов чрезвычайно важно создавать на занятиях такую рабочую обстановку, в которой они будут чувствовать себя комфортно (физически и морально) и будут восприимчивы к научению и развитию. Речь идет о важной функции фасилитатора, поскольку многие технологии, используемые в тренинге, предполагают публичную презентацию, конкретные действия, в том числе и перед аудиторией. Такое обучение, несомненно связанное с тревожностью, порой личным риском участников занятий и экспериментированием, требует атмосферы взаимного доверия, понимания и конфиденциальности, оказания помощи и эмоциональной поддержки его участникам.

Создание доверительной атмосферы на тренинге зависит от многих причин. Это:

– специально подготовленное «игровое поле» или комфортная пространственная среда (воздух, мебель, видеотехника, флипчарты и т.д.);

– самопрезентация тренера, организующего интерактивное взаимодействие, имидж которого вызывает доверие и создает первое приятное впечатление;

– обсуждение с группой организационных вопросов, касающихся регламента работы, перерывов и основных процедур игры;

– выявление уже имеющихся у группы умений и практического опыта; принятие принципа добровольности: если кто-то не хочет работать в группе, не следует его заставлять и принуждать оправдываться;

– «погружающие» в игру или «разогревающие», специально для этих целей подготовленные упражнения и тренинги, позволяющие снять напряжение и приоткрыться, познакомиться и расслабиться;

– рефлексивное обсуждение результатов тренинга, отражение чувств, впечатлений и конструктивная критика по типу каждый каждого.

На практике при подведении итогов тренинга педагогического общения очень важно всегда оставлять достаточно времени для проведения обсуждения, многоаспектного анализа всех сторон процесса взаимодействия. Рефлексивный анализ, т.е. размышления над собственными действиями и поступками и действиями партнеров, дебрифинг (время, когда обучаемые снимают с себя игровые роли, которые они исполняли, и извлекают уроки) — это важные умственные процессы, требующие достаточного времени, позволяющие участникам тренинга прийти к самостоятельным выводам и решениям.

Кроме того, тренер как фасилитатор регулирует работу в группах, помогая командам начать взаимодействие с учетом точки зрения и индивидуальной активности каждого, фактически обучая искусству сотрудничества.

Для этого тренер-фасилитатор должен:

- задавать открытые вопросы;
- позитивно реагировать на разнообразные сигналы, идущие от группы;
- обеспечивать ясность в конфликтах между обучаемыми;
- быть готовым предоставить необходимую информацию;
- способствовать принятию групповых решений;
- помогать участникам подвести итоги, сделать выводы.

Если по окончании тренинга нет времени на специальные упражнения по «выгрузению» (выходу из игры), то можно просто спросить участников чем они намерены заниматься в ближайший месяц, год? Или будут ли педагоги использовать тренинг на своих занятиях? В течение 3—5 мин можно задать вопросы, выразить чувства, обратиться к другим участникам группы и поговорить о том, что возникло в процессе выполнения игровых заданий.

6.1.6. Тренер как модератор

Термин «модерация» произошел от итальянского *moderare* и означает смягчение, сдерживание, обуздывание. В современном значении под модерацией понимают технику организации интер-

активного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной.

Цель тренера-модератора — это достижение эффективного уровня деловой коммуникации при демократическом планировании, организации структурированного процесса интеракции в тренинговой группе с помощью вербализации и визуализации, стимулировании активного участия и достижении конкретного результата в тренинге.

Функции тренера как модератора — помощь обучаемым в раскрепощении, выявление скрытых возможностей и нереализованных умений. Деятельность модератора напоминает собой некую свернутую модель наставника в процессе овладения участниками тренинга педагогического общения способов групповой работы. В ходе модерации групповой работы происходит совместное развитие и обучение и участников, и самого модератора.

Тренер-модератор обычно должен соответствовать таким характеристикам:

- он сконцентрирован на конкретной проблеме;
- ориентирован не на конкуренцию, а на кооперацию;
- исключает формальный контроль и оценку;
- предлагает способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы;
- создает психологически комфортные условия для участников.

Важным профессиональным качеством тренера-модератора является способность преодолевать фрустрации (от лат. *frustratio* — обман, тщетное ожидание, неудовлетворенная потребность) участников групповой работы, связанные с содержанием коммуникации и поведенческими реакциями партнеров по групповому взаимодействию. Основная задача модератора — оптимизация деятельности участников тренинга. Он должен:

<i>Устранять</i>	<i>Содействовать</i>	<i>Координировать</i>
– напряжение в группе;	– поступлению адресной информации;	– поступление и управление адресной информации;
– профессиональные неврозы;	– обеспечению ситуации успеха;	– обмен идеями;
– предрассудки и слухи.	– поддержанию интерактивной деятельности.	– согласование действий участников.

Таким образом, тренер как модератор:

- не руководитель группы в иерархическом смысле, а проводник коммуникации, способствующий открытости и обмену;
- занимает нейтральную позицию в коммуникации;
- стремится к соблюдению дружеских отношений в группе и к совместным согласованным действиям;
- методический помощник группы с функциями катализатора.

6.1.7. Тренер как психолог

Для проведения тренинга педагогического общения нужно иметь ценностные установки и социальные навыки, связанные с «человеческим фактором» в межличностном и деловом общении. Проявляя человечность и внимание к обучаемым, демонстрируя теплоту и искренность в отношениях, тренер создает наилучшие условия для освоения навыков коммуникативной компетентности. Говорят, что сердечному человеку легче поладить с людьми, чем человеку холодному, индифферентному (лат. *indifferens* — безразличный, равнодушный).

При интерактивном взаимодействии понятие «теплота в отношениях» включает в себя следующие составляющие:

- равноправие партнеров по коммуникации;
- отсутствие обвинений, в том числе взаимных;
- отсутствие «оборонительных позиций»;
- доверительность и близость;
- искренность.

Эмоциональная теплота в отношениях «тренер — обучаемый» во многом зависит от его стиля, особенностей мышления и профессиональных навыков. По-видимому, идеальной является такая теплота, которая позволяет показать, что тренер не осуждает обучаемых, а искренне заинтересован тем, что их тревожит и волнует и что они хотят рассказать о себе. Такое чувство у человека связано и с отсутствием у него оборонительных позиций, а в практике обучения педагогов и учителей искренность особенно важна. Поскольку симитировать искренность и интерес к другому человеку сложно, постольку тренеру нужно научиться демонстрировать свою доброжелательность естественно, или, владея актерским мастерством, аттракцией, «играть» роль доброжелательного и позитивно настроенного человека независимо от настроения и собственного душевного состояния.

Тренеру-психологу также важно иметь ясный ум, не торопиться с поспешным мнением о других людях, тем более не ставить им диагноз типа «тупой», «глупый» и т.п. и не объявлять приговор — мол, «все бесполезно», «неудачник», «из тебя ничего не выйдет» и т.п.

Все вышеперечисленные роли и их характеристики, безусловно, многочисленны и разнообразны. Коль скоро они не всегда развиты у тех, кто проводит тренинг, тогда несомненно существует педагогический риск. Как правило, на практике у большинства тренеров развиты лишь отдельные из названных характеристик (например, тренер хороший психолог, но плохой организатор; или он хороший организатор, но слабый фасилитатор). Однако трудность и специфика тренерской работы все же требует от специалиста развития всего обозначенного потенциала, ибо от этого зависит успех и мастерство в проведении тренинга педагогического общения.

Отсутствие у него тех или иных вышеперечисленных характеристик делает проведение тренинга тяжелой обузой, и не случайно, попробовав провести его однажды и не добившись успеха, многие педагоги оставляют такого рода попытки.

6.2. Имидж и первое впечатление тренера

Кроме перечисленных ролей современному тренеру нужно иметь престижный *вербальный и невербальный (визуальный) имидж*, так как, работая перед аудиторией и обучая других, нельзя демонстрировать слушателям одностороннюю вербализацию учебного процесса и непререкаемый авторитет стоящего перед ними специалиста.

Поскольку в буквальном смысле слова имидж означает облик, образ, тип, процесс создания образа тренера может быть активным и целенаправленным. Он включает процедуры анализа (типичное в объекте) и синтеза (характеристики индивидуального явления). Как набор определенных качеств и характеристик, которые люди обычно ассоциируют с индивидуальностью, имидж проявляет свою информативность в том, что сообщает о некоторой совокупности признаков, которые присущи самому объекту.

Имидж равен персонификации, он включает три группы характеристик:

внешний облик (привлекательность, уверенность в себе, адекватность внешнего облика ситуации, поведенческая направленность личности и др.);

внутреннее содержание личности (интеллект, ценностной потенциал, намерения, цели, внутренняя культура и др.);

психологический тип (склонность к общению и лидерству, направленность на власть, авторитет, на человеческие отношения, на результат, иерархия временных Я-личности).

В литературе описываются следующие шаги формирования имиджа:

- определение стартовых условий (задача, время, самомаркетинг);
- сотворение внешности (одежда, макияж, невербальные сигналы);
- отработка коммуникативной механики (речи, презентационных умений и навыков);

- овладение эффективной поведенческой техникой (поведение при взаимодействии, первое впечатление, поведение в конфликте);

- изучение законов ортобиоза (здоровый образ жизни, рациональное питание, спорт и психогигиена);

- совершенствование профессиональной и коммуникативной компетентности (способность к развитию);

- психическое здоровье (противостояние «выгоранию»: рационализация, визуализация, релаксация).

