

Л. А. Колмогорова

Формирование
коммуникативной компетентности
личности



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Л. А. Колмогорова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Учебное пособие

Барнаул – 2015

УДК 159.922(075)

ББК 88.3я73

К608

Колмогорова, Л. А.

Формирование коммуникативной компетентности личности : учебное пособие / Л. А. Колмогорова. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – 205 с.

ISBN 978–5–88210–792–4

Рецензенты:

Некрасова Е.В., *доктор психологических наук, профессор АлтГПУ;*

Лукьянова З.Н., *кандидат психологических наук, профессор АГИК*

Учебное пособие представляет собой систематизированное изложение основных теоретических положений по проблемам психологии общения, коммуникативной компетентности личности, её формирования, развития и диагностики в различные периоды жизни учащихся, студентов, педагогов, родителей.

Издание является учебно-методическим обеспечением дисциплины «Развитие коммуникативной компетентности», преподаваемой студентам бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки, профиль «Психология образования». Пособие предназначено для организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Пособие подготовлено в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России № 2014/418 по теме «Особенности становления психологической культуры личности в условиях современного образования».

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом АлтГПУ 24.09.2015 г.

ISBN 978–5–88210–792–4

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы психологии общения	
1.1. Общая характеристика общения: понятие, структура, функции, виды, этапы.....	8
1.2. Перцептивная, коммуникативная и интерактивная стороны общения.....	13
1.2.1. Общение как восприятие людьми друг друга (перцептивная сторона общения).....	14
1.2.2. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения).....	23
1.2.3. Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения).....	41
1.3. Общение как вид деятельности.....	53
1.4. Педагогическое общение.....	56
Задания для самостоятельной работы.....	75
Глава 2. Коммуникативная компетентность: диагностика, формирование и развитие	
2.1. Коммуникативная компетентность как характеристика коммуникативной культуры личности.....	73
2.2. Компетентность в общении: основные понятия, структура и критерии.....	86
2.3. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности педагога.....	99
2.4. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности психолога.....	106
2.5. Диагностика, формирование и развитие коммуникативной компетентности участников образовательного процесса.....	109
Задания для самостоятельной работы.....	141
Библиографический список	144
Приложения	152

ВВЕДЕНИЕ

Общение является своеобразным стержнем таких профессий, как педагог, педагог-психолог, практический психолог, социальный педагог. Коммуникативная культура, в том числе одна из ее составляющих – коммуникативная компетентность, – является профессионально значимой характеристикой для представителей профессий «человек-человек». В этой сфере профессиональной деятельности эффективность решения профессиональных задач зависит от коммуникативных качеств, коммуникативных способностей, коммуникативных умений и т. д. Поэтому овладение знаниями, связанными с процессом общения, навыками конструктивного и эффективного общения, составляет один из важнейших аспектов профессиональной подготовки.

В современном обществе и образовании одной из острых проблем является проблема коммуникации, общения, проявляющаяся в частых неконструктивных конфликтах, психологическом манипулировании, одиночестве, трудностях самопрезентации, низком уровне эмпатии и т. д. Для того, чтобы подготовить педагога-психолога к решению этой и других проблем, необходимо формирование коммуникативной культуры личности, в том числе одной из её составляющих – коммуникативной компетентности. В пособии рассматриваются вопросы формирования основ коммуникативной компетентности, т. к. формирование коммуникативной компетентности в целом – длительный, сложный процесс, обусловленный индивидуально-психологическими особенностями личности и другими факторами. Овладение студентами основами коммуникативной компетентности позволит им не только эффективно взаимодействовать с партнерами по общению, но и проводить работу по формированию основ коммуникативной компетентности у учащихся, педагогов, родителей.

Первая глава пособия посвящена анализу процесса общения, его структуре и содержанию. Процесс общения анализируется с точки зрения различных теорий и подходов, причём ведущая роль отводится теории общения, разработанной в отечественной психологии.

Вторая глава пособия раскрывает центральное понятие «коммуникативная компетентность личности» с точки зрения различ-

ных подходов, характеризует содержание и структуру этого понятия, смежные понятия. Показана роль коммуникативной компетентности в педагогическом общении и в профессиональной деятельности психолога. В главе описаны методы диагностики коммуникативной компетентности личности. Показаны возможности формирования и развития коммуникативной компетентности участников образовательного процесса. Раскрыта ведущая роль коммуникативного тренинга в формировании и развитии коммуникативной компетентности школьников и студентов.

В приложении 1 описаны методики диагностики коммуникативной компетентности личности. Приложение 2 содержит программу по формированию коммуникативной компетентности (для обучающихся среднего звена). В приложении 3 представлены примерное содержание дисциплины, планы лекционных и практических занятий. В приложении 4 даны задания для самостоятельной работы студентов и вопросы для контроля.

Пособие «Формирование и развитие коммуникативной компетентности личности» подготовлено для дисциплины «Развитие коммуникативной компетентности» бакалавриата по психолого-педагогическому направлению подготовки, профилю «Психология образования».

Целью дисциплины является формирование и развитие у студентов коммуникативной компетентности психолога в системе образования, умения ориентироваться в эффективных технологиях общения, разрешать и предупреждать проблемы общения в построении эффективной практики образования.

Задачи дисциплины:

- освоение сущности понятий «компетентность», «коммуникативная компетентность»; структуры, критериев коммуникативной компетентности и подходов к её изучению в России и за рубежом;
- знакомство с зарубежным и российским опытом в области использования новых технологий общения, освоение этих технологий;
- формирование умения применять в профессиональной деятельности новые технологии общения;
- формирование личностной образовательно-профессиональной ориентации на освоение коммуникативных технологий, способствующих эффективности образовательного процесса на современном технологическом уровне;

- формирование и совершенствование коммуникативной компетентности обучающихся в контексте их личностного и профессионального становления;

- актуализация профессионального опыта и творческого потенциала педагога на основе освоения новых коммуникативных технологий.

Дисциплина «Развитие коммуникативной компетентности» относится к профессиональному циклу и входит в состав курсов по выбору студентов.

Областями профессиональной деятельности бакалавров, на которые ориентирует дисциплина «Развитие коммуникативной компетентности», являются образование, социальная сфера, культура.

Освоение дисциплины готовит к работе со следующими объектами профессиональной деятельности бакалавров:

- обучение;
- воспитание;
- индивидуально-личностное развитие обучающихся;
- здоровье обучающихся;
- психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида;
- социализация.

Профильной для данной дисциплины профессиональной деятельностью является психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования. Дисциплина готовит студента к решению следующих задач профессиональной деятельности:

общих для всех видов профессиональной деятельности:

- повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса;
- использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности;
- систематическое повышение своего профессионального мастерства;
- соблюдение норм профессиональной этики;
- повышение собственного общекультурного уровня;

в области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования:

- проведение психологического (диагностического) обследования участников образовательного процесса с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;

- проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;

- работа с педагогами с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;

- выбор коммуникативных технологий в работе с участниками педагогического процесса (учащимися, педагогами, родителями) в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями;

- использование современных приёмов, методов и средств психологического воздействия, в том числе коммуникативных, психогимнастических, арт-терапевтических, когнитивных и др.;

- реализация личностно-ориентированного подхода к образованию и развитию обучающихся с целью создания условий для становления их личности;

- формирование коммуникативной культуры участников образовательного процесса;

- развитие способностей к самоанализу и самооценке с целью повышения собственной квалификации и профессиональной позиции личности.

Для освоения дисциплины «Развитие коммуникативной компетентности» обучающиеся используют знания, умения, способы деятельности и установки, сформированные в ходе изучения дисциплин «Общая и экспериментальная психология», «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Психолого-педагогический практикум». Освоение данной дисциплины является необходимой основой для последующего изучения дисциплин «Социальная психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Методы активного социально-психологического обучения», «Психологическое консультирование» и других, прохождения педагогической практики, подготовки к написанию курсовых работ.

Глава 1

Теоретические основы психологии общения

1.1. Общая характеристика общения: понятие, структура, функции, виды, этапы

Общение является самостоятельной и специфической формой активности личности, результатом которой выступает не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с человеком, прочими людьми. И речь здесь идет не просто о действии, не просто о влиянии одного субъекта на другой, а именно о взаимном действии. Для общения требуются как минимум два человека, каждый из которых является именно субъектом. В настоящее время развитие общей психологии требует анализа многих ее вопросов в связи с изучением общения. Без данного исследования не представляется возможным обнаружить законы и механизмы превращения одних форм и уровней психического отражения в прочие, постигнуть соотношение осознаваемого и неосознаваемого в человеческой психике, раскрыть особенность человеческих эмоций, открыть законы развития личности и т. д. Общение является многоплановым процессом развития контактов между людьми, порождаемых потребностями общей деятельности.

Приведем несколько определений общения.

Общение – специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества; в общении реализуются социальные отношения людей (Г.М. Андреева).

Общение – процесс взаимодействия людей, социальных групп, общностей, в котором происходит обмен информацией, опытом, способностями и результатами деятельности (Л.Д. Столяренко).

Психологический словарь [1997, с. 232] трактует термин «общение» как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера».

В результате общения знания, умения и навыки одного человека становятся общими для многих людей. Общение подразумевает и сложный процесс установления и развития контактов между людьми, развивающийся в результате постоянной потребности людей в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой программы взаимодействия, восприятия и понимания партнера.

В процедуре общения выделяют следующие *этапы*:

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т. п.), которая побуждает (мотивирует) человека вступить в контакт с другими людьми. На основе потребности возникает мотив общения

2. Ориентировка в целях и в ситуации общения.

3. Ориентировка в личности собеседника.

4. Планирование содержания своего общения: человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.

5. Бессознательно (или сознательно) человек выбирает конкретные средства, речевые фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.

6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.

7. Корректировка направления, стиля, методов общения. Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно окажется неэффективным. Эти умения называют «социальным интеллектом», «практически-психологическим умом», «коммуникативной компетентностью», «коммуникабельностью».

В общении можно выделить также следующие *этапы*:

1) установление контакта;

2) ориентация в ситуации (люди, обстоятельства и т. д.);

3) обсуждение вопроса, проблемы;

4) принятие решения;

5) выход из контакта.

Понятие «общение» близко к понятию «коммуникация». В соответствии с целями и средствами можно выделить следующие виды общения: непосредственное и опосредованное, вербальное и невербальное, деловое и личное.

В зависимости от того, чем обмениваются люди, идеальное общение может быть рациональным (обмен мыслями), образным

(обмен представлениями) или эмоциональным (обмен чувствами и переживаниями).

Непосредственное общение – общение, при котором общающиеся люди воспринимают и видят друг друга непосредственно с помощью органов чувств, взаимодействуют друг с другом и обмениваются информацией без использования каких-либо вспомогательных средств. Опосредованное общение подразумевает участие во взаимодействии людей каких-либо дополнительных средств передачи информации (письменных и печатных текстов), технических средств записи и передачи информации (телефон, факс, интернет). Вербальное общение осуществляется с помощью звуковой речи, невербальное общение реализуется с помощью жестов, мимики, пантомимики.

В отечественной психологии рассматривают следующие основные **функции** общения:

1) информационно-коммуникативная, состоящая в процессе приема-передачи информации;

2) регуляционно-коммуникативная, подразумевающая взаимную корректировку действий при осуществлении совместной деятельности;

3) аффективно-коммуникативная, относящаяся к эмоциональной сфере (обмен чувствами, эмоциями между партнерами по общению).

Выделяются следующие **формы** общения:

- Монологическое общение – человек, рассматривает другого как объект своего воздействия, по сути дела общается сам с собой, не видя истинного собеседника, игнорируя его как личность.

- Вариантами монологической формы общения являются *императивная* и *манипулятивная* формы общения. *Императивное общение* – это авторитарная, директивная форма взаимодействия с партнером по общению с целью достижения контроля над его поведением, установками и мыслями, принуждения его к определенным действиям или решениям. Партнер по общению в этом случае выступает пассивной стороной. Конечная незаулалированная цель императивного общения – принуждение партнера. В качестве средств оказания влияния используются приказы, предписания и требования. *Манипулятивное общение* – это форма межличностного взаимодействия, при которой влияние на партнера по общению с целью достижения своих намерений осуществляется скрытно.

- Диалогическое общение – равноправное субъект-субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, самопознание

партнеров по общению. Оно позволяет достичь глубокого взаимопонимания, самораскрытия партнеров, создает условия для взаимного развития.

- Личное общение – это обмен неофициальной информацией.

- Деловое общение – процесс взаимодействия людей, выполняющих совместные обязанности или включенных в одну и ту же деятельность. Общение бывает прямое и опосредованное.

- Прямое (непосредственное) общение – исторически первая форма общения людей друг с другом. На его основе в более поздние периоды развития цивилизации возникли различные виды опосредованного общения.

Л.Д. Столяренко выделяет следующие **виды** общения:

1. «Контакт масок» – формальное общение, когда отсутствует стремление понять и учитывать особенности личности собеседника, используются привычные маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности, участливости и т. п.), набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, отношение к собеседнику. В городе контакт масок даже необходим в некоторых ситуациях, чтобы люди «не задевали» друг друга без надобности, чтобы «отгородиться» от собеседника.

2. Примитивное общение, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект: если нужен, то активно вступают в контакт, если мешает – оттолкнут, порой используя агрессивные грубые реплики. Если получили от собеседника желаемое, то теряют дальнейший интерес к нему и не скрывают этого.

3. Формально-ролевое общение, когда регламентированы и содержание, и средства общения и вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли.

4. Деловое общение, когда учитывают особенности личности, характера, возраста, настроение собеседника, но интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения.

5. Духовное общение. Межличностное доверительно-неформальное общение друзей, когда можно затронуть любую тему и необязательно прибегать к помощи слов, друг поймет вас и по выражению лица, движениям, интонации. Такое общение возможно тогда, когда каждый участник имеет образ собеседника, знает его личность, интересы, убеждения, отношение к тем или иным проблемам, может предвидеть его реакции.

6. Манипулятивное общение направлено на извлечение выгоды от собеседника, используя разные приемы (лесть, запугивание,

«пускание пыли в глаза», обман, демонстрация доброты) в зависимости от особенностей личности собеседника.

7. Светское общение. Суть светского общения в его беспредметности, т. е. люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях; это общение закрытое, потому что точки зрения людей на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций.

Кодекс светского общения таков: 1) вежливость, такт – «соблюдай интересы другого»; 2) одобрение, согласие – «не порицай другого», «избегай возражений»; 3) симпатии – «будь доброжелателен, приветлив».

Кодекс делового общения иной: 1) принцип кооперативности – «твой вклад должен быть таким, какого требует совместно принятое направление разговора»; 2) принцип достаточности информации – «говори не больше и не меньше, чем требуется в данный момент»; 3) принцип качества информации – «не ври»; 4) принцип целесообразности – «не отклоняйся от темы, сумей найти решение»; 5) «выражай мысль ясно и убедительно для собеседника»; 6) «умей слушать и понять нужную мысль»; 7) «умей учесть индивидуальные особенности собеседника ради интересов дела».

Если один собеседник ориентируется на принцип вежливости, а другой – на принцип кооперативности, они могут попасть в нелепую, неэффективную ситуацию общения. Следовательно, правила общения должны быть согласованы и соблюдаться обоими участниками.