Тренеру важно осознать свой потенциал и ответить на вопрос — кто Я? С этой целью ему необходимо осуществить самомаркетинг,

проводить психометрические тесты, проанализировать свой профессиональный профиль. Можно также поговорить с людьми, попытаться выяснить, каким(ой) они видят тренера со стороны, как воспринимают его заведующий кафедрой, декан, коллеги, студенты и деловые партнеры.

Привлекательный профессиональный имидж зависит от:

- умения смотреть людям в глаза;
- твердого рукопожатия;
- говорения сильным голосом;
- отсутствия скрытности;
- тщательно подобранной одежды;
- отсутствия сутулости и сгорбленности;
- адекватной мимики и жестикуляции;
- улыбки;
- опрятности и аккуратности.

Тренеру очень важно не только формировать позитивный имидж, но и *научиться управлять первым впечатлением* о себе. Его будут пристально рассматривать — это заложено биологией и к этому нужно быть готовым. Одна из целей слушателей — определить, стоит ли доверять тренеру, поэтому каждый тренер сам себя позиционирует и создает личный брэнд своим внешним видом. Нельзя забывать, что у людей сначала возникает доверие к имиджу, а уж затем появляется доверие к словам.

При восприятии внешнего облика большую роль играет «эффект края», когда наибольшее внимание участников привлекают самая верхняя и самая нижняя точки внешнего вида тренера. Попросту говоря, это прическа и обувь, а также аксессуары и внешние атрибуты и символы. В одежде лучше избегать как ультрамодного стиля, так и сильно устаревшего (в каждом времени есть что-то, что считается «характерным ретро»).

Перечислим достоинства и тактики, работающие на первое впечатление и имидж:

- ✓ будьте дружелюбны, аккуратны и опрятны в одежде, ходите и сидите прямо;
- ✓ знайте как можно больше информации по своему предмету, хорошо обдумывайте то, что вы хотите сказать участникам;
- ✓ выполняйте свою работу эффективно, с энтузиазмом, укладываясь в регламент;
- ✓ развивайте представительные и презентационные умения, проявляйте эмоциональность (умейте выражать положительный эмоциональный настрой);
- ✓ не бойтесь просить помощи у участников тренинга или предлагать ее, прислушивайтесь к советам коллег;
- ✓ не будьте слишком негативны по отношению к себе, помогите своим недостаткам скорее исчезнуть, стройте капитал на своих достоинствах, заставьте их работать на вас;

Самопрезентация и первое впечатление тренера

Параметры	Действия, важные моменты
Саморегуляция (внутренняя деятельность)	Формирование представлений об ожиданиях других людей. Анализ ожиданий. Соответствующий ситуации стиль одежды. Уверенная поза с прямой спиной. Взгляд устремлен вперед. Настройка на диалог. Восприятие аудитории: оценка ее состояния и своеобразия. Сосредоточение. Самонаблюдение, самоконтроль
Невербальные компоненты	Использование невербальных средств для выражения собственной уверенности, если она есть. Улыбка, контакт глаз, доброжелательный взгляд, жесты. Громкость, модуляция голоса. Ненапряженный тон, паузы. Если не уверены в себе, используйте реплики, отражающие естественность
Вербальные компоненты	1. Обращение к аудитории. 2. Развитие темы: формирование желаемого образа у аудитории: а) регулировка темпа; б) регуляция обратной связи. 3. Заключение

✓ запомните, что имидж — это главный аспект вашей личности, приспособляйте его к различным группам обучаемых, коллег, деловых партнеров; демонстрируйте контактность (будьте открытым для обучаемых);

✓ наблюдайте за другими людьми, запишите, что вас в них впечатляет и восхищает;

✓ начинайте немедленно осуществлять свой план действий, рассматривайте прежние неудачи как новую возможность.

В результате работы над своим имиджем у тренера появляются оценка собственной личности, знание сильных сторон, а также тех, которые требуют развития. Это практически сформированный позитивный имидж. Далее нужно произвести на слушателей первое приятное впечатление — блестяще проведенную самопрезентацию в аудитории. Основные моменты, необходимые для этого, приведены в табл. 15.

Тренер должен пользоваться доверием у обучаемых не только как человек, обладающий полными и современными знаниями о тренинге педагогического общения, но и как уверенный и оптимистичный человек, безусловно владеющий презентационными умениями и навыками.

Вот пути, которые могут помочь тренеру получить доверие:

- обязательное наличие практических умений по проведению тренинговых занятий;

- заинтересованность, энтузиазм, обязательства и оживленность даже тогда, когда знания педагога имеют какие-то ограничения;

- наличие всего вышеперечисленного даже тогда, когда у тренера обширные знания и умения и когда за плечами многолетний опыт работы с технологиями активного обучения;

- слушатели должны считать тренера экспертом или очень опытным человеком в коммуникативных проблемах и в проводимой технологии;

- демонстрация своим примером поведения, которое не задает обучаемых и не вызывает у них психологический дискомфорт;

- способность работать на уровне партнерских отношений, показывая обучаемым, что тренер тоже может и хочет учиться;

- демонстрация уверенного поведения и уважительного отношения к предмету, играм и обучаемым.

Доверие участников тренинга можно потерять в силу недостаточной компетентности, невозможности обеспечить обучаемых нужными ресурсами вследствие смущения, неподготовленности и неуверенности, из-за публичной критики коллег или людей из организации, а также отрицания права группы или отдельных обучаемых, не выполнять взятых на себя обязательств и обещаний.

У тренера есть возможность выступать *в роли объективного аналитика*, когда участники обсуждают свои профессиональные проблемы — для него это тоже шанс завоевать доверие. Как правило, рассматриваемая ситуация или кейс могут затрагивать личные амбиции, возможности, связанные с работой или достижением рабочего/жизненного баланса, где человеку требуется дополнительная концентрация сил и энергии для реализации существующего прогресса.

Для поддержки доверия тренеру не только необходимо быть компетентным по обсуждаемым проблемам, ему следует вырабатывать собственный набор правил, если он хочет хорошо работать:

- всегда сохранять конфиденциальность;

- реагировать как учитель, а не как советчик;

- работать над созданием поддерживающей и способствующей занятиям среды;

- как можно чаще одобрять достижения и успехи обучаемых;

- выстраивать устойчивые отношения с участниками тренинга;

- испытывать постоянное желание перемен и бросать вызов собственному развитию;
- обращать внимание на язык тела и любые другие признаки, указывающие на то, что у его обучаемого возникают трудности, и тогда применить другой подход или технологию;
- уметь распознать, когда в дополнение к развитию навыков понадобится дальнейшее формальное обучение;
- понимать, что взрослый человек несет ответственность за свою судьбу.

Большую помощь в успешной деятельности тренеру может оказать его чувство юмора. Однако при этом целесообразно придерживаться середины между сверхсерьезным и легкомысленным подходом. Лучшими шутками считаются те, которые имеют отношение к предмету общения, или те, которые в определенной ситуации помогают снять напряжение и разрядить обстановку. Вместе с тем тренер должен показывать, что он способен смеяться над самим собой и не делать группу или отдельных участников тренинга предметом своих насмешек.

Для тренера в аудитории важно:

- не показывать волнения;
- не теревить никакие предметы (если есть такая привычка);
- не шелкать авторучкой;
- не стискивать стенки кафедры или крышку стола с такой силой, что от этого белеют суставы пальцев;
- улыбаться коротко и приятно.

6.3. Профессиональные требования к тренеру

Специалисты по тренингам считают, что педагог-тренер (часто это слово вызывает ассоциации с дрессировкой, спортивной тренировкой или с другими формами директивного воздействия, что провоцирует у обучаемых защитные реакции), ведущий тренинг педагогического общения, помимо того, о чем написано выше, должен в одинаковой степени хорошо владеть социальным интеллектом, многообразными профессиональными способностями и умениями, личностными характеристиками, без наличия которых, даже разобравшись в игровых технологиях, проводить их в аудитории трудно.

На практике весьма типичной является ситуация, при которой педагог-тренер, автор того или иного перспективного инновационного обучающего проекта, порой не может убедить в его значимости и выгоды руководителя подразделения, организации; не получает разрешения на его внедрение, на выделение часов и финансирование из-за того, что не владеет в достаточной степени такими профессиональными характеристиками, как комму-

никативная и интерактивная компетентность, презентационные умения и навыки. Отсюда понятно, насколько важно у каждого тренера наличие *коммуникативных и интерактивных умений и навыков*, т.е. навыков построения эффективных взаимоотношений участников делового взаимодействия.

Как свидетельствует анализ литературы, *коммуникативные умения и навыки* включают в себя такие техники:

говорения (вербализации, комментирования, критики и т.п.);

слушания (критического, эмпатического, нерелексивного, релексивного);

установления обратной связи в процессе «говорения — слушания»: постановка вопросов и формулирование ответов на них;

владения моделями общения (информационной, убеждающей, экспрессивной, суггестивной, ритуальной);

подбора необходимой информации для конкретной интерактивной технологии и использования разнообразных средств, позволяющих эффективно ее представлять;

использования разнообразных стилей общения в процессе взаимодействия (делового, научного, публицистического);

понимание специфики речевых жанров, присутствующих в педагогическом взаимодействии, и коммуникативных средств достижения цели (например, таких, как речь, доклад, сообщение, комментарий, резюмирование, аргументация и др.).

Коммуникативные техники служат, как правило, для достижения целей всех участников тренинга педагогического общения; их постоянное практическое использование, анализ и развитие составляют основу коммуникативных умений и навыков.

В тренинге коммуникативные навыки реализуются через создание *коммуникационной модели*, в которой все участники общения выступают поочередно как в роли отправителя информации (вербализатора), так и в роли получателя. Кроме того, для достижения поставленной педагогической цели тренеру необходимо не только управлять текущими отношениями с участниками, но и отбирать (иногда по ходу ведения тренинга), вводить представляемый материал (вербальный и невербальный, а также художественные и аудиовизуальные, мультимедийные средства), помогающие наилучшим образом донести информацию до участников, учитывая их личностные особенности восприятия, мотивацию и понимание. Собственно именно этот процесс и называется *управлением проблемным пространством делового взаимодействия*, его коммуникативной презентацией.

Немаловажное значение в современной практике тренинга педагогического общения имеют также *навыки отношений*, или *интерактивные* навыки тренера. Чаще всего они связаны с управлением ролями, стратегиями и тактиками взаимодействия, индивидуальным и групповым стилями общения.

Интерактивные умения и навыки включают:

- умение диагностировать и оценивать участников тренинга (их цели и мотивы, уровень интеллектуального восприятия информации и ее понимания, лидерство, практическую направленность);
- умение определить сенсорные каналы участников тренинга и эффективно их использовать;
- умение координировать и управлять индивидуальной, групповой и коллективной интеллектуальной деятельностью участников;
- умение правильно распределять роли в игровом общении и подбирать эффективные стратегии взаимодействия;
- умение управлять спорными ситуациями, конфликтами мнений;
- умение вести групповую и межгрупповую дискуссию, интегрировать коллективные результаты и др.

У некоторых начинающих тренеров именно отсутствие хорошо развитых коммуникативных и интерактивных умений и навыков вызывает настоящую панику при необходимости самому обратиться к аудитории с речью или сообщением, сделать самопрезентацию, быть руководителем дискуссии, вести имитационную или ролевую игру, тренинг.

Таким образом, эффективная организация тренинга педагогического общения требует обязательного владения коммуникативной компетентностью как самого тренера, так и всех его участников, приобрести которую можно только в ходе интерактивного обучения. В то же время практика последипломного обучения специалистов в сфере образования показывает, что многие педагоги, потенциальные тренеры, готовы это делать, однако в высшей школе этому их серьезно не обучали, там не проводили специальных тренингов, не изучали невербальную коммуникацию и ее возможности. Такое недостаточное знание не позволяет многим участникам делового общения выбрать во время презентации информации правильные невербальные сигналы, скрыть нежелательные жесты (например, угрозу кулаком, постукивание по столу ребром ладони или указующий жест), занять лучшую позицию за столом, адекватно разместиться в пространственной среде.

Некомпетентность такого рода порой порождает казусы и ведет к непониманию собеседника, аудитории, приводит к неэффективной коммуникации. Профессиональная деятельность в сфере тренингов в системе образовательных услуг свидетельствует: на деловой встрече, публичной лекции, на занятиях по деловому общению больше слушают и слышат тех, кто владеет коммуникативными умениями и навыками, и тех, у кого целый спектр таких *личностных и деловых характеристик*, как способность к аттракции, благоприятная репутация, уверенность в успехе и умение влиять на других людей.

Кроме того, наряду с перечисленным тренер должен:

обладать достаточно яркой индивидуальностью, внутренней уверенностью, которая позволяет вести за собой людей, не лишая их

самостоятельности, способностью подняться над повседневностью, рутинной, доходчиво объясняя цели, намерения и ожидаемый результат каждого занятия;

отличаться любознательностью, желанием познать больше, поддерживать перемены и стремиться к развитию, самосовершенствованию;

быть человеком динамичным, мобильным, обладать хорошей реакцией, чтобы быстро перестраиваться в связи с особенностями обучаемого контингента, регламента и пространственной среды;

быть доступным в общении, открытым для участников тренинга, толерантным (терпимым) и готовым воспринимать все новое, не считая себя единственным экспертом на занятиях;

быть прагматичным с точки зрения направленности обучения. С этой целью вести переговоры, разрабатывать программы, ориентированные на развитие необходимых для практики педагогического общения умений, выступать в образовательных учреждениях в роли консультанта, инициатора организационных перемен, наблюдателя и даже делового партнера;

производить позитивное впечатление, обладать презентационными навыками, создавать свою «марку», имидж и стиль занятий.

Педагогу, желающему стать тренером, нужно многому учиться, осваивая технологии и методы тренинга, развивая самого себя, свой профессиональный и личностный потенциал. Эффективный тренер должен четко осознавать, что от него ждут уверенности, мастерства и новаторства.

Во время окончания какого-либо игрового фрагмента или в конце игрового занятия предложите каждой группе сформировать актуальный образ «лучшего тренера года». С этой целью предложите участникам назвать три черты, которые они хотели бы видеть у эффективного тренера, или те черты, которые уже имеются у лидера данного занятия. Затем путем внутригруппового взаимодействия выберите пять лучших характеристик. Пусть каждая команда сообщит о своих результатах публично.

6.4. Знания и умения эффективного тренера

К общим знаниям и умениям, необходимым тренеру, помимо тех, что уже описаны выше, можно отнести следующие:

- способность к разработке и подготовке программы тренинга;
- постановка точных обучающих, игровых и развивающих целей и их достижение;
- реализация управленческих и организационных функций;
- аналитические навыки, способности определять проблемы, принимать решения и прогнозировать их последствия;
- умения осуществлять обратную связь, проводить рефлексию, послеигровую дискуссию, дебрифинг;

- знания психологии личности, группы и коллектива;
- умение «ходить в чужих ботинках» и исполнять разнообразные роли;
- владение креативными технологиями и создание творческой атмосферы на «игровой поляне»;
- знание техники снятия напряжения и оказания психологической поддержки обучаемым;
- знание техники осуществления психогигиены и способность быстро восстанавливать свои физические и душевные силы;
- владение техниками эвристического оптимизма, т.е. развития уверенности в себе и у обучаемых, формирование направленности на успех, программируя с этой целью подсознание участников тренинга.

Тренеру необходимо уметь самостоятельно прорабатывать итоги проведенного занятия, курса в целом, осуществлять самооценку и при необходимости извлекать уроки из приобретенного опыта. Для этого можно ответить на следующие вопросы.

- ✓ Что я сделал(а) для вовлечения обучаемых в тренинг?
- ✓ Какие элементы ситуационного анализа, ролевой игры, тренинга действительно принесли практическую пользу?
- ✓ Что требует коррекции, доработки или замены к следующему занятию?
- ✓ Насколько удачной оказалась идея работы в паре, тройками, в малой группе?
- ✓ Что бы я сделал(а) по-другому в следующий раз?

6.5. Сгорание, эмоциональное истощение и деперсонализация тренера и контроль ситуации

В литературе термин «сгорание» обычно используется для описания чувств, связанных с длительным стрессом, имеющим непосредственное отношение к профессиональной деятельности. Стресс (англ. *stress*) — это давление, напряжение от различных неблагоприятных факторов. Тренеру приходится очень тесно работать с другими людьми, которые зачастую подвержены действию таких неблагоприятных факторов. Маслач определяет сгорание: как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения уровня личных достижений, появляющийся у тех, чья работа предполагает тесное общение с другими людьми; как реакцию на хроническое эмоциональное переутомление вследствие такого избыточного общения, особенно если у этих людей имеются какие-либо неприятности или проблемы. Таким образом, сгорание можно рассматривать в качестве одного из видов стрессов, связанных с профессиональной деятельностью.

В литературе по проблеме профессионального стресса приводятся характеристики, свойственные сгоранию:

- утрата мотивации;
- развитие скорее негативных, нежели позитивных установок по отношению к работе, а также по отношению к другим людям;
- ощущение сужения свободы выбора;
- чувство юмора вовсе теряется либо приобретает «черный» оттенок;
- такое ощущение, будто все действия совершаются по принуждению, а не в результате собственного выбора.

Рассмотрим выделенные Маслачем три стадии процесса сгорания: эмоциональное истощение; деперсонализация; снижение уровня личных достижений.

Эмоциональное истощение. Первым признаком начала сгорания является весьма распространенное в педагогической среде ощущение эмоциональной усталости. Тренер чувствует, как у него остается очень мало того, что он может дать другим людям; он пытается справиться с этим, постепенно от них отгораживаясь. Именно это ведет ко второй стадии — деперсонализации.

Деперсонализация. Отгораживаясь от других людей, тренер использует деперсонализацию как стратегию преодоления стресса, хотя она и ведет к появлению чувства одиночества. Теперь он достаточно часто испытывает неприязнь по отношению к участникам тренинга, к коллегам, с которыми вместе работает — окружающие представляются ему в негативном свете. В этом состоянии отчужденность нередко оборачивается чувством бессилия перед повседневными проблемами, бессмысленностью, ненужностью происходящего. К нему добавляются апатия, отказ от дружеского общения, дефицит теплого сердечного взаимодействия.

В концепцию отчужденности М.Симэн, например, включает пять измерений:

- чувство бессилия («от моих поступков ничего не зависит»);
- чувство бессмысленности («не ясно, во что верить»);
- отсутствие норм («чувство анонии — состояние дезорганизации личности, возникающее в результате ее дезориентации»);
- чувство изоляции («изоляция от ценностей и общества»);
- чуждость всему («теряется смысл труда, удовлетворение от работы»).

Как показывает практика, для человека, испытывающего «сгорание», подобные ощущения и чувства становятся, к сожалению, реальностью. Часто такие люди тратят много энергии на то, чтобы избежать встреч с другими людьми, иногда специально заваливая себя бумажной работой и административными делами, а иногда сокращая все встречи. На данной стадии типичной преобладающей установкой является *негативная установка по отношению к себе и другим*; как правило, снижается уровень самоуважения, обо-

стряется и проявляется чувство собственной неполноценности, несостоятельности.