Специфика **делового общения** обусловлена тем, что оно возникает на основе и по поводу определенного вида деятельности, связанной с производством какого-либо продукта или делового эффекта. При этом стороны делового общения выступают в формальных (официальных) статусах, которые определяют необходимые нормы и стандарты (в том числе и этические) поведения людей. Как и всякий вид общения, деловое общение имеет исторический характер, оно проявляется на разных уровнях социальной системы и в различных формах. Его отличительная черта – оно не имеет самодовлеющего значения, не является самоцелью, а служит средством для достижения каких-либо других целей.

В деловом общении предметом общения является дело, общая совместная деятельность.

Особенности делового общения заключаются в том, что:

- партнер в деловом общении всегда выступает как личность, значимая для субъекта;

- общающихся людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела;

- основная задача делового общения – продуктивное сотрудничество.

В структуре общения выделяют три взаимосвязанных **стороны**: коммуникативную, интерактивную, перцептивную.

Коммуникативная сторона общения определяется спецификой информационного процесса между людьми с учетом их отношений между собой, личностных целей, установок и намерений. Средствами общения в данном случае являются: речь; паралингвистическая и экстралингвистическая системы – интонация, неречевые вкрапления в речь (паузы); система организации пространства и времени коммуникации; система контакта глазами; оптико-кинестическая система знаков – мимика, пантомимика, жесты.

Основной характеристикой коммуникативной стороны общения является намерение его участников повлиять друг на друга, на поведение партнера и обеспечить свою персонализацию в другом.

Интерактивная сторона общения основана на построении общей стратегии взаимодействия. Существует множество типов взаимодействия между людьми, основными из которых являются кооперация и конкуренция.

Перцептивная сторона общения включает процесс формирования образа другого человека на основании совокупности физических, психологических характеристик партнера и особенностей его поведения. Ведущую роль в данном процессе играют основные механизмы познания другого человека – идентификация (уподобление) и рефлексия.

1.2. Перцептивная, коммуникативная и интерактивная стороны общения

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны: коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми (информационная функция); интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми, например, нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждения собеседника (регулятивная функция); перцептивная сторона общения включает процесс

восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания (коммуникативная функция взаимопонимания). Анализируемое в единстве данных трех сторон общение является способом организации совместной деятельности и взаимных отношений включенных в нее субъектов.

1.2.1. Общение как восприятие людьми друг друга (перцептивная сторона общения)

Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная часть общения и составляет то, что называют **социальной перцепцией**. На основе внешней стороны поведения мы, по словам С.Л. Рубинштейна, как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. Во-первых, потому что, познавая другого, формируется сам познающий индивид. Во-вторых, потому что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий.

Под *восприятием* в социальной психологии понимается целостный образ другого человека, формируемый на основе оценки его внешнего вида и поведения.

В деловом общении приходится взаимодействовать с людьми, которых видишь впервые, и с людьми, которые уже достаточно хорошо знакомы. Психологические исследования А.А. Бодалева и других показали, что в основе восприятия незнакомых ранее людей и людей, с которыми уже имеется определенный опыт общения, лежат разные психологические механизмы. В первом случае восприятие осуществляется на основе психологических механизмов межгруппового общения, во втором – механизмов межличностного общения.

К психологическим механизмам восприятия в межгрупповом общении относят процесс социальной стереотипизации, суть которого заключается в том, что образ другого человека строится на базе тех или иных типовых схем. Под **социальным стереотипом** обычно понимается устойчивое представление о каких-либо явлениях или лю-

дах, свойственное представителям той или иной социальной группы. Разные социальные группы, взаимодействуя между собой, вырабатывают определенные социальные стереотипы. Наиболее известны этнические или национальные стереотипы – представления о членах одних национальных групп с точки зрения других.

Формирование образа другого человека осуществляется тоже путем стереотипизации. Вопрос о том, насколько точным является первое впечатление, совсем не прост.

С одной стороны, почти каждый взрослый человек, имеющий опыт общения, способен по внешности человека, его одежде, манере говорить и поведению достаточно точно определить многие его социально-психологические характеристики: психологические черты, возраст, социальный слой, примерную профессию. Но эта точность возможна, как правило, только в нейтральных ситуациях. В других же ситуациях почти всегда присутствует тот или иной процент ошибок. И чем менее нейтральны отношения, чем более люди заинтересованы друг в друге, тем больше вероятность ошибок.

Это объясняется тем, что перед человеком никогда не стоит задача просто «воспринять» другого. Образ партнера, который создается при знакомстве, – это регулятор последующего поведения, он необходим для того, чтобы правильно и эффективно построить общение.

Наиболее важные в данной ситуации характеристики – это те, которые позволяют отнести партнера к какой-то группе. Именно эти характеристики и воспринимаются достаточно точно. А остальные черты и особенности просто достраиваются по определенным схемам, и именно здесь появляется вероятность ошибки. Эти ошибки восприятия обусловлены, в частности, действием некоторых факторов – превосходства, привлекательности и отношения к нам.

Люди, вступающие в общение, не равны: они отличаются друг от друга по своему социальному статусу, жизненному опыту, интеллектуальному потенциалу и т. д. При неравенстве партнеров наиболее часто применяется схема восприятия, которая приводит к ошибкам неравенства. В психологии эти ошибки получили название *фактора превосходства*.

Схема восприятия такова. При встрече с человеком, превосходящим нас по какому-то важному для нас параметру, мы оцениваем

его несколько более положительно, чем было бы, если бы он был нам равен. Если же мы имеем дело с человеком, которого мы в чем-то превосходим, то мы недооцениваем его. Причем превосходство фиксируется по какому-то одному параметру, а переоценка (или недооценка) происходит по многим параметрам. Эта схема восприятия начинает работать не при всяком, а только при действительно важном, значимом для нас неравенстве.

По каким признакам мы можем судить о превосходстве человека, например, в социальном положении или в интеллектуальном? Для определения этого параметра в нашем распоряжении есть два основных источника информации:

- одежда человека, его внешнее «оформление», включая такие атрибуты, как знаки отличия, очки, прическа, награды, драгоценности, а в определенных случаях даже такая «одежда», как машина, обстановка кабинета и т. д.;
- манера поведения человека (как сидит, ходит, разговаривает, куда смотрит и т. д.).

Информация о превосходстве обычно так или иначе «закладывается» в одежду и манеру поведения, в них всегда есть элементы, свидетельствующие о принадлежности человека к той или иной социальной группе.

Действие *фактора привлекательности* при восприятии человека заключается в том, что под его влиянием какие-то качества человека переоцениваются или недооцениваются другими людьми. Ошибка здесь в том, что если человек нам нравится (внешне), то одновременно мы склонны считать его более умным, хорошим, интересным и т. д., т. е. опять-таки переоценивать многие его личностные характеристики.

В разные времена господствовали разные представления о привлекательности; у разных народов свои каноны красоты. Значит, привлекательность нельзя считать только индивидуальным впечатлением, она скорее носит социальный характер. Поэтому знаки привлекательности надо искать прежде всего не в том или ином разрезе глаз или цвете волос, а в социальном значении того или иного признака человека. Ведь есть одобряемые и не одобряемые обществом типы внешности. И привлекательность – не что иное, как степень приближения к тому типу внешности, который максимально одобряется той группой, к которой мы принадлежим.

Фактор отношения действует таким образом, что люди, хорошо к нам относящиеся, оцениваются выше тех, которые к нам относятся плохо. Знаком отношения к нам, запускающим соответствующую схему восприятия, является все, что свидетельствует о согласии или несогласии партнера с нами. Чем ближе чужое мнение к собственному, тем выше оценка высказавшего это мнение человека. Это правило имело и обратную силу: чем выше оценивался некто, тем большее сходство его взглядов с собственными от него ожидали. Убежденность в этом предполагаемом «родстве души» была настолько велика, что разногласий с позицией привлекательного лица испытываемые попросту не замечали.

В постоянном общении становится важным более глубокое и объективное понимание партнера: его актуального эмоционального состояния, намерений, его отношения к нам. Здесь восприятие и понимание партнера происходят на другой основе. Психологическими механизмами восприятия и понимания при *межличностном общении* являются идентификация, эмпатия и рефлексия.

Наиболее простой способ понимания другого человека обеспечивается *идентификацией* – уподоблением себя ему. При идентификации человек как бы ставит себя на место другого и определяет, как бы он действовал в подобных ситуациях.

Очень близка к идентификации *эмпатия*, т. е. понимание на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека. Ситуация другого человека не столько продумывается, сколько прочувствуется. Основоположник гуманистической психологии К. Роджерс (1902–1987) определял эмпатическое понимание как «умение войти внутрь личного мира значений другого человека и увидеть, правильно ли мое понимание».

Эмпатия – это способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Выделяют три уровня развития: первый уровень – низший, когда, общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника; второй уровень – по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека; третий уровень отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей – *рефлексия*; она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о частных конкретных случаях взаимодействия, но часто и обобщающие и частные выводы делаются на малом ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций).

Процесс понимания друг друга также опосредован процессом рефлексии. В социальной психологии под *рефлексией* понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание другого, но знание того, как другой понимает меня, т. е. своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения друг друга.

Если человек имеет неверное представление о себе, о слушателях и, главное, о том, как его воспринимают слушатели, то его взаимопонимание с аудиторией будет исключено.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности другого человека; проявляется в том, что логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты, и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

5. *Эффект «ореола»* проявляется в том, что первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности распространяется на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств. Если об-

щее впечатление о человеке благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление о человеке отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или истолковываются превратно как своекорыстные.

6. *Эффект «проецирования»* проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие, мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. *«Эффект первичности»* проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация о человеке или событии является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. И если даже потом вы получите информацию, которая будет опровергать первичную информацию, все равно помнить и учитывать вы больше будете первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. *«Эффект последней информации»* проявляется в том, что если вы получили негативную последнюю информацию о человеке,

эта информация может перечеркнуть все прежние мнения об этом человеке.

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление **казуальной атрибуции**. Оно представляет собой объяснение субъектом межличностного восприятия причин и методов поведения других людей. Объяснение причин поведения человека может осуществляться через внутренние причины (внутренние диспозиции человека, устойчивые черты, мотивы, склонности человека) либо через внешние причины (влияние внешних ситуаций).

Можно выделить следующие критерии анализа поведения:

- постоянное поведение – в сходных ситуациях поведение однотипно;
- отличающееся поведение – в других случаях поведение проявляется иначе;
- обычное поведение – в сходных обстоятельствах такое поведение свойственно большинству людей.

Когнитивный психолог Дж. Келли в исследованиях показал, что постоянное, малоотличающееся поведение, да к тому же необычное, объясняется через внутренние причины, через специфику личности и характера человека («таким он уродился»).

Если в похожих ситуациях у человека постоянное поведение, а в других случаях – другое, отличающееся поведение, и к тому же это обычное поведение (то есть как и у других людей в таких же ситуациях), то такое поведение люди склонны объяснять через внешние причины («в этой ситуации так вынуждены себя вести»).

Ф. Хайдер, известный как автор теории атрибуции, проанализировал «психологию здравого смысла», посредством которой человек объясняет повседневные события. Он считает, что чаще всего люди дают разумные интерпретации. Но человек склонен прийти к заключению, будто намерения и диспозиции других людей соответствуют их действиям.

Процессы казуальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации, и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбирать устраивающий его вариант.

4. Фундаментальная ошибка атрибуции проявляется в тенденции наблюдателей недооценивать ситуационные и переоценивать диспозиционные влияния на поведение других, в тенденции считать, что поведение соответствует диспозициям. Поведение других людей мы склонны объяснять их диспозициями, их индивидуальными особенностями личности и характера («это человек со сложным характером»), а свое поведение склонны объяснять как зависящее от ситуации («в этой ситуации невозможно было вести иначе, а вообще я – совсем не такой»). Таким образом, люди объясняют свое собственное поведение ситуацией («я не виноват, уж такая сложилась ситуация»), но считают, что другие сами несут ответственность за свое поведение.

Мы совершаем эту ошибку атрибуции отчасти потому, что, когда наблюдаем за чьим-либо действием, именно эта личность находится в центре нашего внимания, а ситуация относительно незаметна. Когда мы сами действуем, наше внимание обычно направлено на то, на что мы реагируем – и ситуация проявляется более явно.

5. Культура также влияет на ошибку атрибуции. Западное мировоззрение склонно считать, что люди, а не ситуации являются причиной событий. Но индусы в Индии с меньшей вероятностью, чем американцы, истолкуют поведение с точки зрения диспозиции, скорее, они придадут большее значение ситуации.

На восприятие людей влияют **стереотипы** – привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией. Стереотипы редко бывают плодом личного опыта, чаще мы их приобретаем от той группы, к которой принадлежим, от родителей, учителей в детстве, от средств массовой информации. Стереотипы стираются, если люди разных групп начинают тесно взаимодействовать, узнавать больше друг о друге, добиваться общих целей.

На восприятие людей влияют и *предубеждения* – эмоциональная оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная ни их самих, ни мотивов их поступков.

На восприятие и понимание людей влияют также *установки* – неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать каких-либо людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации.

Установки имеют три измерения:

- когнитивное измерение – мнения, убеждения, которых придерживается человек относительно какого-либо субъекта или предмета;
- аффективное измерение – положительные или отрицательные эмоции, отношение к конкретному человеку или информации;
- поведенческое измерение – готовность к определенным реакциям поведения, соответствующим убеждениям и переживаниям человека.

Установки формируются: 1) под влиянием других людей (родителей, СМИ) и «кристаллизируются» к возрасту между 20 и 30 годами, а затем меняются с трудом; 2) на основе личного опыта в многократно повторяющихся ситуациях.

Предвзятое мнение человека руководит тем, как он воспринимает и интерпретирует информацию. Изображение лица человека на фотографии может совершенно по-разному восприниматься (это жестокий или добрый человек?), в зависимости от того, что известно о данном человеке: например, гестаповец он или герой. Эксперименты показали, что очень трудно опровергнуть ложную идею, неправду, если человек логически обосновал ее. Этот феномен, названный «стойкостью убеждений», показывает, что убеждения могут жить своей собственной жизнью и выживать после дискредитации доказательства, которое их породило. Неверное мнение о других людях или даже о себе может продолжать существовать несмотря на дискредитацию. Для того чтобы изменить убеждение, часто требуются более убедительные доказательства, чем для того, чтобы создать его.

При межличностном общении важно уметь «снимать маску», быть открытым и искренним. Без открытого общения не могут существовать теплые и близкие отношения с людьми. Человек, заинтересованный в том, чтобы лучше ориентироваться в особенностях своих отношений с окружающими, должен интересоваться реакциями других людей на его поступки в конкретных ситуациях, учи-

тивать истинные последствия своего поведения. Собирая подобную информацию от разных людей, получаешь возможность увидеть себя как бы в разных зеркалах. Обеспечение других обратной связью – сведениями о том, какие чувства и мысли вызывает у нас их поведение, – может повышать взаимное доверие. Для того, чтобы высказывать и принимать обратные связи, нужно обладать не только соответствующими умениями, но и смелостью.

Обратная связь в общении – это сообщение, адресованное другому человеку о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, какие чувства вызывает у меня его поведение.

Правила обратной связи таковы:

1. Говори о том, что конкретно делает данный человек, когда его поступки вызывают у тебя те или иные чувства.

2. Если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить.

3. Не давай оценок. Помни: обратная связь – это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, это сведения о тебе в связи с этим человеком, о том, как ты воспринимаешь данного человека и какие чувства вызывает у тебя его поступок, поведение в конкретной ситуации.

1.2.2. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения)

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным **каналам**: *речевой (вербальный* – от латинского «устный», «словесный») и *неречевой (невербальный)*. Речь как средство общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника. В структуру речевого общения входят:

1. Значение и смысл слов, фраз («Разум человека проявляется в ясности его речи»). Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонаций.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки – это кашель; нулевые звуки – паузы, а также звуки назализации – «хм-хм», «э-э-э» и др.

В структуре общения исследуются следующие составляющие элементы:

1. Язык – система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. Слова и правила их употребления едины для всех говорящих на данном языке, это и делает возможным общение при помощи языка; если я говорю «стол», я уверен, что любой мой собеседник соединяет с этим словом те же понятия, что и я – это объективное социальное значение слова можно назвать знаком языка. Но объективное значение слова преломляется для человека через призму его собственной деятельности и образует уже свой личностный, «субъективный» смысл – поэтому не всегда мы правильно понимаем друг друга.

2. Интонация, эмоциональная выразительность способны придавать разный смысл одной и той же фразе.

3. Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы.

4. Жесты как средство общения могут быть как общепринятыми, т. е. иметь закрепленные за ними значения, или экспрессивными, т. е. служить для большей выразительности речи.

5. Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, от степени доверия к собеседнику.

А. Пиз в своей книге «Язык телодвижений» (1995) приводит данные, полученные А. Мейерабианом, согласно которым передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7 %, звуковых средств (включая тон голоса, интонации звука) – на 38 %, а за счет невербальных средств – на 55 %.

К примерно таким же выводам пришел и профессор Бердвиссл, который установил, что словесное общение в беседе занимает менее

35 %, а более 65 % информации передается с помощью невербальных средств: по словесному каналу передается чистая информация, а по невербальному – отношение к партнеру по общению.

Невербальное поведение человека неразрывно связано с его психическими состояниями и служит средством их выражения. В процессе общения невербальное поведение выступает объектом истолкования не само по себе, а как показатель скрытых для непосредственного наблюдения индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности. На основе невербального поведения раскрывается внутренний мир личности, осуществляется формирование психического содержания общения и совместной деятельности. Люди довольно быстро научаются приспосабливать свое вербальное поведение к изменяющимся обстоятельствам, но язык тела оказывается менее пластичным.

В социально-психологических исследованиях разработаны различные классификации невербальных средств общения, к которым относят все движения тела, интонационные характеристики голоса, тактильное воздействие, пространственную организацию общения.

Невербальные средства общения изучают следующие науки:

1. **Кинесика** изучает внешние проявления человеческих чувств и эмоций; в т. ч. **мимика** изучает движения мышц лица, **жестика** исследует жестовые движения отдельных частей тела, **пантомимика** изучает моторику всего тела – позы, осанку, поклоны, походку.

2. **Такесика** изучает прикосновения в ситуации общения: рукопожатие, поцелуи, дотрагивание, поглаживание, отталкивание и пр.

3. **Проксемика** занимается пространственной и временной организацией общения.

Выделяют следующие зоны дистанции в человеческом контакте:

- интимная зона (15–45 см); в эту зону допускаются лишь близкие, хорошо знакомые люди, для этой зоны характерны доверительность, негромкий голос в общении, тактильный контакт, прикосновение. Исследования показывают, что нарушение интимной зоны влечет определенные физиологические изменения в организме: учащение биения сердца, повышенное выделения адреналина, прилив крови к голове и пр. Преждевременное вторжение в интимную зону в процессе общения всегда воспринимается собеседником как покушение на его неприкосновенность;

- личная, или персональная, зона (45–120 см) для обыденной беседы с друзьями и коллегами предполагает только визуально-зрительный контакт между партнерами, поддерживающими разговор;

- социальная зона (120–400 см) обычно соблюдается во время официальных встреч в кабинетах, преподавательских и других служебных помещениях, как правило, с теми, которых не очень хорошо знают;

- публичная зона (свыше 400 см) подразумевает общение с большой группой людей – в лекционной аудитории, на митинге и пр.

Наиболее значимые невербальные средства – *кинесические средства* – *зрительно воспринимаемые движения другого человека, выполняющие выразительно-регулятивную функцию в общении*. К кинесике относятся выразительные движения, проявляющиеся в мимике, позе, жесте, взгляде, походке.

Особая роль в передаче информации отводится *мимике* – *движениям мышц лица*. Исследования, к примеру, показали, что при неподвижном или невидимом лице лектора теряется до 10–15 % информации. Мимика – движения мышц лица, отражающие внутреннее эмоциональное состояние – способна дать истинную информацию о том, что переживает человек. Мимические выражения несут более 70 % информации, т. е. глаза, взгляд, лицо человека способны сказать больше, чем произнесенные слова. Так, замечено, что человек пытается скрыть свою информацию (или лжет), если его глаза встречаются с глазами партнера менее 1/3 времени разговора.

Лоб, брови, рот, глаза, нос, подбородок – эти части лица выражают основные человеческие эмоции: страдание, гнев, радость, удивление, страх, отвращение, счастье, интерес, печаль и т. п. При чем легче всего распознаются положительные эмоции – радость, любовь, удивление; труднее воспринимаются человеком отрицательные эмоции – печаль, страх, отвращение.

Главной характеристикой мимики является ее целостность и динамичность. Это означает, что в мимическом выражении шести основных эмоциональных состояний (гнева, радости, страха, страдания, удивления и отвращения) все движения мышц лица скоординированы.

Основную информативную нагрузку несут брови и область вокруг рта (губы). Так, испытываемым предьявлялись рисунки лиц, где варьировались только положение бровей и губ. Согласован-

ность оценок испытуемых была очень велика – опознание эмоций было почти стопроцентным.

Научно доказано, что левая сторона лица гораздо чаще выдает эмоции человека: это вызвано тем, что правое полушарие, контролирующее эмоциональную жизнь человека, отвечает за левую сторону лица. Положительные эмоции отражаются более или менее равномерно на обеих половинах лица, а отрицательные ярче выражены на левой.

Американскими психологами Р. Экслайном и Л. Винтерсом было показано, что взгляд связан с процессом формирования высказывания и трудностью этого процесса. Когда человек только формирует мысль, он чаще всего смотрит в сторону («в пространство»), когда мысль полностью готова – на собеседника. Если речь идет о сложных вещах, на собеседника смотрят меньше, когда трудность преодолевается – больше. Вообще же тот, кто в данный момент говорит, меньше смотрит на партнера – только чтобы проверить его реакцию и заинтересованность. Слушающий же больше смотрит в сторону говорящего и «посылает» ему сигналы обратной связи.

С помощью глаз передаются самые точные сигналы о состоянии человека, поскольку расширение и сужение зрачков не поддается сознательному контролю. При постоянном освещении зрачки могут расширяться или сужаться в зависимости от настроения. Если человек возбужден или заинтересован чем-то или находится в приподнятом настроении, его зрачки расширяются в четыре раза против нормального состояния. Наоборот, сердитое, мрачное настроение заставляет зрачки сужаться.

По своей специфике взгляд может быть: деловой, когда он фиксируется в районе лба собеседника, это предполагает создание серьезной атмосферы делового партнерства; светский – когда взгляд опускается ниже уровня глаз собеседника (до уровня губ), это способствует созданию атмосферы светского непринужденного общения; интимный – когда взгляд направлен не в глаза собеседника, а ниже лица – на другие части тела до уровня груди. Специалисты утверждают, что такой взгляд говорит о большей заинтересованности друг другом в общении; взгляд же искоса говорит о критическом или подозрительном отношении к собеседнику.

Информацию несут такие движения человеческого тела, как поза, жест, походка.

Поза – это положение человеческого тела, типичное для данной культуры, элементарная единица пространственного поведения человека. Общее количество различных устойчивых положений, которые способно принять человеческое тело, – около 1000. Из них в силу культурной традиции каждого народа некоторые позы запрещаются, а другие – закрепляются. Поза наглядно показывает, как данный человек воспринимает свой статус по отношению к статусу других присутствующих лиц. Лица с более высоким статусом принимают более непринужденные позы, чем их подчиненные.

Показано, что *«закрытые»* позы (когда человек как-то пытается закрыть переднюю часть тела и занять как можно меньше места в пространстве, – «наполеоновская» поза стоя: руки, скрещенные на груди, и сидя: обе руки упираются в подбородок и т. п.) воспринимаются как позы недоверия, несогласия, противодействия, критики. *«Открытые»* же позы (стоя: руки раскрыты ладонями вверх, сидя: руки раскинуты, ноги вытянуты) воспринимаются как позы доверия, согласия, доброжелательности, психологического комфорта. Человек, желающий заявить о себе, «поставить себя», будет стоять прямо, в напряженном состоянии, с развернутыми плечами, иногда упершись руками в бедра; человек же, которому не нужно подчеркивать свой статус и положение, будет расслаблен, спокоен, находиться в свободной непринужденной позе.

Походка человека – это стиль передвижения, по которому довольно легко можно распознать его эмоциональное состояние. Так, в исследованиях психологов испытуемые с большой точностью узнавали по походке такие эмоции, как гнев, страдание, гордость, счастье. Причем, оказалось, что самая тяжелая походка – при гневе, самая легкая – при радости, вялая, угнетенная походка – при страданиях, самая большая длина шага – при гордости.

Конкретный смысл отдельных **жестов** различен в разных культурах. Однако во всех культурах есть сходные жесты, среди которых можно выделить:

- коммуникативные (жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, запретов, удовлетворительные, отрицательные, просительные и т. д.);
- модальные, т. е. выражающие оценку и отношение (жесты одобрения, неудовлетворения, доверия и недоверия, растерянности и т. п.);
- описательные жесты, имеющие смысл только в контексте речевого высказывания.

Жесты при общении несут много информации. В языке жестов, как и в речевом, есть слова, предложения. Богатейший «алфавит» жестов можно разбить на 5 групп:

1. Жесты-иллюстраторы – это жесты сообщения: указатели («указывающий перст»), пиктографы, т. е. образные картины изображения («вот такого размера и конфигураций»); кинетографы – движения телом; жесты-«биты» (жесты-«отмашки»); идеографы, т. е. своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы вместе.

2. Жесты-регуляторы – это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо. К ним относят улыбку, кивок, направление взгляда, целенаправленные движения руками.

3. Жесты-эмблемы – это своеобразные заменители слов или фраз в общении. Например, сжатые вместе руки по манере рукопожатия на уровне груди означают во многих случаях – «здравствуйте», а поднятые над головой – «до свидания».

4. Жесты-адапторы – это специфические привычки человека, связанные с движениями рук. Это могут быть: а) почесывания, подергивания отдельных частей тела; б) касания, пошлепывания партнера; в) поглаживание, перебирание отдельных предметов, находящихся под рукой (карандаш, пуговица и т. п.).

5. Жесты-аффекторы – жесты, выражающие через движения тела и мышцы лица определенные эмоции.

Существуют и микрожесты: движения глаз, покраснение щек, увеличенное количество миганий в минуту, подергивания губ и пр.

Практика показывает, когда люди хотят показать свои чувства, они обращаются к жестикуляции. Вот почему для пронизательного человека важно приобрести умение понимать ложные, притворные жесты. Особенность этих жестов заключается в следующем: они преувеличивают слабые волнения (демонстрация усиления движений руками и корпусом); подавляют сильные волнения (благодаря ограничению таких движений); эти ложные движения, как правило, начинаются с конечностей и заканчиваются на лице. При общении часто возникают следующие *виды жестов*:

- жесты оценки: почесывание подбородка, вытягивание указательного пальца вдоль щеки, вставание и прохаживание и др. (человек оценивает информацию);

- жесты уверенности: соединение пальцев в купол пирамиды, раскачивание на стуле;

- жесты нервозности и неуверенности: переплетенные пальцы рук; пощипывание ладони; постукивание по столу пальцами; трогание спинки стула перед тем, как на него сесть и др.;

- жесты самоконтроля: руки сведены за спину, одна при этом сжимает другую; поза человека, сидящего на стуле и вцепившегося руками в подлокотник, и др.;

- жесты ожидания: потирание ладоней, медленное вытирание влажных ладоней о ткань;

- жесты отрицания: сложенные руки на груди; отклоненный назад корпус, скрещенные руки, дотрагивание до кончика носа и др.;

- жесты расположения: прикладывание руки к груди, прерывистое прикосновение к собеседнику и др.;

- жесты доминирования: жесты, связанные с выставлением больших пальцев напоказ, резкие взмахи сверху вниз и др.;

- жесты неискренности: жест «прикрытие рукой рта», «прикосновение к носу», как более утонченная форма прикрытия рта, говорящая либо о лжи, либо о сомнении в чем-то; поворот корпуса в сторону от собеседника, «бегающий взгляд» и др.

Умение понимать популярные жесты (жесты собственности, ухаживания, курения, зеркальные жесты, жесты-поклоны и др.) позволит лучше разбираться в людях.

В процессе общения не нужно забывать о *конгруэнтности*, т. е. совпадении жестов и речевых высказываний. Речевые высказывания и жесты, их сопровождающие, должны совпадать. Противоречие между жестами и смыслом высказываний является сигналом лжи.

Невербальное поведение личности полифункционально:

- создает образ партнера по общению;

- выражает взаимоотношения партнеров по общению, формирует эти отношения;

- является индикатором актуальных психических состояний личности;

- выступает в роли уточнения, изменения понимания вербального сообщения, усиливает эмоциональную насыщенность сказанного;

- поддерживает оптимальный уровень психологической близости между общающимися;

- выступает в качестве показателя статусно-ролевых отношений.

Большое значение для правильного понимания собеседника имеют так называемые *паралингвистические* (околоречевые) и

экстралингвистические (внеречевые) средства общения. Параязык (от греч. *para* – возле, вне) – явления и факторы, сопровождающие речь, но не являющиеся вербальным материалом: громкость, паузы, модуляции голоса, мимика, жесты, визуальный контакт между общающимися и т. п. Паралингвистическая система – это система вокализации, т. е. качество голоса, его диапазон, тональность. Экстралингвистическая система – включение в речь пауз, других вкраплений, например, покашливания, плача, смеха, наконец, сам темп речи. Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» путями, приёмами.

Параязык – невербальные звуковые сигналы, оформляющие речь, – тональность, громкость голоса, темп речи, паузы и вздохи – являются богатым источником информации. «Параязык» имеет отношение не к тому, что именно сказано, а к тому, как это сказано. Наименее очевидным типом «параязыка» является молчание. С помощью молчания люди способны передавать такие чувства, как презрение, враждебность, вызов и строгость, но также уважение и доброе отношение». Энтузиазм, радость и недоверие обычно передаются высоким голосом, гнев и страх – тоже довольно высоким голосом, но в более широком диапазоне тональностей, силы и высоты звуков. Горе, печаль, усталость обычно передают мягким и приглушенным голосом с понижением интонации к концу фразы.

Скорость речи также отражает чувства: быстрая речь – взволнованность или обеспокоенность; медленная речь свидетельствует об угнетенном состоянии, горе, высокомерии или усталости.