Снижение уровня личных достижений. Тренер, переживший «сгорание», в конце концов решает, что у него очень мало личных достижений, и это порождает несвойственное ему в обычной жизни и деятельности поведение: все чаще превалирует дистанцирование, отгораживание себя от других, все больше происходит ограничение контактов. И возникает ситуация, когда негативная установка приводит к неспособности адекватно оценивать себя и результаты собственной работы. Порой вся прошлая работа кажется ему абсолютно бессмысленной. «Сгорающий» человек начинает чувствовать, что в области общения он не сделал ничего стоящего, и если раньше он считал себя «заботящемся о человеческих контактах» на самом деле, то теперь уверен, что это была всего лишь иллюзия. Как показывает практика, именно тогда некоторые тренеры решаются вовсе *уйти из своей профессии*, пытаются найти такую работу, где могли бы избежать встреч с другими людьми. Есть также тренеры, которые, к сожалению, пытаются справиться с этой ситуацией посредством приобретения либо холодного, либо циничного подхода к участникам тренинга.

Как справиться со сгоранием и контролировать ситуацию?

Специалисты по проблеме предлагают для этого четыре основные стратегии:

✓ Осознание того, что данная проблема действительно существует.

✓ Принятие на себя ответственности за совершение каких-либо действий, связанных непосредственно с данной проблемой.

✓ Достижение определенной степени когнитивной ясности.

✓ Развитие новых способов, позволяющих справиться со сгоранием.

Рассмотрим каждую стратегию поведения отдельно.

Осознание того, что данная проблема действительно существует. Началом изменения ситуации должно стать признание тренером того, что данная проблема вообще существует. Сделать это не всегда легко, так как часто процесс подкрадывается довольно незаметно. Иногда изменения в установках человека, переживающего сгорание, первыми замечают коллеги, что и дает возможность попытаться обсудить данную проблему. Но даже в этом случае зачастую бывает так, что «сгоревший» человек отрицает какие-либо изменения в себе самом или, формально признавая наличие проблемы, считает ее внешней по отношению к себе и потому незначимой.

Очень часто тренеры, переживающие сгорание, переносят возникающие проблемы на свою работу, на организацию, в которой они работают, или на других людей. Нередко можно услышать их заявления о том, что будто организация, где они работают, «больше

о них не заботится» или что «работа сильно изменилась и перестала быть интересной». Очень редко тренер, как и любой специалист, имеющий дело с другими людьми, может признать, что хотя работа и участники тренинга способствовали появлению «синдрома сгорания», реальная проблема все же в нем самом. Такое признание обычно имеет место лишь в том случае, когда у человека возникает потребность в изменении.

Принятие на себя ответственности за совершение каких-либо действий, связанных непосредственно с данной проблемой. С принятием факта, что данная проблема существует, связано признание того, что если что-то необходимо менять, то инициативу по совершению каких-либо спасительных действий должен взять на себя сам «сгорающий» человек. К сожалению, обычно такие люди лишь знают и понимают, что нужно делать, но практически сделать это, как правило, не в силах. Чувствуя собственное бессилие, они демотивированы до такой степени, что порой способны просто «тревожиться» или «беспокоиться». Вместе с тем это именно тот момент, когда с помощью коллег и друзей можно внести изменения в сложившуюся ситуацию путем ее рассмотрения и анализа. Проговаривая эту проблему и чувствуя, что другой человек его слышит и пытается понять, «сгорающий» тренер может сам подойти к позитивному решению и постараться развязать этот gordiev узел.

Достижение определенной степени когнитивной ясности. У сгорания есть свой самостоятельный эмоциональный компонент. Как уже отмечалось, «сгоревший» человек чувствует себя загнанным в ловушку, все кажется ему теперь неинтересным, бесполезным. На данной стадии особенно важно как следует разобраться с тем, какие именно моменты влияют на появление такого состояния. В практике не бывает, чтобы проблема заключалась только лишь в том, что тренер чувствует себя эмоционально истощенным. На самом деле и в его жизни происходят события, заставляющие его чувствовать себя таким вот образом. Развернутый анализ того, что происходит в личной жизни тренера и на его работе, может способствовать адекватному пониманию ситуации и определению путей решения данной проблемы.

Развитие новых способов, позволяющих справляться со сгоранием. Процесс достижения некоторой когнитивной ясности чаще всего приводит к тому, что тренер находит новые способы, психологические техники, позволяющие ему справляться со сгоранием. В то же время до тех пор, пока не произойдут радикальные изменения в его поведении, все может оставаться по-прежнему. Первой стадией процесса поведенческого изменения, как мы уже говорили, является формулировка конкретных личных и профессиональных целей. И хотя не следует думать, что можно устранить все причины, обуславливающие появление сгорания, но если уже человек осознанно

поставил конкретные цели и задачи, то кое-что удастся изменить. Если говорить о целях, основная идея здесь в том, что они должны быть четко сформулированы, нормируемы, прогнозируемы по ожидаемому результату и реально достижимы.

6.6. Специфика и характер проведения тренинга педагогического общения

Тренинг педагогического общения имеет свою специфику, поэтому его организация требует большой ответственности. Если в подготовительный период тренер не продумал все до мелочей, то для снижения эффективности занятия достаточно небольшого отклонения (например, в аудитории погас свет или слушатели задерживаются к началу занятий, идут по одному, но есть информация, что они все же появятся). Бывает, что на момент организации задуманного тренером упражнения людей недостаточно или возникли другие трудности (большинство участников занятия отказываются участвовать в играх). Многие затруднения могут идти от негативного опыта прежнего игрового обучения или быть связанными с тем, что некоторые участники тренинга не хотят воспринимать новые технологии обучения.

Неожиданных ситуаций для тренера есть немало, поэтому он должен превентивно быть готовым ко всему и хорошо продумывать будущее занятие. «Кто не развивает в себе предусмотрительность, облегчает задачу своим противникам и наверняка будет захвачен». Эти слова древнекитайского военного теоретика и полководца Сунь-цзы полностью применимы к подготовке тренера к занятиям с использованием интерактивных технологий.

Преимущество обучения техникам педагогического общения как раз и состоит в том, что на них не только постулируются, но и реализуются партнерские отношения — на тренинге все участники имеют равные возможности. Они — коллеги, равноправные партнеры и поэтому каждый говорит другому, в том числе и тренеру, то, что считает необходимым. Для некоторых это оказывается порой шокирующей неожиданностью, к которой и те и другие (тренеры, педагоги и учителя) бывают психологически не готовы.

Такую ситуацию отмечают многие тренеры. Источниками проблемы, на наш взгляд, являются, с одной стороны, отсутствие более раннего обучения такого рода информированности (в образовательных учреждениях), а с другой — тот неэффективный опыт обучения, который порой демонстрируют в реальной практике тренеры-дилетанты. Думается, что такого рода обстоятельства требуют от тренеров более уважительного отношения к превентивной педагогической деятельности, т. е. к разработке целевого под-

хода к обучению с помощью тренинга, и к тщательному рефлексивному анализу итогов реализации каждого упражнения для извлечения уроков и накопления позитивного опыта.

Из сказанного следует, что говорить об эффективности обучения с помощью тренинговых технологий можно лишь в тех случаях, когда сам **тренер является грамотным коммуникатором и психологом**. Это означает, что он:

- знает разнообразные технологии и техники взаимодействия и умеет гибко их использовать;
- является аналитиком, способным осуществлять объективную экспертизу и выявлять причины отклонений, тупиковых или конфликтных ситуаций;
- может ясно и четко формулировать свои мысли, взгляды, позицию;
- имеет высокий уровень дискуссионной культуры, умеет слушать других;
- обладает стрессоустойчивостью и эмоциональной культурой;
- проявляет терпимость и лояльность к аудитории;
- способен вербально влиять на участников занятий и вести свою линию;
- умеет сам учиться и извлекать уроки;
- представляет собой творческого импровизатора, стремящегося мобильно перестраиваться в пространстве, регламенте, средствах взаимодействия, формах интерактивного контакта;
- является харизматической личностью (гр. *charisma* — божественный дар, милость), чей ум, обаяние, энергетический потенциал и чувство юмора не только привлекают и восхищают других, но и заряжают их оптимизмом, уверенностью в себе, желанием развиваться и совершенствоваться.

Таким образом, именно перечисленные выше требования и составляющие компетентности в комплексе дают шанс современному тренеру, ведущему занятия по педагогическому общению, быть конкурентоспособным, быстро овладевать не только новейшей теоретической коммуникативной информацией, но и прогрессивными технологиями, с помощью которых можно довести их до обучаемых в рамках партнерского, паритетного общения. Учитывая специфику и характер проведения тренинга педагогического общения, тренеру следует тщательно готовиться к каждому занятию независимо от того, кто его участники — студенты или практические работники.

Подготовка к тренингу включает как разработку самого содержания занятия, так и личностную подготовку, требующую порой больших усилий, чем поиск или разработка программ тренинга. Процесс этот состоит из нескольких этапов.

На первом этапе подготовки к тренингу педагогического общения целесообразно ответить на ряд вопросов: Чего я хочу

добиться? Каковы педагогические цели и стремления? В чем заключается моя роль инновационного преподавателя? Каковы цели и задачи программы тренинга в целом и каждого конкретного занятия? Как будут сочетаться теоретические и эмпирические занятия? Что предстоит предложить в качестве индивидуальных самостоятельных заданий? Какие конкретные педагогические и коммуникативные умения и навыки следует отрабатывать на тренинге? Какую обратную связь предусмотреть? Как отразятся конечные результаты обучения тренингом педагогического общества на ожиданиях слушателей?