Вербальные средства общения. Как бы ни были важны чувства, эмоции, отношения людей, но деловое общение предполагает не только и не столько передачу эмоциональных состояний, сколько *передачу информации*.

Содержание информации передается при помощи языка, т. е. принимает вербальную, или словесную, форму. При этом частично искажается смысл информации, частично происходит ее потеря. При передаче информации возникшую идею, мысль нужно сначала словесно оформить во внутренней речи, затем перевести из внутренней речи во внешнюю, т. е. высказать. Это высказывание должно быть услышано и понято.

На каждом этапе происходят потери информации и ее искажение. Величина этих потерь определяется и общим несовершен-

ством человеческой речи, невозможностью полно и точно воплотить мысли в словесные формы, о чем образно сказал русский поэт Ф. Тютчев: «Мысль изреченная есть ложь», и наличием или отсутствием доверия к собеседнику, и личными целями и устремлениями (когда желаемое принимается за действительное), и совпадением или несовпадением словарного запаса. И все же люди понимают друг друга. Понимание постоянно корректируется, поскольку общение – это не просто передача информации (знаний, фактических сведений, указаний, приказаний, деловых сообщений и т. п.), а обмен информацией, предполагающий обратную связь.

Процесс обмена информацией может быть схематично представлен как система с обратной связью и шумом (рис. 1).

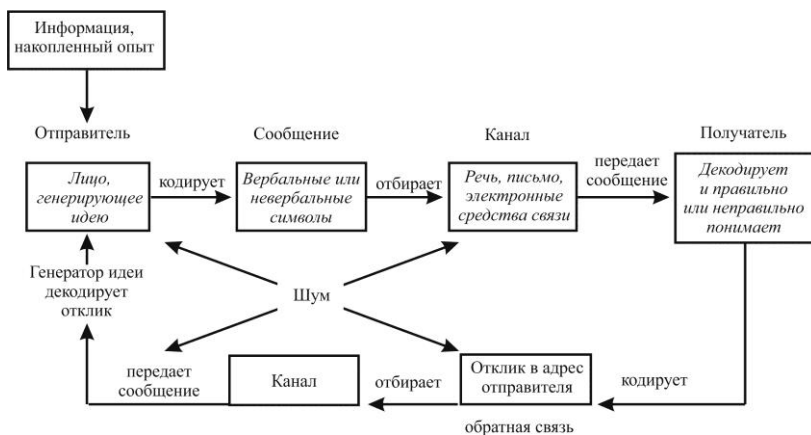


Рис. 1. Процесс обмена информацией

Отправитель информации в своем сообщении отражает существо дела, делового вопроса, который надо решить, но это существо дела, одну и ту же мысль можно высказать по-разному, с помощью специфических слов, специфического построения фразы, т. е. различным содержанием сообщения, выражая определенное эмоциональное отношение к данной проблеме, свой личностный смысл, предлагая свои подходы к ее решению. Таким образом, в каждом сообщении есть 4 стороны: существо дела, содержание сообщения, личностное отношение и обмен информацией.

Эффективной коммуникация будет тогда, когда получатель сообщения правильно расшифрует все четыре его стороны. Если

же получатель не способен расшифровать все стороны сообщения или реагирует не на ту его сторону, то возникает непонимание.

Отношение передается невербальными средствами: мимикой, жестами, интонацией. Большинство конфликтов возникает при неправильной расшифровке отношения.

Часто общающиеся воспринимают не существо дела, а отношение, и реагируют именно на него.

Высказывания без ориентации на собеседника носят форму *монолога*. Сумма потерь информации при монологическом общении может достигать 50 %, а в некоторых случаях – и 80 % от объема исходной информации.

Рассмотрим типичные ошибки, связанные с ориентацией на себя, которые не позволяют донести свою мысль до собеседника.

Если в общении мы ориентированы на себя, а не на собеседника, то мы:

- не организуем свои мысли перед тем, как их высказываем, а говорим спонтанно, надеясь, точнее, требуя, чтобы другие «поспешили» за нами;

- из-за небрежности или неуверенности не выражаем свои мысли точно, поэтому они приобретают двусмысленность;

- говорим слишком длинно, так что слушатель к концу нашего высказывания уже не помнит, что было в начале;

- продолжаем говорить, даже не замечая, реагирует слушатель или нет.

Наиболее эффективной формой общения является *диалог*, в основе которого лежит умение задавать вопросы.

Коммуникационный процесс – это обмен информацией между людьми, целью которого является обеспечение понимания передаваемой и получаемой информации. *Коммуникация* – это процесс двустороннего обмена информацией, ведущий ко взаимному пониманию партнеров по общению. Коммуникация в переводе с латыни обозначает «общее, разделяемое со всеми». Если не достигается взаимопонимания, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе коммуникации, необходимо иметь обратную связь – информацию о том, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме.

Г.М. Андреева отмечает, что, не исключая возможности применения некоторых положений теории информации при описании коммуникативной стороны общения, необходимо четко расставить

все акценты и выявить специфику в самом процессе обмена информацией, который имеет место в случае коммуникации между двумя людьми.

Во-первых, общение нельзя рассматривать лишь как отправление информации какой-то передающей системой или как прием ее другой системой потому, что в отличие от простого «движения информации» между двумя устройствами здесь мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом: взаимное информирование их предполагает налаживание совместной деятельности. Это значит, что каждый участник коммуникативного процесса предполагает активность также и в своем партнере, он не может рассматривать его как некий объект. Другой участник предстает тоже как субъект, и отсюда следует, что, направляя ему информацию, на него необходимо ориентироваться, т.е. анализировать его мотивы, цели, установки (кроме, разумеется, анализа своих собственных целей, мотивов, установок), «обращаться» к нему, по выражению В.Н. Мясищева. Схематично коммуникация может быть изображена как интересубъектный процесс (S–S). Но в этом случае нужно предполагать, что в ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера.

Поэтому в коммуникативном процессе и происходит не простое движение информации, но, как минимум, активный обмен ею. Главная «прибавка» в специфически человеческом обмене информацией заключается в том, что здесь особую роль играет для каждого участника общения значимость информации (Г.М. Андреева, 1981), потому что люди не просто «обмениваются» значениями, но, как отмечает А.Н. Леонтьев (1972), стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не просто принята, но и понята, осмыслена. Сутью коммуникативного процесса является не только взаимное информирование, но и совместное постижение предмета. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве познание, общение и деятельность.

Во-вторых, характер обмена информацией между людьми, а не кибернетическими устройствами, определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга. Иными словами, обмен такой информацией обязательно предполагает воздействие на поведение партнера, т.е. знак изменяет состояние участников коммуникативного процесса, в этом смысле «знак в общении подобен орудью в труде» (А.Н. Леонтьев, 1972). Коммуникативное

влияние, которое здесь возникает, есть не что иное как психологическое воздействие одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Это означает, что при обмене информацией происходит изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникации. Ничего похожего не происходит в чисто информационных процессах.

В-третьих, коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. На быденном языке это правило выражается в словах: «все должны говорить на одном языке».

Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Для описания этой ситуации социальная психология заимствует из лингвистики термин *«тезаурус»*, обозначающий общую систему значений, принимаемых всеми членами группы. Но все дело в том, что, даже зная значения одних и тех же слов, люди могут понимать их неодинаково: социальные, политические, возрастные особенности могут быть тому причиной. Еще Л.С. Выготский отмечал, что мысль никогда не равна прямому значению слов. Поэтому у общающихся должны быть идентичны – в случае звуковой речи – не только лексическая и синтаксическая системы, но и одинаковое понимание ситуации общения. А это возможно лишь в случае включения коммуникации в некоторую общую систему деятельности. Это хорошо поясняет Дж. Миллер на житейском примере. Для нас, по-видимому, существенно провести некоторое различие между интерпретацией высказывания и пониманием его, так как понимаемую обычно способствует нечто иное сверх лингвистического контекста, связанное с этим конкретным высказыванием. Муж, встреченный у двери словами жены: «Я купила сегодня несколько электрических лампочек», не должен ограничиваться их буквальным истолкованием: он должен понять, что ему надо пойти на кухню и заменить перегоревшую лампочку.

Наконец, в-четвертых, в условиях человеческой коммуникации могут возникать совершенно специфические **коммуникативные барьеры**. Они не связаны с уязвимыми местами в каком-либо канале коммуникации или с погрешностями кодирования и декодирования, а носят *социальный* или *психологический* характер. С одной стороны, такие барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует понимание ситуации общения, вызванное не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание. Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, и при их проявлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему общественных отношений. Коммуникация в этом случае демонстрирует ту свою характеристику, что она есть лишь сторона общения. Естественно, что процесс коммуникации осуществляется и при наличии этих барьеров: даже военные противники ведут переговоры. Но вся ситуация коммуникативного акта значительно усложняется благодаря их наличию.

С другой стороны, барьеры при коммуникации могут носить и более чисто выраженный психологический характер. Они могут возникнуть или вследствие индивидуальных психологических особенностей общающихся (например, чрезмерная застенчивость одного из них (Ф. Зимбардо, 1993), скрытность другого, присутствие у кого-то черты, получившей название «некоммуникабельность»), или в силу сложившихся между общающимися особого рода психологических отношений: неприязни по отношению друг к другу, недоверия и т. п. В этом случае особенно четко выступает та связь, которая существует между общением и отношением, отсутствующая, естественно, в кибернетических системах. Все это позволяет совершенно по-особому ставить вопрос об обучении общению, например, в условиях социально-психологического тренинга.

Названные особенности человеческой коммуникации не позволяют рассматривать ее только в терминах теории информации. Употребляемые для описания этого процесса некоторые термины из этой

теории требуют всегда известного переосмысления, как минимум тех поправок, о которых речь шла выше. Однако все это не отвергает возможности заимствовать ряд понятий из теории информации. Например, при построении типологии коммуникативных процессов целесообразно воспользоваться понятием «направленность сигналов». В теории коммуникации этот термин позволяет выделить: а) аксиальный коммуникативный процесс (от лат. axis – ось), когда сигналы направлены единичным приемникам информации, т. е. отдельным людям; б) ретиальный коммуникативный процесс (от лат. rete – сеть), когда сигналы направлены множеству вероятных адресатов (Брудный, 1977). В эпоху научно-технического прогресса в связи с гигантским развитием средств массовой информации особое значение приобретает исследование ретиальных коммуникативных процессов.

Поскольку в этом случае отправление сигналов группе заставляет членов группы осознать свою принадлежность к этой группе, постольку в случае ретиальной коммуникации происходит не просто передача информации, но и социальная ориентация участников коммуникативного процесса. Это также свидетельствует о том, что сущность данного процесса нельзя описать только в терминах теории информации. Распространение информации в обществе происходит через своеобразный фильтр «доверия» и «недоверия». Этот фильтр действует так, что абсолютно истинная информация может оказаться непринятой, а ложная – принятой. Психологически крайне важно выяснить, при каких обстоятельствах тот или иной канал информации может быть блокирован этим фильтром, а также выявить средства, помогающие принятию информации и ослабляющие действия фильтров. Совокупность этих средств называется *фасцинацией*. В качестве фасцинации выступают различные сопутствующие средства, выполняющие роль «транспортировки», сопровождающей информацию, создающие некоторый дополнительный фон, на котором основная информация выигрывает, поскольку фон частично преодолевает фильтр недоверия. Примером фасцинации может быть музыкальное сопровождение речи, ее пространственное или цветовое сопровождение.

Сама по себе информация, исходящая от коммуникатора, может быть двух типов: побудительная и констатирующая. *Побудительная информация* выражается в приказе, совете, просьбе. Она рассчитана на то, чтобы стимулировать какое-то действие. Стимуляция в свою очередь может быть различной. Прежде всего это может быть *активизация*, т. е. побуждение к действию в заданном

направлении. Далее, это может быть *интердикция*, т. е. побуждение, не допускающее, наоборот, определенных действий, запрет нежелательных видов деятельности. Наконец, это может быть *дестабилизация* – рассогласование или нарушение некоторых автономных форм поведения или деятельности.

Констатирующая информация выступает в форме сообщения, она имеет место в различных образовательных системах и не предполагает непосредственного изменения поведения, хотя косвенно способствует этому. Сам характер сообщения может быть различным: мера объективности может варьировать от нарочито «безразличного» тона изложения до включения в текст сообщения достаточно явных элементов убеждения. Вариант сообщения задается коммуникатором, т. е. тем лицом, от которого исходит информация.

Основные **функции коммуникации**: 1) информативная – передача истинных или ложных сведений; 2) интерактивная (побудительная) – организация взаимодействия между людьми, например, согласовать действия, распределить функции, повлиять на настроение, убеждения, поведение собеседника, используя различные формы воздействия: внушение, приказ, просьба, убеждение; 3) перцептивная функция – восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания; 4) экспрессивная – возбуждение или изменение характера эмоциональных переживаний.

Для осуществления процесса коммуникации необходимы четыре основных элемента:

- 1) отправитель информации (коммуникатор);
- 2) сообщение – собственно информация;
- 3) канал – средство передачи информации;
- 4) получатель информации (реципиент).

Коммуникационный процесс разбивают на пять **этапов**:

1 этап – начало обмена информацией, когда отправитель должен ясно представить, «что именно» (какую идею и в какой форме ее выразить) и «с какой целью» он хочет передать и какую ответную реакцию получить.

2 этап – воплощение идеи в слова, символы, в сообщение. Выбираются и используются различные каналы передачи информации, речь, жесты, мимика, письменные материалы, электронные средства связи: компьютерные сети, электронная почта и т. д.

3 этап – передача информации через использование выбранных каналов связи.

4 этап – получатель информации переводит вербальные (словесные) и невербальные символы в свои мысли – этот процесс называют декодированием.

5 этап – этап обратной связи – отклик получателя на полученную информацию, на всех этапах коммуникационного процесса могут существовать помехи, искажающие смысл передаваемой информации.

Выделяют следующие основные *виды коммуникаций*:

- формальные (определяются организационной структурой предприятия, взаимосвязью уровней управления и функциональных отделов). Чем больше уровней управления, тем выше вероятность искажения информации, так как каждый уровень управления может корректировать и отфильтровывать сообщения;

- неформальные коммуникации (например, канал распространения слухов);

- вертикальные (межуровневые) коммуникации: сверху вниз и снизу вверх;

- горизонтальные коммуникации: обмен информацией между различными отделами для согласования действий;

- межличностные коммуникации: устное общение людей в любом из перечисленных видов коммуникаций.

Горизонтальные потоки сообщений в организации имеют место чаще, чем вертикальные. Одна из причин состоит в том, что люди более расположены говорить свободно и открыто с равными себе, чем со старшими по рангу.

В социальной психологии существует большое количество экспериментальных исследований, выясняющих условия и способы повышения эффекта речевого воздействия, достаточно подробно исследованы как формы различных коммуникативных барьеров, так и способы их преодоления. Так, выражением сопротивления принятию информации (а значит, и оказанному влиянию) может быть отключение внимания слушающего, умышленное снижение в своем представлении авторитета коммуникатора, такое же – умышленное или неумышленное – «непонимание» сообщения: то ли в силу специфики фонетики говорящего, то ли в силу особенностей его стилистики или логики построения текста. Соответственно всякий оратор должен обладать умением вновь включить внимание слушающего, чем-то привлечь его, точно так же подтвердить своей авторитет, совер-

шенствовать манеру подачи материала и т. д. (Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков, 1992). Особое значение имеет, конечно, и факт соответствия характера высказывания ситуации общения (Э. Берн, 1988), мера и степень формального (ритуального) характера общения и другие показатели.

Совокупность определенных мер, направленных на повышение эффективности речевого воздействия, получила название «убеждающей коммуникации», на основе которой разрабатывается так называемая экспериментальная риторика – искусство убеждения посредством речи. Для учета всех переменных, включенных в процесс речевой коммуникации, К. Ховландом предложена «матрица убеждающей коммуникации», которая представляет собой своего рода модель речевого коммуникативного процесса с обозначением его отдельных звеньев. Смысл построения такого рода моделей (а их предложено несколько) в том, чтобы при повышении эффективности воздействия не упустить ни одного элемента процесса. Это можно показать на простейшей модели, предложенной в свое время американским журналистом Г. Лассуэллом для изучения убеждающего воздействия средств массовой информации. Модель коммуникативного процесса, по Г. Лассуэллу, включает пять элементов:

1. Кто? (передает сообщение) – Коммуникатор.
2. Что? (передается) – Сообщение (текст).
3. Как? (осуществляется передача) – Канал.
4. Кому? (направлено сообщение) – Аудитория.
5. С каким эффектом? – Эффективность.

Причинами плохой коммуникации могут быть:

а) стереотипы – упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуации, в результате чего нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем;

б) «предвзятые представления» – склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно («Мы верим тому, чему хотим верить»). Мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное;

в) плохие отношения между людьми, поскольку если отношение человека враждебное, то его трудно убедить в справедливости вашего взгляда;

г) отсутствие внимания и интереса собеседника, – а интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя:

с помощью этой информации можно получить желаемое или предупредить нежелательное развитие событий;

д) пренебрежение фактами, т. е. привычка делать выводы-заключения при отсутствии достаточного числа фактов;

е) ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т. п.;

ж) неверный выбор стратегии и тактики общения.

1.2.3. Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения)

Интерактивная сторона общения – это условный термин, обозначающий характеристику тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности.

В истории социальной психологии существовало несколько попыток описать структуру взаимодействий. Так, например, большое распространение получила так называемая теория действия, или теория социального действия, в которой в различных вариантах предлагалось описание индивидуального акта действия. К этой идее обращались и социологи: (М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс) и социальные психологи. Все фиксировали некоторые компоненты взаимодействия: люди, их связь, воздействие друг на друга и, как следствие этого, их изменения. Задача всегда формулировалась как поиск доминирующих факторов мотивации действий во взаимодействии.

Примером того, как реализовалась эта идея, может служить теория Т. Парсонса, в которой была предпринята попытка наметить общий категориальный аппарат для описания *структуры социального действия*. В основе социальной деятельности лежат межличностные взаимодействия, на них строится человеческая деятельность в ее широком проявлении, она – результат единичных действий. Единичное действие есть некоторый элементарный акт; из них впоследствии складываются системы действий. Каждый акт берется сам по себе, изолированно, с точки зрения абстрактной схемы, в качестве элементов которой выступают: а) деятель, б) «другой» (объект, на который направлено действие); в) нормы (по которым организуется взаимодействие), г) ценности (которые принимает каждый участник),

д) ситуация (в которой совершается действие). Деятель мотивирован тем, что его действие направлено на реализацию его установок (потребностей). В отношении «другого» деятель развивает систему ориентации и ожиданий, которые определены как стремлением к достижению цели, так и учетом вероятных реакций другого. Может быть выделено пять пар таких ориентации, которые дают классификацию возможных видов взаимодействий. Предполагается, что при помощи этих пяти пар можно описать все виды человеческой деятельности.

Эта попытка оказалась неудачной: схема действия, раскрывающая его «анатомию», была настолько абстрактной, что никакого значения для эмпирического анализа различных видов действий не имела. Несостоятельной она оказалась и для экспериментальной практики: на основе этой теоретической схемы было проведено одно-единственное исследование самим создателем концепции. Методологически некорректным здесь явился сам принцип – выделение некоторых абстрактных элементов структуры индивидуального действия. При таком подходе вообще невозможно схватить содержательную сторону действий, ибо она задается содержанием социальной деятельности в целом. Поэтому логичнее начинать с характеристики социальной деятельности, а от нее идти к структуре отдельных индивидуальных действий, т. е. в прямо противоположном направлении (А.Н. Леонтьев, 1972). Направление же, предложенное Т. Парсонсом, неизбежно приводит к утрате социального контекста, поскольку в нем все богатство социальной деятельности (иными словами, всей совокупности общественных отношений) выводится из психологии индивида.

Другая попытка построить структуру взаимодействия связана с описанием *ступеней его развития*. При этом взаимодействие расчленяется не на элементарные акты, а на стадии, которое оно проходит. Такой подход предложен, в частности, польским социологом Я. Щепаньским. Для Щепаньского центральным понятием при описании социального поведения является понятие социальной связи. Она может быть представлена как последовательное осуществление: а) пространственного контакта, б) психического контакта (по Щепаньскому, это взаимная заинтересованность), в) социального контакта (здесь это – совместная деятельность), г) взаимодействия (что определяется как «систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую

щую реакцию со стороны партнера...»), д) социального отношения (взаимно сопряженных систем действий) (Я. Щепаньский, 1969). Хотя все сказанное относится к характеристике «социальной связи», такой ее вид, как «взаимодействие», представлен наиболее полно. Выстраивание в ряд ступеней, предшествующих взаимодействию, не является слишком строгим: пространственный и психический контакты в этой схеме выступают в качестве предпосылок индивидуального акта взаимодействия, и потому схема не снимает погрешностей предшествующей попытки. Но включение в число предпосылок взаимодействия «социального контакта», понятого как совместная деятельность, во многом меняет картину: если взаимодействие возникает как реализация совместной деятельности, то дорога к изучению его содержательной стороны остается открытой. Довольно близкой к описанной схеме является схема, предложенная в отечественной социальной психологии В.Н. Панферовым.

Наконец, еще один подход к структурному описанию взаимодействия представлен в транзактном анализе – направлении, предлагающем регулирование действий участников взаимодействия через регулирование их позиций, а также учет характера ситуаций и стиля взаимодействия (Э. Берн, 1988). С точки зрения транзактного анализа, каждый участник взаимодействия в принципе может занимать одну из трех *позиций*, которые условно можно обозначить как Родитель, Взрослый, Ребенок. Эти позиции ни в коей мере не связаны обязательно с соответствующей социальной ролью: это лишь чисто психологическое описание определенной стратегии во взаимодействии (позиция Ребенка может быть определена как позиция «Хочу!», позиция Родителя – как «Надо!», позиция Взрослого – объединение «Хочу» и «Надо»). Взаимодействие эффективно тогда, когда транзакции носят «дополнительный» характер, т. е. совпадают: если партнер обращается к другому как Взрослый, то и тот отвечает с такой же позиции. Если же один из участников взаимодействия адресуется к другому с позиции Взрослого, а тот отвечает ему с позиции Родителя, то взаимодействие нарушается и может вообще прекратиться. В данном случае транзакции являются «пересекающимися». Рассмотрим следующий пример. Жена обращается к мужу с информацией: «Я порезала палец» (апелляция к Взрослому с позиции Взрослого). Если он отвечает: «Сейчас перевяжем», то это ответ также с позиции Взрослого (I). Если же следует сентенция: «Вечно у тебя что-то случается», то это ответ с пози-

ции Родителя (II), а в случае: «Что же я теперь должен делать?», демонстрируется позиция Ребенка (III). В двух последних случаях эффективность взаимодействия невелика (Крижанская, Третьяков, 1990).

Аналогичный подход к позициям в общении предложен П.Н. Ершовым (1972), который говорит о возможной «пристройке сверху» и «пристройке снизу».

В общении выделяют также следующие **позиции**: 1) доброжелательная позиция принятия собеседника; 2) нейтральная позиция; 3) враждебная позиция непринятия собеседника; 4) доминирование или «общение сверху»; 5) общение на равных; 6) подчинение, или позиция «снизу». Из сопоставления этих двух факторов-векторов по кругу Т. Лири выявляет 8 индивидуальных стилей общения (рис. 2).

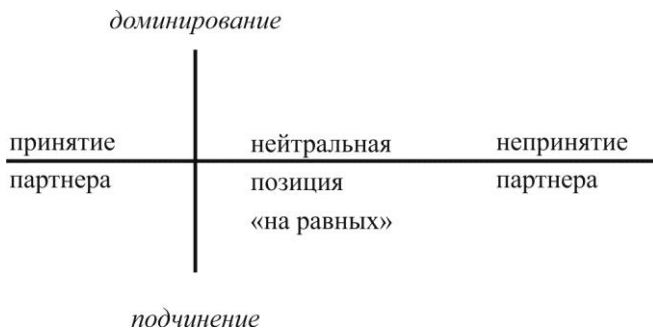


Рис. 2. Позиции в общении

Второй показатель эффективности – адекватное понимание **ситуации** (как и в случае обмена информацией) и адекватный **стиль действия** в ней. В социальной психологии существует много классификаций ситуаций взаимодействия. Согласно классификации, предложенной в отечественной социальной психологии А.А. Леонтьевым, выделяются *социально-ориентированные, предметно-ориентированные и личностно-ориентированные ситуации общения*. Другие примеры приведены М. Аргайлом и Э. Берном. М. Аргайл называет официальные социальные события, случайные эпизодические встречи, формальные контакты на работе и в быту, асимметричные ситуации (в обучении, руководстве и пр.). Э. Берн (1988) уделяет особое внимание различным *ритуалам, полуритуалам*

лам (имеющим место в развлечениях) и *играм* (понимаемым весьма широко, включая интимные, политические игры и т. п.).

Каждая ситуация диктует свой ***стиль поведения и действий***: в каждой из них человек по-разному «подает» себя, а если эта самоподача не адекватна, взаимодействие затруднено. Если стиль сформирован на основе действий в какой-то конкретной ситуации, а потом механически перенесен на другую ситуацию, то, естественно, успех не может быть гарантирован. Различают три основных стиля действий: ритуальный, манипулятивный и гуманистический. На примере использования *ритуального стиля* особенно легко показать необходимость соотнесения стиля с ситуацией. Ритуальный стиль обычно задан некоторой культурой. Например, стиль приветствий, вопросов, задаваемых при встрече, характера ожидаемых ответов. Так, в американской культуре принято на вопрос: «Как дела?» отвечать «Прекрасно!», как бы дела ни обстояли на самом деле. Для нашей культуры свойственно отвечать «по существу», притом не стесняться негативных характеристик собственного бытия («Ой, жизни нет, цены растут, транспорт не работает» и т. д.). Человек, привыкший к другому ритуалу, получив такой ответ, будет озадачен, как взаимодействовать дальше.

Манипулятивное общение – это общение, при котором к партнеру относятся как к средству достижения внешних по отношению к нему целей. Что важно продемонстрировать собеседнику в манипулятивном общении? Только то, что поможет достижению цели. В манипулятивном общении мы «подсовываем» партнеру стереотип, который мы считаем наиболее выгодным в данный момент. И даже если у обоих партнеров имеются свои цели по изменению точки зрения собеседника, победит тот, кто окажется более искусным манипулятором, т. е. тот, кто лучше знает партнера, лучше понимает цели, лучше владеет техникой общения.

Не следует делать вывод, что манипуляция – это негативное явление. Огромное количество профессиональных задач предполагает именно манипулятивное общение. По сути, любое обучение, убеждение, управление всегда включают в себя компоненты манипулятивного общения. Именно поэтому эффективность этих процессов во многом зависит от степени владения законами и техникой манипулятивного общения.

Манипулятивное общение – чрезвычайно распространенный стиль общения, который встречается, в основном, там, где существует

совместная деятельность. Важно помнить об одном существенном моменте – отношении человека к манипулятивному общению и обратном воздействии манипулятивного стиля.

Гуманистический стиль общения. Это в наибольшей степени личностное общение, позволяющее удовлетворить такую человеческую потребность, как потребность в понимании, сочувствии, сопереживании. Ни ритуальное, ни манипулятивное общение не позволяют вполне удовлетворить эту жизненно важную потребность. Цели гуманистического общения не закреплены, не запланированы изначально. Его важной особенностью является то, что ожидаемым результатом общения является не поддержание социальных связей, как в ритуальном общении, не изменение точки зрения партнера, как в манипулятивном общении, а совместное изменение представлений обоих партнеров, определяемое глубиной общения.

Ситуации гуманистического общения всем известны – это интимное, исповедальное, психотерапевтическое общение. Оно связано с настроенностью и целями партнеров. Однако существуют ситуации, когда данное общение и даже его отдельные элементы неуместны.

Гуманистическое общение детерминируется не столько снаружи (целью, условиями, ситуацией, стереотипами), сколько изнутри (индивидуальностью, настроением, отношением к партнеру). Это не означает, что гуманистическое общение не предполагает социальной детерминации. Очевидно, что человек, как бы он ни общался, все равно остается социальным (т. е. связанным с жизнью и отношениями людей в обществе). Однако в данном общении (больше, чем в других видах) прослеживается зависимость от индивидуальности. В гуманистическом общении партнер воспринимается целостно, без разделения на нужные и ненужные функции, на важные и неважные в данный момент качества.

Например, мы можем за два часа беседы хорошо узнать случайно попутчика в поезде и быть уверенным, что мы его правильно поняли. При этом мы можем плохо понимать или совсем не понимать, что представляет собой как человек секретарша нашего руководителя, с которой мы «общаемся» чуть ли не ежедневно уже много лет подряд.

Наш попутчик, с которым мы откровенно поговорили, пытаюсь понять друг друга и не преследуя больше никаких целей (какие могут быть «дела» с незнакомым человеком), «открылся» нам, мы его «почувствовали». А общение с секретаршей всегда носит в той или иной степени манипулятивный характер, следовательно, и воспринимаем мы

ее очень ограничено только по отношению к тем функциям, которые она должна выполнять в наших делах.

Основным механизмом воздействия в гуманистическом общении является внушение, суггестия – самый эффективный из всех возможных механизмов. Важно помнить, что это обоюдное внушение, так как оба партнера доверяют друг другу, и поэтому результатом является не изменение точки зрения одного из них, а взаимное совместное изменение представлений обоих партнеров.

Таким образом, расчленение единого акта взаимодействия на такие компоненты, как *позиции участников, ситуация и стиль действий*, способствует более тщательному психологическому анализу этой стороны общения, делая определенную попытку связать ее с содержанием деятельности.

Выделяют следующие основные *стратегии общения*:

- 1) открытое – закрытое общение;
- 2) монологическое – диалогическое;
- 3) ролевое (исходя из социальной роли) – личностное (общение «по душам»).

Открытое общение – желание и умение выразить полно свою точку зрения и готовность учесть позиции других. Закрытое общение – нежелание либо неумение понятно выразить свою точку зрения, свое отношение, имеющуюся информацию. Использование закрытых коммуникаций оправдано в случаях: 1) если есть значительная разница в степени предметной компетентности и бессмысленно тратить время и силы на поднятие компетентности «низкой стороны»; 2) в конфликтных ситуациях открытие своих чувств, планов противнику нецелесообразно. Открытые коммуникации эффективны, если есть сопоставимость, но не тождественность предметных позиций (обмен мнениями, замыслами). «Одностороннее выпрашивание» – полужакрытая коммуникация, в которой человек пытается выяснить позиции другого человека и в то же время не раскрывает своей позиции. «Истерическое предъявление проблемы» – человек открыто выражает свои чувства, проблемы, обстоятельства, не интересуясь тем, желает ли другой человек «войти в чужие обстоятельства», слушать «излияния».