Ответы на поставленные вопросы определяют четко сформулированную цель не только конкретного занятия, но и каждого упражнения, и тренер осознает, на что нацелено обучение. Это:

- запоминание (фактов или процессов);
- понимание (принципов или ситуаций);
- выполнение (действий).

В результате у него появляется конкретный круг педагогических задач тренинга — карта дальнейшего профессионального «маршрута».

Второй этап подготовки к тренингу обычно начинается с создания своего имиджа и подготовки к самопрезентации, *так как начало тренинга — это презентация*. Тренеру следует заранее продумать, как ее осуществить: что и как говорить, что делать, что взять с собой.

Первые 100 с его выступления для участников тренинга должны стать приятными, надо пытаться поразить их глубиной содержания и неожиданным подходом. Главное, что нужно от тренера за эти секунды, — «просто» понравиться группе обучаемых, продемонстрировать свое умение сознательно управлять первым впечатлением.

Позитивное первое впечатление о тренере влияет на завоевание доверия, причем здесь речь идет исключительно об интуитивном доверии, которое возникает как бы из ничего, «здесь и сейчас», возникает чаще всего неосознанно, на основании стереотипов восприятия и мышления. Оно выражается в суждениях типа: «А мне он нравится», «Я ему верю» или «Не знаю... но что-то я ему не верю».

Тренеру доверяют тем больше, чем чаще его глаза встречаются с глазами участников тренинга, чем увереннее звучит его голос и чем более он привлекателен в глазах обучаемых.

Принципы построения доверия:

- используйте интимно доверительные интонации;
- ваша поза должна излучать уверенность;
- смотрите в глаза обучаемым;
- контролируйте скорость речи, говорите не спеша;
- не прячьте руки и не замыкайте их;

- следите за собственной конгруэнтностью;
- подстраивайтесь под состояние участников тренинга;
- проявляйте собранность и обязательность;
- демонстрируйте ощущение правдивости и надежности.

Начало тренинга представляет наибольшую трудность, но в то же время оно исключительно значимо, ибо это тот момент, когда восприятие слушателей свежее и на них сравнительно легко произвести впечатление. Если полагаться на случайность, то возможны будут слишком серьезные последствия — начало тренинга следует тщательно готовить заранее.

Вступление должно быть кратким и состоять не более чем из одного или двух предложений. Часто можно вообще обойтись без него. Приступайте прямо к сути вашей программы, к ее целям и задачам, затратив на это минимальное количество слов. Никто не станет возражать против этого.

Неопытные тренеры склонны начинать выступление либо с юмористического рассказа, либо с извинения. И то и другое обычно бывает неудачным. Лишь немногие люди могут с успехом рассказать смешной анекдот. Обычно такая попытка приводит аудиторию в замешательство вместо того, чтобы доставить ей удовольствие. Рассказ должен быть к месту, юмор, как считают специалисты, должен быть глазурью на торте, но не самим тортом.

Никогда не извиняйтесь, чаще всего это раздражает участников тренинга. Говорите именно то, что вы собираетесь сказать, скажите это в хорошем темпе и в нужном ритме, придерживаясь регламента.

Не говорите слишком формально. Не показывайте, что вы тщательно готовили начало тренинга. Оно должно выглядеть свободным, естественным, но в то же время — соответствовать избранному жанру. Этого достигают, или заговорив о том, что только что произошло, или о том, о чем только что упоминалось.

Тренер может с первых минут завоевать внимание обучаемых:

- возбудив любопытство слушателей;
- поведав интересную историю;
- начав с конкретной иллюстрации;
- задав вопрос, в том числе и риторический, т. е. не требующий ответа;
- начав с какой-нибудь «потрясающей» цитаты или фактов;
- показав, что тренинг педагогического общения связан с жизненно важными интересами слушателей.

На третьем этапе подготовки к тренингу педагогического общения идет поиск и выработка индивидуального стиля поведения и ведения тренинга, ощущается потенциальная готовность к его проведению, развивается уверенность в себе, появляется внимание к внешности и манере держаться и мотивация на успех.

Четвертый этап подготовки — активное действие, это испытание на практике новых технологий, переход от простых к

более сложным по форме и содержанию: сначала в форме анализа кейсов, выполнения упражнений, далее — ролевой игры или «разыгрывания» ситуации в ролях, затем имитационной игры, головоломки или фрагментов деловой игры. Важно при этом устанавливать обратную связь, т.е. постоянно осуществлять анализ как своих реакций, так и обучаемых, следить за реализацией поставленных задач.

Очень важно также не только хорошо подготовить и провести занятие, но и уверенно закончить его, так как именно конец всегда остается в памяти участников коммуникации. Нельзя допустить, чтобы занятие закончилось невовремя или чтобы участники самостоятельно завершали работу.

Для того чтобы добиться эффективности тренинга, необходимо следовать таким рекомендациям:

- следить за временем, чтобы закончить занятие своевременно;
- избегать длительной «дискуссии по общим вопросам» или «возвращения к вопросам, оставленным на потом»;
- задавать ряд острых, коротких вопросов, пусть все участники по очереди дадут ответ;
- предложить коллективное задание («выгрузка» из игры) на 3–5 мин и завершить его публичной презентацией;
- оставить под конец игрового занятия какую-нибудь важную информацию или предложить нужный раздаточный материал;
- получить от участников обратную связь (например, какие эмоции и чувства они испытывают в данный момент);
- напомнить обучаемым, что им удалось достичь (каков «сухой остаток») или написать на доске вопросы, за которые можно будет взяться на следующем занятии;
- поблагодарить всех за сотрудничество в достижении целей учебной программы.

Четвертый этап для тренера означает новый уровень его педагогического и игротехнического мастерства. Для анализа эффективности ведения и результатов тренинга педагогического общения рассмотрим разнообразные формы обратной связи, используемые именно для этих целей.

6.7. Оценка программы тренинга и обучения

Учебная программа тренинга педагогического общения должна предусматривать систему оценок результативности обучения. Если занятие с использованием тренинга не принесло желаемого результата, то оно потенциально губительно для учебного заведения, угнетающе действует на обучаемых и вредно для профессиональной репутации самого тренера. Полноценная и справедливая качественная оценка образовательной результативности на заня-

тиях с использованием тренинга, установление с этой целью разнообразной обратной связи позволят проконтролировать результаты обучения и своевременно внести необходимые изменения. Однако не все тренеры способны осуществить обратную связь с помощью описанных выше технологий, да и времени зачастую на подведение итогов остается у них немного. Что же делать?

Для успеха тренинга начинающему тренеру необходимо выбирать доступные и простые методы оценки и установления обратной связи с обучаемыми. С этой целью можно использовать разнообразные техники экспресс-диагностики, не требующие много времени и специальных условий, не представляющие какие-либо трудности как для самого тренера, так и для участников.

Поскольку оценка тренинговой программы — не точная наука, то существует столько же способов оценить результативность тренинга, сколько способов достичь ее. Чтобы облегчить выбор метода оценки, целесообразно ввести классификацию видов обучения по трем основным категориям в зависимости от их предназначения:

- приобретение навыков;
- изменение установок и поведения;
- приобретение знаний в области педагогического общения.

Исходя из этих категорий, оценка программы тренинга должна базироваться на информации, удовлетворяющей следующим основным условиям (табл. 16).

Следующий метод экспресс-диагностики называется **SWOT-анализ**: сильные и слабые стороны, возможности и опасности.

Этот метод также можно использовать для анализа программы тренинга. Большой лист бумаги следует разделить на четыре графы и озаглавить их: «Сильные стороны», «Слабые стороны», «Возможности» и «Опасности». Заполняя их, участники тренинга педагогического общения могут проанализировать свою деятельность (все вместе или в подгруппах), результаты проделанной работы и потенциальные возможности тренинговой программы обучения — как реализованной, так и будущей.

Сильные и слабые ее стороны часто воспринимаются как текущие и внутренние аспекты, а возможности и опасности — как будущие и внешние аспекты. Когда области определены, разные группы могут работать над результатами и затем обсудить их итоги.

Можно также изготовить свой вопросник. Хорошо оформленные итоговые вопросники, неоднократно проводимые в виде мониторинга, могут являться важным показателем перемен после окончания тренинга. Целесообразно также привлечь самих его участников к изготовлению и распространению вопросников — это поможет им выбрать самое важное и определить пункты, представляющие для них особый интерес, что позволит и самому тренеру извлечь полезную информацию. Однако следует помнить, что

**Стадии, предшествующие оценке программы тренинга
(по Д. Ли)**

Приобретение навыков	Изменение установок и поведения	Приобретение знаний
Установите степень недостатка навыков	Выберите требуемые установки и типы поведения	Определите области, где есть пробелы в знаниях
Оцените требуемые стандарты выполнения	Объедините их в цели обучения	Оцените уровень уже имеющихся у участников знаний
Установите желаемые стандарты выполнения	Обеспечьте способы измерения достижения задач обучения	Определите требуемый уровень знаний (цели программы)
Проведите обучение	Проведите тренинг	Проведите обучение
Измерьте изменения в выполнении действий	Оцените участников, используя выбранную систему измерений	Измерьте любое увеличение или уменьшение способностей участников
Оцените, была ли уменьшена или разрешена исходная проблема	Оцените, приобрели ли участники тренинга предписанные установки и модели поведения; демонстрируют ли они их	Оцените, были ли приобретены знания; сохранились ли они в памяти

участники не всегда отвечают правдиво на вопросы анкеты по поводу своей удовлетворенности игровыми занятиями, поэтому хорошо бы узнать, что обучаемые говорят другим людям, обсуждая с ними учебный курс.