Тактика общения – реализация в конкретной ситуации коммуникативной стратегии на основе владения техниками и знания правил общения. **Техника общения** – совокупность конкретных коммуникативных умений говорить и умений слушать.

Существует еще один описательный подход при анализе взаимодействия – построение классификаций различных его видов. Интуитивно ясно, что практически люди вступают в бесконечное количество различных **видов взаимодействия**. Для экспериментальных исследований крайне важно как минимум обозначить некоторые основные виды. Наиболее распространенным является дихотомическое деление всех возможных видов взаимодействий на два противоположных: *кооперация* и *конкуренция*. Разные авторы обозначают эти два основных вида различными терминами. Кроме кооперации и конкуренции, говорят о согласии и конфликте, приспособлении и оппозиции, ассоциации и диссоциации и т. д. За всеми этими понятиями ясно виден принцип их выделения. В первом случае анализируются такие его проявления, которые способствуют организации совместной деятельности, являются «*позитивными*» с этой точки зрения. Во вторую группу попадают взаимодействия, так или иначе «*расшатывающие*» совместную деятельность, представляющие собой определенного рода препятствия для нее.

Кооперация, или **кооперативное взаимодействие**, означает координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил). Кооперация – необходимый элемент совместной деятельности, порожденный ее особой природой. А.Н. Леонтьев (1972) называл две основные черты совместной деятельности: а) разделение единого процесса деятельности между участниками; б) изменение деятельности каждого, т. к. результат деятельности каждого не приводит к удовлетворению его потребности, что на общепсихологическом языке означает, что «предмет» и «мотив» деятельности не совпадают.

Каким же образом соединяется непосредственный результат деятельности каждого участника с конечным результатом совместной деятельности? Средством такого соединения являются развившиеся в ходе совместной деятельности отношения, которые реализованы прежде всего в кооперации. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является включенность в него всех участников процесса. Поэтому экспериментальные исследования кооперации чаще всего имеют дело с анализом вкладов участников взаимодействия и степени их включенности в него.

Что касается другого типа взаимодействий – **конкуренции**, то здесь чаще всего анализ сконцентрирован на наиболее яркой ее форме, а именно на **конflikте**. При изучении конфликта соци-

альной психологией прежде всего необходимо определение собственного угла зрения в этой проблеме, поскольку конфликты выступают предметом исследования и в ряде других дисциплин: социологии, политологии и пр.

Социальная психология сосредоточивает свое внимание на двух вопросах: с одной стороны, на анализе вторичных социально-психологических аспектов в каждом конфликте (например, осознание конфликта его участниками); с другой – на выделении частного класса конфликтов, порождаемых специфическими социально-психологическими факторами. Обе эти задачи могут быть успешно решены лишь при наличии адекватной понятийной схемы исследования. Она должна охватить как минимум четыре основные характеристики конфликта: структуру, динамику, функцию и типологию конфликта (Л.А. Петровская, 1977).

Структура конфликта описывается по-разному разными авторами, но основные элементы практически принимаются всеми. Это конфликтная ситуация, позиции участников (оппонентов), объект, «инцидент» (пусковой механизм), развитие и разрешение конфликта. Эти элементы ведут себя различно в зависимости от типа конфликта. Обыденное представление о том, что всякий конфликт обязательно имеет негативное значение, опровергнуто рядом специальных исследований. Так, в работах М. Дойча, одного из наиболее видных теоретиков конфликта, называются две разновидности конфликтов: деструктивные и продуктивные.

Определение *деструктивного конфликта* в большей степени совпадает с обыденным представлением. Именно такого типа конфликт ведет к рассогласованию взаимодействия, к его расшатыванию. Деструктивный конфликт чаще становится не зависимым от причины, его породившей, и легче приводит к переходу «на личности», чем и порождает стрессы. Для него характерно специфическое развитие, а именно расширение количества вовлеченных участников, их конфликтных действий, умножение количества негативных установок в адрес друг друга и остроты высказываний («эскалация» конфликта). Другая черта – «эскалация» конфликта означает наращивание напряженности, включение все большего числа ложных восприятий, как черт и качеств оппонента, так и самих ситуаций взаимодействия, рост предубежденности против партнера. Понятно, что разрешение такого типа конфликта особенно сложно, основ-

ной способ разрешения – компромисс – здесь реализуется с большими затруднениями.

Продуктивный конфликт чаще возникает в том случае, когда столкновение касается не несовместимости личностей, а порождено различием точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее решения. В таком случае сам конфликт способствует формированию более всестороннего понимания проблемы, а также мотивации партнера, защищающего другую точку зрения – она становится более «легитимной». Сам факт другой аргументации, признания ее законности способствует развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта и тем самым открывает возможности его регулирования и разрешения, а значит, и нахождения оптимального решения дискутируемой проблемы.

Представление о двух возможных разновидностях конфликтного взаимодействия дает основание для обсуждения важнейшей общетеоретической проблемы конфликта: пониманию его природы как психологического феномена. В самом деле: есть ли конфликт лишь форма психологического антагонизма (т. е. представленности противоречия в сознании) или это обязательно наличие конфликтных действий? Подробное описание различных конфликтов в их сложности и многообразии позволяет сделать вывод о том, что оба названных компонента есть обязательные признаки конфликта.

При анализе различных типов взаимодействия принципиально важна *проблема содержания деятельности*, в рамках которой даны те или иные виды взаимодействия. Так, можно констатировать кооперативную форму взаимодействия не только в условиях производства, но, например, и при осуществлении каких-либо асоциальных, противоправных поступков – совместного ограбления, кражи и т. д. Поэтому кооперация в социально-негативной деятельности не обязательно та форма, которую необходимо стимулировать: напротив, деятельность, конфликтная в условиях асоциальной деятельности, может оцениваться позитивно. Кооперация и конкуренция лишь формы «психологического рисунка» взаимодействия, содержание же и в том, и в другом случае задается более широкой системой деятельности, куда кооперация или конкуренция включены. Поэтому при исследовании как кооперативных, так и конкурентных форм взаимодействия недопустимо рассматривать их вне общего контекста деятельности.

Далее необходимо рассмотреть *взаимодействие как организацию совместной деятельности*. Подобно тому, как в индивидуаль-

ной деятельности ее цель раскрывается не на уровне отдельных действий, а лишь на уровне деятельности как таковой, в социальной психологии смысл взаимодействий раскрывается лишь при условии включенности их в некоторую общую деятельность.

Конкретным содержанием различных форм совместной деятельности является определенное соотношение индивидуальных «вкладов», которые делаются участниками. Так, одна из схем предлагает выделить три возможные формы, или модели: 1) когда каждый участник делает свою часть общей работы независимо от других – «совместно-индивидуальная деятельность» (пример – некоторые производственные бригады, где у каждого члена свое задание); 2) когда общая задача выполняется последовательно каждым участником – «совместно-последовательная деятельность» (пример – конвейер); 3) когда имеет место одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными – «совместно-взаимодействующая деятельность» (пример – спортивные команды, научные коллективы или конструкторские бюро) (Умайский, 1980). Психологический рисунок взаимодействия в каждой из этих моделей своеобразен, и дело экспериментальных исследований – установить его в каждом конкретном случае.

Однако задача исследования взаимодействия этим не исчерпывается. Подобно тому, как в случае анализа коммуникативной стороны общения была установлена зависимость между характером коммуникации и отношениями, существующими между партнерами, здесь также необходимо проследить, как та или иная система взаимодействия сопряжена со сложившимися между участниками взаимодействия отношениями.

Общественные отношения «даны» во взаимодействии через ту реальную социальную деятельность, частью которой (или формой организации которой) взаимодействие является. Межличностные отношения также «даны» во взаимодействии: они определяют как тип взаимодействия, который возникает при данных конкретных условиях (будет ли это сотрудничество или соперничество), так и степень выраженности этого типа (будет ли это более успешное или менее успешное сотрудничество).

Присущая системе межличностных отношений эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров, определенным образом «окрашивает» взаимодействие (Н.Н. Обозов, 1979). Но вместе с тем такая эмоциональная (положи-

тельная или отрицательная) окраска взаимодействия не может полностью определять факт его наличия или отсутствия: даже в условиях «плохих» межличностных отношений в группах, заданных определенной социальной деятельностью, взаимодействие обязательно существует. В какой мере оно определяется межличностными отношениями и, наоборот, в какой мере оно «подчинено» выполняемой группой деятельности, зависит как от уровня развития данной группы, так и от той системы социальных отношений, в которой эта группа существует. Поэтому рассмотрение вырванного из контекста деятельности взаимодействия лишено смысла. Мотивация участников взаимодействия в каждом конкретном акте выявлена быть не может именно потому, что порождается более широкой системой деятельности, в условиях которой оно развертывается.

Поскольку взаимодействия «одинаковы» по форме своего проявления, в истории социальных наук уже существовала попытка построить всю систему социального знания, опираясь только на анализ формы взаимодействия (так называемая формальная социология Г. Зиммеля). Убедительный пример недостаточности только формального анализа взаимодействия дает традиция, связанная с исследованием «альтруизма». Альтруизм относится к такой области проявлений человеческой личности, которые приобретают смысл лишь в системе определенной социальной деятельности. Вопрос здесь упирается в содержание нравственных категорий, а оно не может быть понято лишь из «близлежащих» проявлений взаимодействия. Является ли альтруистическим поведение человека, помогающего бежать злостному преступнику? Только более широкий социальный контекст позволяет ответить на этот вопрос.

При анализе взаимодействия имеет значение и тот факт, как осознается каждым участником его вклад в общую деятельность (А. Хараш, 1977): именно это осознание помогает ему корректировать свою стратегию. Только при этом условии может быть вскрыт психологический механизм взаимодействия, возникающий на основе взаимопонимания между его участниками. Очевидно, что от меры понимания партнерами друг друга зависит успешность стратегии и тактики совместных действий, чтобы был возможен их «обмен». Причем, если стратегия взаимодействия определена характером тех общественных отношений, которые представлены выполняемой социальной деятельностью, то тактика взаимодействия определяется непосредственным представлением о партнере.

Таким образом, для познания механизма взаимодействия необходимо выяснить, как намерения, мотивы, установки одного индивида «накладываются» на представление о партнере, и как то и другое проявляется в принятии совместного решения.

1.3. Общение как вид деятельности

Принципиальным в психологии является вопрос о связи общения с деятельностью. Общение как вид деятельности рассматривается, в основном, в отечественной психологии. В ряде зарубежных психологических концепций существует тенденция к противопоставлению общения и деятельности. Так, например, к такой постановке проблемы в конечном счете пришел Э. Дюркгейм, когда, полемизируя с Г. Тардом, он обращал особое внимание не на динамику общественных явлений, а на их статику. Общество выглядело у него не как динамическая система действующих групп и индивидов, но как совокупность находящихся в статике форм общения. Фактор общения в детерминации поведения был подчеркнут, но при этом была недооценена роль преобразовательной деятельности: сам общественный процесс сводился к процессу духовного речевого общения. Это дало основание А.Н. Леонтьеву заметить, что при таком подходе индивид предстает скорее, «как общающееся, чем практически действующее общественное существо» (А.Н. Леонтьев, 1972, с. 271).

В противовес этому в отечественной психологии принимается идея единства общения и деятельности. Такой вывод логически вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений, предполагающего, что любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу» нее. Таким образом, общается всегда деятельный человек: его деятельность неизбежно пересекается с деятельностью других людей. Но именно это пересечение деятельностей и создает определенные отношения деятельного человека не только к предмету своей деятельности, но и к другим людям. Именно общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность. Таким образом, факт связи общения с деятельностью констатируется так или иначе всеми исследователями.

Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека; его образа жизни (Б.Ф. Ломов, 1976). В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения (А.Н. Леонтьев, 1975). Наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности. Внутри этой точки зрения выделяются две ее разновидности: в одной из них общение понимается как коммуникативная деятельность, или деятельность общения, выступающая самостоятельно на определенном этапе онтогенеза, например, у младенцев и особенно в подростковом возрасте (Д.Б. Эльконин, 1991). В другой – общение в общем плане понимается как один из видов деятельности (имеется в виду прежде всего речевая деятельность), и относительно нее отыскиваются все элементы, свойственные деятельности вообще: действия, операции, мотивы и пр. (А.А. Леонтьев, 1975).

Вместе с тем, ни одна из этих точек зрения не отрицает самого главного – несомненной связи между деятельностью и общением. Все указанные авторы признают недопустимость их отрыва друг от друга при анализе, тем более что расхождение позиций гораздо более очевидно на уровне теоретического и общеметодологического анализа. Что касается экспериментальной практики, то в ней у всех исследователей гораздо больше общего, чем различного. Этим общим и являются признание факта единства общения и деятельности и попытки зафиксировать это единство. Целесообразно наиболее широкое понимание связи деятельности и общения, когда общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразная производная. Такое широкое понимание связи общения и деятельности соответствует широкому же пониманию самого общения: как важнейшего условия присвоения индивидом достижений исторического развития человечества, будь то на микроуровне, в непосредственном окружении, или на макроуровне, во всей системе социальных связей.

Принятие тезиса об органической связи общения с деятельностью диктует некоторые вполне определенные нормативы изучения общения, в частности на уровне экспериментального исследования. Один из таких нормативов состоит в требовании исследовать общение не только

и не столько с точки зрения его формы, сколько с точки зрения его содержания. Это требование расходится с принципом исследования коммуникативного процесса, типичным для традиционной социальной психологии. Как правило, коммуникация изучается здесь преимущественно при посредстве лабораторного эксперимента – именно с точки зрения формы, когда анализу подвергаются либо средства коммуникации, либо тип контакта, либо его частота, либо структура как единого коммуникативного акта, так и коммуникативных сетей.

Если общение понимается как сторона деятельности, как своеобразный способ ее организации (Г.М. Андреева), то анализа одной лишь формы этого процесса недостаточно. Здесь может быть проведена аналогия с исследованием самой деятельности. Сущность принципа деятельности в том и состоит, что она тоже рассматривается не просто со стороны формы (т. е. не просто констатируется активность индивида), но со стороны ее содержания (т. е. выявляется именно предмет, на который эта активность направлена). Деятельность, понятая как предметная деятельность, не может быть изучена вне характеристики ее предмета. Подобно этому суть общения раскрывается лишь в том случае, когда констатируется не просто сам факт общения и даже не способ общения, но его содержание (А.А. Бодалев, 1981). В реальной практической деятельности человека главным вопросом является вопрос не о том, каким образом общается субъект, но по поводу чего он общается. Здесь вновь уместна аналогия с изучением деятельности: если там важен анализ предмета деятельности, то здесь важен в равной степени анализ предмета общения.

Естественно, что выделение предмета общения не должно быть понято упрощенно: люди общаются не только по поводу той деятельности, с которой они связаны. Ради выделения двух возможных поводов общения в литературе разводятся понятия «ролевого» и «личностного» общения. При некоторых обстоятельствах это личностное общение по форме может выглядеть как ролевое, деловое, «предметно-проблемное» (А. Хараш, 1977). Тем самым, разведение ролевого и личностного общения не является абсолютным. В определенных отношениях и ситуациях и то, и другое сопряжены с деятельностью.