Совет. Предложите участникам собрать отзывы от обучаемых, работающих в одной с ними или в другой команде. Пусть они ответят на следующие вопросы: одна сильная сторона личности, один пункт, который надо улучшить, и один аспект, который, по их мнению, был улучшен в результате участия в тренинге. После того как сведения будут собраны, просмотрите их и передайте гласности, однако будьте деликатны в отношении личной информации.

Таким образом, тренер по развитию навыков педагогического общения — это инновационный человек, способный к развитию. Для того чтобы соответствовать требованиям, ему необходимо постоянно учиться коммуникативной компетентности и обладать следующими особенностями:

– хорошей личной организованностью и высокой обучаемостью;

- умением устанавливать контакт и адаптивно менять стратегии взаимодействия;
- высоким уровнем энергии и высоким уровнем аналитического, социального и креативного интеллекта;
- умением слушать, быстрой реакцией на воспринятую информацию, способностью устанавливать обратную связь;
- вербальной и физической мобильностью;
- стрессоустойчивостью и мотивационной готовностью к успеху.

ВЫВОДЫ

1. Любой тренинг есть механизм реализации какой-либо психокоррекционной идеи. Тренер является проводником этой идеи. От него зависит, насколько адекватно и успешно она будет осуществлена, т.е. насколько цель оправдывает средства. Поэтому от квалификации, моральных и личностных качеств ведущего тренинг зависят результат и удовлетворение его участников. Объективные показатели успеха тренинга зависят прежде всего от профессионализма тренера, а именно: от ясного понимания цели и задач; от четкого представления о возможных способах решения этих задач и достижения конечного результата, т.е. от владения техниками упражнений, анализом кейсов, проведением ролевых игр, групповой дискуссии и пр.; от умения эти способы и техники грамотно применять с учетом особенностей участников тренинга, регламента и организации пространственной и обучающей среды.

2. Успешность тренинга оценивается через объективные и субъективные показатели. Объективный — это адекватный целям и задачам образовательный результат, субъективный — это удовлетворенность участников тренингом и его итогами.

Объективная сторона успеха предопределяется тремя основными факторами:

- 1) наличием ясной концептуальной программы тренинга;
- 2) наличием соответствующего этой программе методического обеспечения;
- 3) адекватностью применения методического и технологического арсенала.

Субъективная сторона успеха тренинга педагогического общения детерминирована главным образом:

- 1) осознанием участниками позитивных изменений в себе;
- 2) активизацией их интереса к процессу тренинга;
- 3) эмоциональной насыщенностью (преимущественно положительного характера) внутригруппового и межличностного общения.

3. При осуществлении обратной связи (послеигровой дискуссии, рефлексии, дебрифинга, собеседования, мониторинга) очень важно предварительно обдумать то, какую информацию тренер хочет получить и только после четкого определения ожи-

даемого результата следует выбирать технику установления обратной связи.

4. Тренер, ежедневно имеющий контакт с людьми, у которых существуют трудности в общении, глубоко проникающий в их проблемы, постепенно сам «выгорает», испытывая внутренний дискомфорт, безразличие, неверие в успех своей деятельности, что в конечном итоге, если не управлять этой ситуацией и не добиваться когнитивной ясности, может привести к разрушению личности, деперсонализации, отчуждению и различным нервно-психическим расстройствам.

5. При экспресс-диагностике эффективности тренинга лучше использовать анкетирование, но проводить его нужно спустя некоторое время после окончания тренинга, чтобы эмоции поутихли и не окрашивали собой ответы участников тренинга.

Контрольные вопросы

1. Какова роль ведущего тренинга как руководителя и участника коммуникации?
2. Тренер — это профессиональное мастерство или совокупность характеристик личностного характера?
3. Какие роли должен исполнять тренер для эффективного управления тренингом педагогического общения?
4. Что должен знать и уметь делать практически эффективный тренер?
5. Каковы коммуникативные и интерактивные умения эффективного тренера?
6. Каковы этапы подготовки и проведения тренинга педагогического общения?
7. Какова техника проведения анализа эффективности программ обучения тренингом?
8. В чем специфика и какова технология проведения экспресс-диагностики?
9. Как сформировать позитивный имидж и произвести приятное впечатление на участников тренинга?
10. В чем основные особенности самопрезентации?
11. Как избежать сгорания, эмоционального истощения и деперсонализации тренера?
12. Где можно осуществить профессиональную подготовку тренера?

МАСТЕР-КЛАСС: УПРАЖНЕНИЯ И ТРЕНИНГИ

Упражнение «Проверьте свой имидж»

Обратите на себя пристальный и строгий взгляд и честно скажите, не наносят ли некоторые черты вашего имиджа вред вашей карьере.

Сейчас мы вместе попробуем определить, какие аспекты имиджа вас удовлетворяют и где, как вы сами знаете, вам требуется помощь. Рядом

с каждой из перечисленных ниже составляющих имиджа сделайте отметку в графе оценок.

За каждый фактор, оцененный вами по высшему уровню, начислите себе 3 очка; 2 очка — за каждый ответ «выше среднего»; по 1 очку за те характеристики, где вы находитесь наравне со всеми.

Очевидно, что вы не заработали ни одного очка за ответы «ниже среднего».

Составляющие имиджа	Создает вам помехи	На среднем уровне	Выше среднего	Первоклассно
Звучание вашего голоса				
Искусство общения (письменного и устного)				
Навыки презентации				
Светские навыки				
Умение вести себя за столом				
Визуальный контакт				
Рукопожатие				
Осанка				
Поддержание формы				
Уход за собой (волосы, кожа, руки)				
Одежда и индивидуальный стиль				
Манеры				

Если вы набрали менее 8 очков: ваш имидж убивает вас. Загадка состоит в том, как вы до сих пор держитесь на своей работе?

Если вы набрали 9—12 очков: вы — господин Середина, который мало кого обижает, но и мало что получает от людей, имеющих значение для вашей карьеры, — ваших нынешних и будущих работодателей.

Если вы набрали 13—24 очка: у вас есть перспектива, но ваш имидж противоречив, в некоторых случаях он хорош, в некоторых — слаб.

Если вы набрали 25—36 очков: вы осознаете важность своего имиджа и, без сомнения, работаете над его улучшением. Возможно, что некоторое преимущество вам дали родители, которые научили вас хорошим манерам и этикету и которые придавали большое значение умению хорошо одеваться. Другим составляющим имиджа вы научились при помощи специальных занятий, чтения или наблюдения за другими людьми.

Сколько бы очков вы ни набрали, вы имеете теперь более ясное представление о своих недостатках и вам будет легче с ними справиться. Вы имеете право на первоклассный имидж, такой, который представил бы вас в наилучшем свете, демонстрировал бы уважение и высокую оценку

окружающих и, что самое важное, дал бы вам уверенность в себе. Далее мы поговорим о том, как наилучшим образом использовать вашу индивидуальность и как научиться избегать ошибок в создании правильного имиджа в профессиональной жизни.

Упражнение «Взращивание уверенности в себе»

Цель: предоставление участникам возможности повысить уверенность в себе.

Время: от 45 мин до 1 ч.

Количество участников: от 5 до 25 человек.

Обстановка и оснащение: учебный класс, стулья, расставленные по кругу, большие листы бумаги и маркеры или доска с мелом для записей результатов обсуждения.

Процедура: данное упражнение можно использовать для того, чтобы у участников была возможность вспомнить о себе что-то позитивное. Такие позитивные мысли можно использовать для повышения уверенности в себе перед интервью. В процессе упражнения все участники по очереди должны побывать на «горячем сиденье». Пока один из них занимает эту позицию, остальные делают позитивные комментарии в отношении его личностных особенностей или предпринимаемых им действий, при этом комментарии не должны быть двусмысленными или неопределенными.

Они могут, например, быть такими:

✓ Я ценю то, как ты умеешь слушать людей.

✓ Я получаю удовольствие от работы в паре с тобой.

✓ Мне нравится, как ты одеваешься.

✓ Мне кажется, что ты очень уверенный в себе человек, и мне это нравится.

Каждый из участников находится на «горячем сиденье» до тех пор, пока все остальные члены группы не сделают хотя бы по одному позитивному комментарию. По возможности тренер также может участвовать в выполнении данного упражнения.

Оценки: тренер просит всех участников по очереди рассказать о двух вещах, которым, с их точки зрения, они научились, выполняя данное упражнение.

Завершение: участников с целью возвращения к профессиональной роли просят потратить несколько минут на обсуждение своих планов на ближайшее будущее: что они собираются делать на каникулах, в отпуске, на выходных.

Упражнение «Работа с установками»

Негативная установка	Позитивная установка
Я не могу этого сделать	Например: я могу это сделать!
Я боюсь... (например, что у меня не хватит выдержки)	
Мне не хватит нужных аргументов	

Негативная установка	Позитивная установка
Мое слабое место будет заметно окружающим...	
Никто не может сделать это лучше	
Мне поручили такое ответственное дело, а я его завалю	
Я могу подвести	
Они должны меня слушать	
С этими людьми невозможно работать	
Не уроню ли я своего достоинства... (авторитетен ли, не смешон ли, не глуп ли, не суетлив)	
Сегодня я не в лучшей форме	
Что будет, если я ошибусь	

З а д а н и е: заполните правую колонку. Напишите те позитивные утверждения, которые приходят вам в голову. Закрепляйте их в памяти.

Упражнение «Аффирмации»

Аффирмации являются полезной техникой «программирования» вашего сознания. Смысл метода аффирмаций заключается в создании и регулярном повторении некоего позитивного утверждения. Вы можете оформить аффирмации в виде карточек или даже заставок на рабочем столе компьютера.

Аффирмации подходят и для индивидуальной работы, и для занятий в группах. Типовые аффирмации для самостоятельной работы выглядят следующим образом.

- ✓ Я успешный тренер.
- ✓ Я намерен реализовать свои креативные и педагогические способности.
- ✓ У меня постоянно возникают новые и интересные идеи.
- ✓ Каждая новая проблема — это дверь, открывающая мне возможность проявить себя творчески и инновационно.
- ✓ Несколько простых техник педагогического общения помогут мне развить мои способности.

Упражнение «Сложные ситуации»

Инструкция ведущего: «Ролевой тренинг дает возможность подготовиться к трудным коммуникативным ситуациям заранее. Давайте выберем эти ситуации и сыграем их несколько раз до тех пор, пока не определим их эффективное решение».

Возможные темы:

«Трудный разговор». Участнику нужно разыграть перед группой разговор, который является для него затруднительным либо из-за сложности темы, либо потому, что взаимоотношения, сложившиеся с тем или иным субъектом, делают разговор с ним неприятным.

«Просьба». Участнику нужно попросить что-либо для него очень важное у человека, который не сразу склонен удовлетворить его просьбу.

«Требование». Нужно потребовать что-то у человека, который не склонен это делать.

«Обида». Нужно высказать свою обиду другому человеку, который, возможно, считает, что она вполне заслужена.

«Неудовольствие». Нужно выразить свое неудовольствие человеку, который считает, что поступил правильно.

«Знакомство». Разыгрывается ситуация знакомства с незнакомым человеком в самых различных ситуациях: в парке, на остановке, в купе поезда, на совещании и т. д.

Упражнение «Стили фасилитации»

Цель: исследование существующих стилей фасилитации.

Время выполнения: от 45 мин до 1 ч.

Число участников: не менее 5 человек.

Обстановка: учебный класс, стулья в соответствии с количеством участников, доска с мелом, бумага и маркеры.

Методика: Д. Хирон проанализировал основные стили фасилитации, соответствующие, по его мнению, шести типам консультанта:

- директивный стиль;
- информативный стиль;
- конфронтационный стиль;
- катартический стиль;
- каталитический стиль;
- стиль, предполагающий самораскрытие.

Человек *директивный* структурирует консультационные сессии. Человек *информативный* предлагает массу разной информации и советов. *Конфронтрующий* консультант просто вступает в конфронтации. *Катартический* консультант помогает клиенту в выражении имеющихся чувств, а *каталитический* консультант — это тот, кто «вытягивает» другого чело-

Стиль работы фасилитатора	Порядковый номер (1—6)
Директивный стиль	
Информативный стиль	
Конфронтационный стиль	
Катартический стиль	
Каталитический стиль	
Стиль, предполагающий самораскрытие	

века. *Самораскрывающийся* — это консультант, который готов поделиться с клиентом личной информацией о себе. Хирон утверждает, что эффективный фасилитатор и консультант — это тот, кто умеет грамотно использовать любой из шести вышеописанных стилей работы фасилитатора.

После небольшого рассказа об основных стилях фасилитации тренер раздает участникам прилагаемый к данному упражнению вопросник и просит их оценить себя по шестибалльной шкале. Если участник считает, что в своей работе он использует преимущественно катартический стиль, то ставит данному стилю 6 баллов. Следующему, наиболее часто используемому стилю работы, ставит 5 баллов и так далее до 1 балла.

После того как участники проранжируют таким образом все шесть стилей, тренер инициирует обсуждение, посвященное сущности предлагаемой схемы и важности гибкости в консультировании.

Оценивание: все члены группы по очереди говорят о том, какую пользу они вынесли для себя из данного упражнения. Затем проводится общее обсуждение данного упражнения, в ходе которого тренер выступает в качестве фасилитатора.

Завершение: участникам предоставляется 5 мин на вопросы, выражение чувств, обращение к другим участникам группы и проговаривание всего того, что возникло в процессе выполнения упражнения.

Упражнение «Обучение фасилитации»

Цель: исследование процесса обучения фасилитации.

Время выполнения: от 45 мин до 1 ч.

Число участников: от 5 человек.

Обстановка: учебный класс, количество стульев в соответствии с количеством участников тренинга, доска с мелом или большие листы бумаги с маркерами.

Методика. Все участники разбиваются на пары. Далее, работая уже в парах, они отвечают на вопрос «Каким образом вы приобрели навыки фасилитации?»:

- влияние опыта, приобретенного в детстве;
- формальное обучение и подготовка;
- мастер-классы и курсы тренингов;
- курсы обучения менеджменту;
- приобретенный на работе опыт;
- повседневная жизнь;
- семейная жизнь.

Задача каждого участника состоит в том, чтобы, работая в паре, по очереди наиболее полно ответить на вопрос: каким образом вы приобрели навыки фасилитации? Через 10 мин пары меняются ролями. По прошествии отведенного времени все участники вновь садятся в общий круг и инициируется обсуждение, посвященное способам приобретения навыков фасилитации.

Оценивание: все участники по очереди говорят о том, чему они научились, выполняя данное упражнение, и что они заберут с собой в «реальную жизнь», не связанную с группой.

З а в е р ш е н и е: участникам предоставляется 5 мин на вопросы, выражение чувств, обращение к другим участникам группы и проговаривание всего того, что возникло в процессе выполнения упражнения.

Упражнение «Профилактика «сгорания»»

Цель: поиск профилактики «сгорания» в консультировании.

Время выполнения: от 45 мин до 1 ч.

Число участников: не менее 5 человек.

Обстановка: учебный класс, стулья в соответствии с количеством обучаемых, доска с мелом.

Методика. Консультирование требует эмоционального вовлечения консультанта в проблемы и жизнь клиента, что может привести к эмоциональному и физическому истощению, так называемому синдрому «сгорания». Консультанты, чья работа связана прежде всего с общением, подвержены этому больше, чем люди других профессий.

Целью данного упражнения является предоставление участникам возможности поиска способов, при помощи которых можно проводить профилактику «сгорания». Все участники разбиваются на небольшие подгруппы из 4—5 человек. Их задача в том, чтобы, работая в малых группах, провести мозговой штурм и постараться выделить как можно больше различных способов, позволяющих предотвратить «сгорание». Методы, выделенные в результате такой работы, записываются на больших листах бумаги. Ниже в качестве примера приводится комплекс действий, придуманный членами групп, также принимавшими участие в выполнении данного упражнения. Итак, чтобы предотвратить «сгорание», необходимо:

- обсуждать с коллегами возникающие в процессе работы трудности;
- предусмотреть перерывы в работе;
- сочетать работу и полноценный отдых;
- работать с одним клиентом в течение одной сессии;
- использовать методы релаксации;
- использовать медитативные техники;
- в свободное от работы время заниматься чем-то далеким от консультирования;
- слушать музыку;
- планировать жизнь и управлять ею;
- владеть временем;
- выражать чувства, возникающие по отношению к другому человеку;
- заниматься спортом.

По прошествии 15 мин вновь образуется общий круг и листы с записями раскладываются на полу (или на столе) в центре круга. Тренер предлагает участникам поделиться возникшими идеями с остальными членами группы, а также составить план по профилактике «сгорания» в рамках собственной консультативной практики.

Оценки в а н и е: все члены группы по очереди говорят о том, какую пользу они извлекли для себя из данного упражнения. Затем проводится общее обсуждение данного упражнения, в ходе которого тренер выступает в качестве фасилитатора.

Завершение: участникам предоставляется 5 мин на вопросы, выражение чувств, обращение к другим участникам группы и комментирование всего того, что возникло в процессе выполнения упражнения.

Упражнение «Возможности для разрядки»

Задача: отметьте способы разрядки, которые для вас оказались наиболее эффективными.

Сконцентрируйтесь на той части тела, которая реагирует сильнее всего.

Физические:

- медленно, глубоко вдохните и спокойно выдохните;
- займите делом свои руки: описывайте или рисуйте то, что вам хочется сделать с человеком, с которым вы в ссоре, бейте подушку;
- займите ступни ног: подбрасывайте мяч или делайте велосипед;
- займите все тело: прыгайте, делайте упражнения, требующие больших затрат энергии;
- займите уши: слушайте какую-нибудь музыку;
- найдите занятие для голоса: разговаривайте, пойте;
- примите теплую ванну, выпейте теплый чай или сок;
- поменяйте на время род занятий, займитесь цветочками;
- потрите лоб, постоит на солнышке и т. п.

Эмоциональные:

- плачьте;
- опишите свои переживания — вслух или на бумаге;
- говорите сами себе успокаивающие слова, даже вслух (например: «Это не вопрос жизни и смерти», «Я все преодолею», «Это сильные переживания, но я поступаю правильно»).

Мыслительные:

- определите слова и фразы, которые вы мысленно говорите сами себе, не давайте себе забыть, что они необязательно верны;
- успокаивайте себя такими мыслями, как: «Сначала я приду в себя, а потом соображу, что делать», «Я знаю, мне только кажется, что речь идет о жизни и смерти»;
- попытайтесь перенести внимание на предмет, далекий от конфликта;
- старайтесь найти то положительное, что дает вам создавшаяся ситуация;
- поймите пользу приобретенного опыта.

Духовные:

- побудьте в тишине и одиночестве, чтобы отвлечься;
- постарайтесь простить, полюбить своего оппонента или посочувствовать ему;
- напомните себе, что человечество едино и вы тоже к нему принадлежите.