Идея «вплетенности» общения в деятельность позволяет также детально рассмотреть вопрос о том, что именно в деятельности может «конституировать» общение. В самом общем виде ответ может быть сформулирован так, что посредством общения деятельность

организуется и обогащается. Построение плана совместной деятельности требует от каждого ее участника оптимального понимания ее целей, задач, уяснения специфики ее объекта и даже возможностей каждого из участников. Включение общения в этот процесс позволяет осуществить «согласование» или «рассогласование» деятельности индивидуальных участников (А.А. Леонтьев, 1975).

Это согласование деятельности отдельных участников возможно осуществить благодаря такой характеристике общения, как присущая ему функция воздействия, в которой и проявляется «обратное влияние общения на деятельность» (Андреева, Яноушек, 1987). Важно подчеркнуть, что деятельность посредством общения не просто организуется, но именно обогащается, в ней возникают новые связи и отношения между людьми.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что принцип связи и органического единства общения с деятельностью, разработанный в отечественной социальной психологии, открывает действительно новые перспективы в изучении этого явления.

1.4. Педагогическое общение

Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Педагогическое общение характеризуется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров. Общение рассматривается как неотъемлемый элемент педагогической деятельности; вне его невозможно достижение целей обучения и воспитания.

В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки педагогического общения. Приведем некоторые из них. Например, А.А. Леонтьев (1996) педагогическое общение определяет как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оп-

тимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива».

В.А. Кан-Калик (1987) дает следующее определение: «профессионально-педагогическое общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств». Причем педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им.

И.А. Зимняя (1997) обращает внимание на то, что педагогическое общение «как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся».

Педагогическое общение является одной из центральных проблем педагогики. Оно выступает основным средством решения задач обучения, воспитания и личностного развития учащихся и направлено на создание благоприятного психологического климата, оптимального состояния учебно-воспитательного процесса и эффективное достижение педагогической цели.

Педагогическое общение представляет собой специфическую форму делового межличностного общения, имеющую свои характерные особенности, и в то же время подчиняющуюся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями образования и, соответственно, общения, необходимого для его осуществления. При этом указанные цели и ценности должны быть приняты всеми участниками общения как субъектами этого процесса в качестве императива их индивидуального поведения.

Таким образом, педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между учащимися и педагогами, порождаемый целями, характером и содержанием их совместной деятельности. Основная *цель* педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в

целом. Именно общение способствует возникновению и становлению, формированию и развитию новых свойств и качеств индивидуальности как обучаемых, так и обучающихся. Только в процессе педагогического общения может успешно осуществляться формирование общей и профессиональной культуры учащихся, системы жизненных целей и ценностей, нравственных норм и принципов.

Содержание педагогического общения представляет собой, прежде всего, обмен информацией, целенаправленную организацию преподавателем взаимопонимания и взаимоотношений с учащимися с помощью различных коммуникативных средств. Общение представляет собой достаточно сложный, многоаспектный и многопредметный социально-психологический феномен. Оно разнообразно по своей направленности и своему внутреннему содержанию. Познать сущность педагогического общения можно, лишь проанализировав предмет общения, то есть то, по поводу чего оно происходит.

Средства педагогического общения можно определить как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения. Под средствами общения понимается то, каким образом человек реализует содержание общения и достигает его цели.

Кроме информационной **функции**, в педагогическом общении можно выделить и ряд других, например:

- контактную: установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче учебной информации и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;
- побудительную: стимуляцию активности учащегося, направляющую его на выполнение тех или иных учебных действий;
- эмотивную: побуждение в ученике нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний и др.

Основными **функциями взаимодействия** субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении являются следующие:

- конструктивная функция общения, обеспечивающая педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости конкретной учебной дисциплины;

- организационная функция педагогического общения состоит в целенаправленной организации совместной учебной деятельности преподавателя и студента, в их взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи в учебно-воспитательном процессе;

- коммуникативно-стимулирующая функция педагогического общения представляет собой сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организацию взаимодействия и взаимопомощи с целью обеспечения педагогического сотрудничества. Она направлена на формирование осведомленности студентов о том, что они должны узнать, понять на данном занятии или при изучении данной дисциплины, чему научиться;

- информационно-обучающая функция педагогического общения служит для показа места учебной дисциплины в системе будущей профессиональной деятельности студента и ее связи с производством. Она предназначена для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; обеспечивает подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полноту в сочетании с эмоциональным изложением материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;

- эмоционально-корректирующая функция педагогического общения состоит в реализации в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности. Она обеспечивает установление отношений доверительного общения между преподавателем и студентом и повышение с его помощью качества учебно-воспитательного процесса и его результативности;

- контрольно-оценочная функция педагогического общения заключается в организации взаимоконтроля обучающего и обучаемого, в совместном подведении ими итогов учебно-воспитательного процесса или определенного его этапа, в его оценке с самоконтролем и с самооценкой.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса. Собственное достоинство и честь педагога, достоинство и честь учащихся признаются в современной педагогике важнейшими ценностями педагогического общения. В связи с этим, ведущим принципом педагогического общения может быть принят императив

И. Канта: всегда относиться к себе и учащимся как к цели общения, в результате которого происходит восхождение к индивидуальности. Именно это восхождение к индивидуальности в процессе общения и является выражением чести и достоинства субъектов общения.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценности, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову и др.

Специфика педагогического общения, прежде всего, проявляется в его *направленности*. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, – на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется как бы тройной направленностью – на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения).

В то же время, педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью на субъектов: личностной, социальной и предметной. Это происходит в силу того, что учитель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует ее результат на всех, присутствующих в классе, т. е. фронтально воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь во всей совокупности названных характеристик, выражается также в том, что органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Качество педагогического общения определяется, прежде всего, тем, что оно реализует специфическую обучающую функцию, которая включает в себя воспитывающую. Ведь исходной позицией для организации оптимального образовательного процесса является воспитывающий и развивающий характер обучения. Обучающая функция может быть соотнесена с трансляционной функцией общения, по А.А. Брудному, но только в общем плане. Обучающая функция педагогического общения является ведущей, но она не самодовлеющая, она естественная часть многостороннего взаимодействия учителя и учеников, учеников между собой.

Педагогическое общение отражает специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «человек–человек». Напомним, что среди основных характеристик этой группы профессий выделяются следующие:

- 1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»;
- 2) умение слушать и выслушивать;
- 3) широкий кругозор;
- 4) речевая (коммуникативная) культура;
- 5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение и способность мысленно представлять, моделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»;
- 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»;
- 7) способность сопереживать;
- 8) наблюдательность и др. (Климов Е.А., 1995).

В педагогическом общении, как и в процессе общения в целом, принято выделять три его основные стороны:

- взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения);
- обмен информацией (коммуникативный аспект);
- осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект).

Каждый из названных компонентов общения в условиях педагогического процесса приобретает свои особенности.

Перцептивный компонент педагогического общения опосредован своеобразием ролей участников диалога. В педагогическом процессе осуществляется формирование личности учащегося, которое проходит ряд последовательных этапов, предшествующих оформлению зрелого сознания и мировоззрения. На ранних этапах этого процесса педагог обладает рядом изначальных преимуществ, т. к. он является носителем сформировавшейся личности, а также обладает сложившимися представлениями о целях и механизмах формирования личности воспитанников. Особенности личности педагога, его индивидуально-психологические и профессиональные качества выступают важным условием, определяющим характер диалога. К необходимым профессиональным качествам педаго-

га относится его умение отмечать и адекватно оценивать индивидуальные особенности детей, их интересы, склонности, настроения. Лишь выстраиваемый с учётом этих особенностей педагогический процесс может быть эффективным.

Коммуникативный компонент педагогического общения также во многом обусловлен характером взаимоотношения ролей участников диалога. На ранних этапах педагогического взаимодействия ребёнок ещё не обладает необходимым потенциалом равноправного участника обмена информацией, т. к. не имеет достаточных для этого знаний. Педагог выступает носителем человеческого опыта, который воплощён в заложенных в образовательную программу знаниях. Это, однако, не означает, что педагогическая коммуникация даже на ранних этапах является односторонним процессом. В современных условиях оказывается недостаточным простое сообщение ученикам информации. Необходимо активизировать их собственные усилия по усвоению знаний. Особую важность при этом приобретают так называемые активные методы обучения, стимулирующие самостоятельное нахождение учащимися необходимой информации и её последующее использование применительно к разнообразным условиям. По мере овладения всё большим массивом данных и формирования способности оперировать ими, учащийся становится равноправным участником учебного диалога, вносящим значительный вклад в коммуникативный обмен.

Интерактивный компонент педагогического общения представлен, в основном, позициями, занимаемыми педагогом в общении, и стилем педагогического общения и взаимодействия. Также данный компонент включает характеристику различных видов педагогического взаимодействия (кооперация, конкуренция, конфликт).

Рассмотрим составляющие педагогического общения более подробно.

Механизмами межличностного восприятия в педагогическом процессе являются:

- проецирование (неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества);
- децентрация (способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека);
- идентификация (неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого);

- эмпатия (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания);

- стереотипизация (механизм межличностного познания).

Рассмотрим механизм *стереотипизации* в педагогической деятельности. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны-стереотипы, пользуясь которыми, он дает оценку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека, и они приобретают власть над ним именно в силу их недостаточной осознанности.

А.А. Реан и другие выделяют шесть основных групп социально-перцептивных стереотипов. Чаще всего эти эталоны-стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации о человеке, когда о нем вынуждены судить по первому впечатлению.

1. Антропологические стереотипы проявляются в том, что оценка внутренних, психологических качеств человека, оценка его личности зависит от особенностей его физического облика.

2. Этнонациональные стереотипы проявляются в том случае, если психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной расе, нации, этнической группе (например, «немец-педант», «темпераментный южанин» и т. п.).

3. Социально-статусные стереотипы состоят в зависимости оценки личностных качеств человека от его социального статуса (в экспериментах выяснилось, что даже рост незнакомого человека оценивается по-разному, в зависимости от того, кем по статусу он является: чем более высоким был социальный статус, тем более высокого роста казался человек).

4. Социально-ролевые стереотипы проявляются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальной роли, ролевых функций (например, стереотип военного как дисциплинированного, жесткого, ограниченного человека, стереотип профессора как умного, рассеянного и т. п.).

5. Экспрессивно-эстетические стереотипы определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности человека («эффект красоты»: чем более привлекательной кажется внешность оцениваемого, тем более позитивными личностными качествами он наделяется).

6. Вербально-поведенческие стереотипы связаны с зависимостью оценки личности от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т. п.).

В процессе познания педагогом личности учащегося механизм «стереотипизации» действует во всех направлениях: «работают» и социальные стереотипы, и эмоционально-эстетические, и антропологические и пр. У педагога под влиянием своего педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник». Так, впервые встречаясь с учащимся, уже получившим характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает наличие у него определенных качеств. Среди преподавателей чрезвычайно распространен стереотип о связи хорошей успеваемости учащегося с характеристиками его личности: успешно учится – значит, способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успеваешь плохо – значит, бесталанный, ленивый, несобранный и т. п. Распространен и такой стереотип у педагогов, что «неблагополучными» детьми, склонными к асоциальному поведению, чаще всего являются «ершистые», беспокойные учащиеся, те, которые не могут усидеть на занятиях, не могут молча, подчиненно реагировать на замечания, способны вступить в пререкания. А учащиеся, демонстрирующие подчиненность, действующие в зависимости от указаний и замечаний педагога, оцениваются педагогом как «благополучные».

Эмоционально-эстетические стереотипы также могут играть определенную роль в процессе педагогического общения: оценивая свое отношение к незнакомым ученикам (по их фото) и их поступкам (описание неблагоприятных поступков), педагоги оказались более снисходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность.

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Использование стереотипов может быть частично приемлемо: если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятностную оценку личности учащегося («Возможно, он доставит мне много хлопот»); если педагог «знает себя» и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов; если опора на стереотипы используется лишь в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности.

Рассмотрим более подробно *барьеры педагогического общения*. В процессе общения между учителем и учащимся стоит задача не только и не столько передать информацию, сколько добиться ее адекватного понимания последним. То есть в межличностной коммуникации как особая проблема выступает интерпретация сообщения, поступившего от учителя ученику и наоборот. Во-первых, форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей как учителя, так и ученика, их представлений друг о

друге и отношений между ними, всей ситуации, в которой происходит общение. Во-вторых, переданное учителем учебное сообщение не остается неизменным: оно трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-типологических особенностей ученика, отношения его к учителю, самому тексту, ситуации общения.

От чего же зависит адекватность восприятия учебной информации? Можно назвать ряд причин, важнейшей из которых является наличие или отсутствие в процессе коммуникативных барьеров. В самом общем смысле коммуникативный барьер – это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В случае возникновения барьера учебная информация искажается или теряет изначальный смысл.

В общем можно выделить три группы барьеров педагогического общения:

- личностные;
- социально-психологические;
- физические.

Рассмотрим некоторые из них.

Среди *личностных барьеров* большую группу составляют так называемые барьеры неправильной установки сознания:

- стереотипы мышления;
- предвзятость;
- неправильное отношение друг к другу;
- отсутствие внимания и интереса к другому;
- пренебрежение фактами (рис. 3).

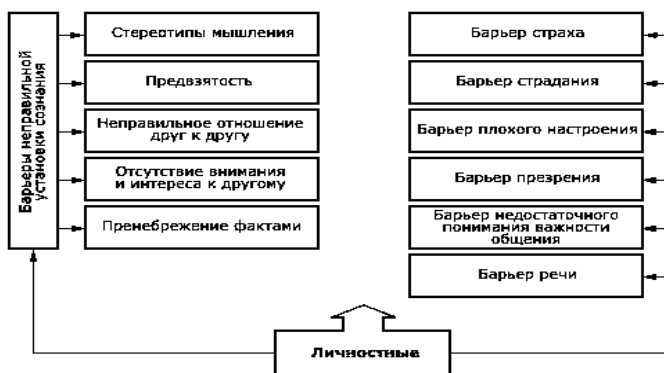


Рис. 3. Личностные барьеры педагогического общения

Стереотипы представляют собой устойчивое, упрощенное мнение о людях (учителях, учениках) и ситуациях. Они возникают в педагогическом процессе двояким образом: смысл информации может быть искажен стереотипом говорящего, стереотипным мышлением воспринимающего (слушающего).

Предвзятые представления между учителем и учеником возникают в результате снижения уровня самокритичности и подъема самооценки (как правило, не всегда обоснованного). Предвзятость в педагогическом общении проявляется в следующем:

1. Ложные стереотипы, относящиеся к восприятию человека по внешним данным. (Этот – в очках, значит, умный, этот – спортивный на вид, значит, неумный и т. д.) Установка на внешность экономит педагогические усилия, связанные с познанием учеников, но часто приводит к заблуждениям, которые в конечном счете выливаются в педагогические просчеты.

2. Приписывание достоинств или недостатков человеку исходя только из его социального статуса. В этом случае ученик или студент оказываются не в лучшем положении: их социальный статус ниже статуса педагога.