Дополнительные:

- не принимайте на свой счет слова или действия других людей. Поймите, что они пытаются преодолеть собственные страхи и беспокойство;

– не забывайте перефокусировать сознание на сегодняшний день в случае возникновения старых воспоминаний. Точно определите дату и время произошедшего, свое местонахождение, имена людей, которые находятся с вами, чтобы мысленно отвлечься от прошлого;

– иногда бывает полезно вспомнить похожие ситуации, с которыми удалось справиться.

Оценка курса: «Тренинг педагогического общения»

Анкета 1.

Для повышения качества обучения тренингом просим ответить на следующие вопросы анкеты.

Обведите подходящее число на шкале вашей оценки.

1. Курс достиг поставленной цели	Незначительно	1 2 3 4 5	Полностью
2. Курс был	Слишком коротким	1 2 3 4 5	Слишком длинным
3. Результат обучения соответствует вашим ожиданиям	Практически нет	1 2 3 4 5	Полностью
4. Знания преподавателя можно оценить как	Слабые	1 2 3 4 5	Блестящие
5. Методика игровой технологии	Неэффективная	1 2 3 4 5	Эффективная
6. Практических занятий	Недостаточно	1 2 3 4 5	Слишком много
7. Владение полученными навыками	Очень неуверенное	1 2 3 4 5	Очень уверенное
8. Уверенность в возможности применить полученные умения практически	Низкая	1 2 3 4 5	Высокая
9. Вы порекомендуете этот курс другим	Ни в коем случае	1 2 3 4 5	Конечно, да
10. Организация пространственной среды («игрового поля»)	Неудобная, нефункциональная	1 2 3 4 5	Комфортная, функциональная
11. Технические условия обучения	Устаревшие	1 2 3 4 5	Отличные, современные

Анкета 2.

1. По сравнению с моими начальными ожиданиями содержание тренинга педагогического общения:

- а) превзошло мои ожидания;
 - б) соответствовало моим ожиданиям;
 - в) не соответствовало моим ожиданиям.
2. Тренинг увеличил мои возможности для выполнения педагогической работы:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен;
 - д) не могу оценить.
3. Исходя из потребностей моей работы данный тренинг был для меня:
- а) преждевременным;
 - б) актуальным;
 - в) запоздалым.
4. Я обладал необходимой квалификацией для участия в тренинге педагогического общения:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен;
 - д) не могу оценить.
5. Я считаю, что содержание тренинга педагогического общения соответствует моим целям:
- а) в очень высокой степени;
 - б) в высокой степени;
 - в) незначительно;
 - г) не соответствует.
6. Разнообразие заданий и упражнений в тренинге педагогического общения было:
- а) чрезмерным;
 - б) нормальным;
 - в) недостаточным.
7. Тренинг педагогического общения был преподнесен в логической последовательности:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен.
8. Темы, поднятые в тренинге, соответствуют моей повседневной деятельности:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен.
9. Участие в тренинге позволит мне более эффективно строить процесс взаимодействия с другими людьми:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;

- г) совершенно не согласен;
 - д) не могу оценить.
10. Продолжительность тренинга педагогического общения была:
- а) слишком велика;
 - б) нормальна;
 - в) слишком коротка.
11. Квалификация тренера:
- а) очень высокая;
 - б) высокая;
 - в) средняя;
 - г) недостаточная;
 - д) неудовлетворительная.
12. Было слишком много теоретических комментариев по сравнению с упражнениями:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен.
13. Было слишком много упражнений, не хватало теории:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен.
14. Упражнения способствуют эффективному закреплению практических умений и навыков педагогического общения:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен.
15. В общем я удовлетворен раздаточными материалами:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен.
16. Я бы рекомендовал (а) этот тренинг своему непосредственному руководителю:
- а) безусловно;
 - б) согласен;
 - в) не согласен;
 - г) совершенно не согласен;
 - д) не могу оценить.
17. В целом я удовлетворен (на) этим тренингом:
- а) безусловно, согласен;
 - б) согласен;
 - г) совершенно не согласен.
18. Что, на ваш взгляд, является сильными сторонами тренинга педагогического общения?
-
-

19. Какие разделы педагогического общения, на ваш взгляд, должны быть расширены?

20. Какие разделы педагогического общения, на ваш взгляд, должны быть добавлены?

21. Какие разделы тренинга педагогического общения, на ваш взгляд, должны быть сокращены?

22. Общие замечания и предложения.

Литература

Бакирова Г.Х. Тренинг управления персоналом. — СПб., 2004.

Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия: пер. с англ. — СПб., 2002.

Бурнард Ф. Тренинг навыков консультирования: пер. с англ. — СПб., 2002.

Ли Д. Практика группового тренинга: пер. с англ. — СПб., 2001.

Ментс Морри ван. Эффективное использование ролевых игр в тренинге: пер. с англ. — СПб., 2001.

Никандров В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга: учеб. пособие. — СПб., 2003.

Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития. — СПб., 2003.

Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / под ред. В.П. Соломина. — СПб., 2004.

Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). — 3-е изд. — М., 2004.

Почепцов Г.Г. Имидж: от фараонов до президентов. — Киев, 1997.

Рай Л. Развитие навыков эффективного общения: пер. с англ. — СПб., 2002.

Рай Л. Развитие навыков тренинга: пер. с англ. — СПб., 2003.

Ребрик С.Б. Презентация: 10 уроков. — М., 2004.

Стимсон Н. Подготовка и представление тренинговых материалов: пер. с англ. — СПб., 2002.

Торн К., Маккей Д. Полное руководство по тренингу: пер. с англ. — М., 2002.

Энкельман Н.Б. Харизма: пер. с нем. — М., 2000.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Глава 1. Общение как процесс установления и развития контактов между людьми	8
1.1. Роль общения в деловом взаимодействии	8
1.2. Типы и виды общения	10
1.3. Функции общения	11
1.4. Модели педагогического общения	42
1.5. Стили педагогического общения	50
1.6. Педагогическое общение как прагматическая необходимость	56
Глава 2. Коммуникация как акт общения	65
2.1. Вербальные и невербальные средства коммуникации	65
2.2. Барьеры эффективного общения	86
2.3. Обратная связь для понимания информации	102
2.4. Вопросы и ответы в межличностном общении	107
2.5. Невербальные средства межличностного взаимодействия	115
2.6. Основные каналы невербальной коммуникаций	118
Глава 3. Типы собеседников и межличностное взаимодействие	146
3.1. Индивидуально-психологические особенности собеседников	146
3.2. Модели стилей обучения людей	164
3.3. Социальная компетентность в педагогическом общении	166
Глава 4. Социально-психологический тренинг как метод активного обучения и форма повышения коммуникативной компетентности личности	185
4.1. Тренинг и педагогическое общение	185
4.2. Виды тренингов	188
4.3. Методология и программы обучения педагогическому общению	204
4.4. Формы и методы обучения педагогическому общению	209
4.5. Формирование программы тренинга педагогического общения	235
4.6. Эффективные виды обратной связи на тренинге	236
Глава 5. Участники тренинговых групп как субъекты активного общения	256
5.1. Модели поведения людей	256
5.2. Трудности межличностного общения	269

5.3. Виды поведения: подавление, манипуляции, деловое партнерство	273
5.4. Поведенческий анализ	278
5.5. Наблюдение в ходе тренинга — сбор информации для поведенческого анализа	281
5.6. Умения и навыки эффективного педагогического общения	286
Глава 6. Ведущий как руководитель, тренер и участник коммуникации	295
6.1. Задачи тренера и содержание его работы	295
6.2. Имидж и первое впечатление тренера	303
6.3. Профессиональные требования к тренеру	307
6.4. Знания и умения эффективного тренера	310
6.5. Сгорание, эмоциональное истощение и деперсонализация тренера и контроль ситуации	311
6.6. Специфика и характер проведения тренинга педагогического общения	315
6.7. Оценка программы тренинга и обучения	319

Учебное издание

Панфилова Альвина Павловна

Тренинг педагогического общения

Учебное пособие

Редактор *И. И. Жерневская*

Ответственный редактор *И. Б. Чистякова*

Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*

Компьютерная верстка: *А. В. Бобылева*

Корректоры *Л. А. Котова, Н. В. Козлова*

Изд. № 101110538. Подписано в печать 05.07.2006. Формат 60×90/16.
Гарнитура «Таймс». Бумага тип. № 2. Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,0.
Тираж 3 000 экз. Заказ № 7352.

Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.
117342, Москва, ул. Бултерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495)334-8337, 330-1092.

Отпечатано с электронных носителей издательства.
ОАО "Тверской полиграфический комбинат", 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.
Телефон: (4822) 44-52-03, 44-50-34, Телефон/факс (4822) 44-42-15
Home-page - www.tverpk.ru Электронная почта (E-mail) - sales@tverpk.ru





Панфилова Альвина Павловна –

доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, академик Балтийской педагогической академии. Ведущий петербургский игротехник, тренер, известный лектор, консультант и специалист по вопросам коммуникации, управления персоналом в социальной сфере, психологии менеджмента, презентаций. Автор книг: «Игровое имитационное моделирование», «Деловые беседы», «Психология переговоров, или Как общаться, чтобы добиться успеха», «Ваше решение?», «РАНАДО», «Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития», «Основы менеджмента: Полное руководство по кейс-технологиям» (в соавт.), «Деловая коммуникация в профессиональной деятельности», «Мозговые штурмы в коллективном принятии решений», «Игровое моделирование в деятельности педагога» и др.

ТРЕНИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

ISBN 5-7695-2658-0



9 785769 526589

Издательский центр «Академия»
www.academia-moscow.ru