3. Субъективизм, штампы, трафареты, предварительная информация, которую педагог получает об учащемся (или другом педагоге). Следуя им, педагог встает на ложный путь педагогического общения или оказывается вообще вне его. Необходимо проверять всякую информацию и проводить переоценку предварительных установок, чтобы познать истинного человека, его плюсы и минусы и строить общение с ним с опорой на плюсы, осознавая, что каждый человек в чем-то лучше другого.

Одним из важнейших требований, предъявляемых к педагогической профессии, является четкость социальной и профессиональной *позиции* преподавателя. Позиция педагога представляет собой систему интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, к педагогической действительности и к педагогической деятельности. Социальная и профессиональная позиция педагога не могут не отразиться на его стиле педагогического общения, под которым понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с учащимися или студентами.

Существует несколько классификаций *педагогических стилей*, базирующихся на разных основаниях.

Существует традиционное подразделение стилей по критерию роли участников педагогического процесса (А.А. Леонтьев, А.В. Петровский и др.). В рамках *авторитарного стиля* общения позиции и роли строго регламентированы, причём учащемуся принадлежит изначально подчинённая роль. Именно при этом условии осуществляется обучение и воспитание как целенаправленное воздействие на ребёнка. Наряду с указанными недостатками этот механизм чреват постепенным отставанием от возрастающих возможностей ребёнка, что приводит в итоге к несоответствию педагогического стиля и сформировавшихся жизненных установок учащегося.

Крайней противоположностью авторитарному выступает стиль педагогического общения, который может быть расценен как *либерально-попустительский*. Внешне он позволяет достичь раскованных отношений, однако чреват возможностью утраты контроля педагога над поведением воспитанников.

Оптимальным представляется так называемый *демократический стиль* общения, при котором имеет место определённая регламентация ролей участников диалога, не ущемляющая, однако, свободы проявления индивидуальных склонностей и особенностей характера. Именно такой стиль позволяет гибко корректировать механизмы взаимодействия с учётом возрастающей роли учащегося как участника всё более равноправного диалога.

В.А. Кан-Калик (1987) выделяет пять различных стилей педагогического общения на основе следующих позиций.

1. Стиль общения преподавателя и студентов на основе увлечённости совместной творческой деятельностью. Такое общение может складываться в процессе совместных исследований, руководства выполнением курсовых и дипломных работ, приглашения выпускника в аспирантуру. Оно характерно для сложившихся научных школ.

2. Стиль общения на основе дружеского расположения. Однако при этом обязательно должна быть соблюдена определенная мера дистантности, которая сохраняет статусные позиции и суверенность каждого из субъектов процесса педагогического взаимодействия.

3. Стиль общения на основе четко установленной и неукоснительно выдерживаемой дистанции. При этом преподаватель дистанцируется от студента, подчеркивая свой опыт и знания, различия в социальном статусе. Но дистанция должна быть основана на

авторитете. В противном случае может резко снизиться общий творческий уровень совместной работы обучающего и обучаемого.

4. Стиль общения, основанный на устрашении студентов. Является крайне негативной формой общения, носит антигуманный характер и чаще всего вскрывает педагогическую несостоятельность прибегающего к ней преподавателя.

5. Стиль общения на основе заигрывания со студентами. Этот стиль общения является ложным, обычно преподаватель, прибегающий к нему, имеет целью завоевать у студентов «дешевый авторитет».

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции при частом их использовании становятся своеобразными штампами, воспроизводя малоэффективные способы педагогического общения и затрудняя достижение целей учебно-воспитательного процесса.

Также выделяются в качестве противопоставляемых друг другу регламентированный и импровизационный стили педагогического взаимодействия, которые могут также рассматриваться как стили педагогического общения (Шелихова Н.И., 1998).

Регламентированный стиль предусматривает строгое подразделение и ограничение ролей участников педагогического процесса, а также следование определённым шаблонам и правилам. Его преимущество, как правило, в чёткой организации учебно-воспитательной работы. Однако для этого процесса характерно возникновение новых, неожиданных условий и обстоятельств, которые не предусмотрены изначальной регламентацией и не могут быть бесконфликтно под неё «подогнаны». Возможности коррекции педагогического взаимодействия в нестандартных условиях в рамках регламентированного стиля весьма низки.

Импровизационный стиль в этом плане обладает значительным преимуществом, т. к. позволяет спонтанно находить решение каждой, вновь возникающей ситуации. Однако способности к продуктивной импровизации весьма индивидуальны, поэтому осуществление взаимодействия в таком стиле не всегда возможно. Достоинства того или иного стиля дискуссионны; оптимальным представляется гармоничное сочетание в педагогическом процессе элементов регламентации и импровизации, что позволяет одновременно соблюсти необходимые требования к процессу и результату обучения, а также при необходимости скорректировать механизмы взаимодействия.

Для опытного высококвалифицированного преподавателя стиль общения с учащимися не является чем-то застывшим и окончательным. Жизненная практика свидетельствует о бесконечном разнообразии педагогических ситуаций, каждая из которых для своего эффективного разрешения требует различного стиля общения, который, однако, не должен зависеть от эмоционально-психологического состояния преподавателя, от его настроения. Поэтому стиль педагогического общения должен формироваться на основе уважения к личности учащегося, на высокой общей, профессиональной и педагогической культуре преподавателя.

Все варианты стилей общения можно свести к двум типам: монологическому и диалогическому. При *монологическом* характере общения осуществляются субъект-объектные отношения, где субъектом выступает преподаватель, а объектом – студент. При *диалогическом* же общении устанавливаются более продуктивные субъект-субъектные отношения, в процессе которых преподаватель взаимодействует со студентами на основе партнерских отношений, в союзе с ними. Здесь в максимальной степени реализуются принципы современной педагогики сотрудничества. Плодотворное педагогическое общение на основе педагогического сотрудничества приводит к следующим результатам:

Во-первых, успешно осуществляется двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподавателя и студента. Эффективность этого процесса зависит как от деятельности и личности преподавателя, его профессиональной и педагогической компетенции, так и от деятельности обучаемого.

Во-вторых, педагогика сотрудничества обеспечивает возможность развития и максимального проявления индивидуальных возможностей, способностей и особенностей студента, реализации его творческого потенциала.

В-третьих, в ходе диалогического общения при субъект-субъектных отношениях происходит активный творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений, адекватных каждой конкретной ситуации.

Субъект-субъектные отношения, таким образом, осуществляются в атмосфере творчества и способствуют действительной реализации идеи гуманизации профессионального образования.

Различные стили общения порождают определенные *модели поведения педагога* (преподавателя) при взаимодействии с учащи-

мися (студентами). Условно их можно обозначить следующим образом (И.М. Юсупов).

Дикторская модель соответствует поведению преподавателя, при котором он как бы отстранен от обучаемых студентов. Они для него существуют лишь как некая безликая масса слушателей. У такого преподавателя отсутствует всякое личностное взаимодействие с ними. Педагогические функции сведены к информационному сообщению. Следствием этой модели поведения выступает отсутствие необходимого психологического контакта, а следовательно, полная безынициативность и пассивность студентов.

Неконтактная модель близка по своему психологическому содержанию к первой. Однако отличается от нее тем, что между преподавателем и студентами существует слабая обратная связь ввиду произвольного или непреднамеренно возведенного барьера, в роли которого могут выступать отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, поверхностно-снисходительное отношение к обучаемым. Отсюда и происходит его слабое взаимодействие со студентами и подчеркнуто равнодушное отношение к нему с их стороны.

Модель дифференцированного внимания основана на избирательном отношении преподавателя к студентам. Преподаватель при этом обычно ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на некоторую ее часть, преимущественно либо на самых талантливых студентов, либо на самых слабых. Другими словами, основное внимание он уделяет либо лидерам учебно-познавательной деятельности, либо ее аутсайдерам. Он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении коллектива. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом. В результате нарушается целостность акта взаимодействия в системе педагог – учащиеся, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Гипорефлексная модель заключается в том, что преподаватель в процессе общения со студентами как бы замкнут на себя: его речь большей частью монологична, он слышит только себя и никак не реагирует на слушателей, не интересуется восприятием ими учебного материала. В этом случае отсутствует необходимое взаимо-

действие между студентами и педагогом, его учебно-воспитательное воздействие оказывается чисто формальным.

Гиперрефлексная модель психологически противоположна предыдущей модели. Преподаватель, избирающий такую модель поведения, озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается студентами. Межличностные отношения возводятся им в абсолюты, приобретая для него доминирующее значение, он постоянно сомневается в ответственности и убедительности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы, часто принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву. Выбор этой модели поведения не исключает ситуации, в которой бразды правления окажутся в руках студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

Модель негибкого реагирования состоит в том, что свои взаимоотношения со студентами преподаватель строит по некоторой жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитывается состав и психическое состояние студентов, их возрастные и другие особенности. В результате идеально спланированное и методически отработанное занятие не достигает своей цели.

Модель активного взаимодействия является наиболее эффективной. При этом преподаватель постоянно находится в диалоге со студентами, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением необходимой ролевой дистанции. Как следствие, все возникающие учебные, организационные и этические проблемы обычно плодотворно и творчески решаются совместными усилиями. Именно поэтому такая модель поведения наиболее продуктивна.

Общение – это процесс развития и становления отношений между субъектами, которые активно участвуют в диалоге.

1. Учебно-дисциплинарная модель общения. Она складывалась в нашей стране десятилетиями и несет на себе отпечаток второй половины 70-х гг. прошлого столетия, когда целью обучения являлось вооружение учеников знаниями, умениями и навыками.

Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай как я». Для рассматриваемой модели общения характерен авторитарный стиль общения, где преобладают:

- способы общения: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик;
- тактика общения: диктат или опека.
- личностная позиция: удовлетворить требования руководства и контролирурующих инстанций.

В результате такой модели общения происходит пагубное воздействие на личность ребенка. Альтернативу этой модели составляет личностно-ориентированная модель общения.

Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы, механизмом которых являлась трансляция учебной информации от её носителя – педагога к получателю – учащемуся. Педагогический процесс, построенный на основе таких представлений, в современных условиях демонстрирует низкую эффективность. Учащийся как пассивный участник этого процесса оказывается способен лишь усвоить (по сути, запомнить) ту ограниченную информацию, которая предоставляется ему в готовом виде. У него не формируется способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать её в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонне направленный учебно-воспитательный процесс практически не достигает основной цели образования – становления зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях современного мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости, конформности.

2. Личностно-ориентированная модель общения. Цель личностно-ориентированной модели общения – обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения.

Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процесс общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в лич-

ностном развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

Способы общения: понимание, признание и принятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности к децентрации (умение встать на позицию другого, учесть точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции).

Тактика общения: сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности детей.

Личностная позиция педагога: исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.

В связи с этим в современной науке и практике все большее признание приобретает концепция педагогического процесса как диалога, предусматривающего взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса, а также методы групповой дискуссии. В этом плане педагогическое общение выступает как главный механизм достижения основных целей обучения и воспитания.

Если рассматривать общение как сквозной процесс в обучении, то необходимо выделить две основные модели общения: учебно-дисциплинарную и личностно-ориентированную.

Последний вопрос, который мы рассмотрим в данном параграфе, это влияние характера педагогического общения на психическое развитие учащихся. Пытаясь выяснить причины, делающие общение одним из сильнейших факторов, участвующих в формировании личности, было бы большим упрощением видеть его воспитательное значение только в том, что вступающие в общение люди получают таким образом возможность передать друг другу знания об окружающей их действительности, которыми они обладают, а также умения и навыки, требующиеся обычно человеку для успешного выполнения предметной деятельности.

Воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно расширяет общий кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, носящей предметный характер. Воспитательное значение общения заключается еще и в том, что оно является обязательным условием формирования общего интеллекта человека и, прежде всего, многих его перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик.

Какие требования предъявляют учителя к вниманию, восприятию, памяти, воображению, мышлению учащихся, когда с ними общаются, какие задачи перед ними ставят и какой уровень их активности при этом вызывают – от этого в большой степени зависит то конкретное сочетание различных характеристик, которые определяют интеллект учащегося.

В психолого-педагогической литературе все чаще сегодня рассматривается такое явление, как *дидактогения*.

Дидактогения – негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (учителя, тренера). Выражается в фрустрации, страхах, подавленном настроении и т. п. Отрицательно сказывается на деятельности учащегося, затрудняет межличностные отношения. В основе возникновения дидактогении лежит психическая травма, полученная учеником по вине педагога. Этим объясняется близость симптоматики дидактогении и неврозов у детей, причем дидактогения нередко перерастает в невроз и в этом случае может потребовать специального лечения, в частности методами психотерапии (Д.А. Белухин, 1994).

Некоторые педагоги считают допустимым с целью наказания ученика либо для снижения его завышенной самооценки публично высмеять его, подчеркнуть (нередко с преувеличением) его недостатки, провести невыгодное сравнение с достижениями сверстников. С точки зрения школьной психогигиены такая форма педагогического общения крайне вредна, поскольку дает внешний эффект снижения нежелательной активности ученика, но не может ориентировать на положительные достижения в учебной деятельности и т. п. Таким образом, разрушается авторитет педагога, вера в его доброжелательность и справедливость, ослабляется чувство его психологической защищенности, необходимое для эмоционального равновесия ребенка. Чтобы предотвратить возникновение дидактогении у учащихся, каждый педагог должен стремиться к максимальной тактичности в общении, осуществлять воспитание учащихся с учетом их возрастных и индивидуально-психологических (главным образом личностных) особенностей (Журавлев В.И., 1995).

Таким образом, эффективность педагогического общения в немалой степени определяется личностными качествами учителя. Среди них можно выделить четыре группы: показатели коммуникативного плана; показатели индивидуально-личностного плана; показатели общего социально-психологического плана; показатели морально-этического плана.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Выполните задание «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского (приложение 1, методика 1).

Задание 2. Проанализируйте особенности вашего общения в начале разговора, при его поддержании и окончании. Для этого вспомните, как чаще всего вы общаетесь. Прочитайте и выделите ответы, соответствующие вашему стилю ведения беседы (А или Б).

Способы начала разговора

А. Начало разговора зависит от:

- собеседника, если он первый с вами заговорил;
- ситуации, если она требует от вас активности;
- цели, если она предусматривает совместное действие.

Б. Начало разговора зависит от:

- вашего желания общаться с этим человеком;
- вашего настроения вне зависимости от ситуации;
- вашей активности вне зависимости от цели, которая может и не предусматривать партнерского взаимодействия.

Поддержание разговора

А. Для поддержания разговора вы:

- искренне интересуетесь мнением собеседника;
- задаете вопросы, побуждающие собеседника поделиться с вами его знаниями;
- внимательно прислушиваетесь к проблемам вашего собеседника.

Б. Для поддержания разговора вы:

- рассказываете забавные случаи из жизни своей или других людей;
- делитесь своими проблемами;
- рассказываете о своих увлечениях, интересах.

Завершение разговора

А. Завершая разговор, вы:

- отдадите инициативу первым попрощаться своему собеседнику;
- ориентируетесь на реализацию целей своего собеседника;
- будете вежливо ждать, пока ваш собеседник выскажется, даже если спешите.

Б. Завершая разговор, вы:

- являетесь инициатором его прекращения;

- прощаетесь с собеседником, если ваша цель реализована;
- можете прервать его на полуслове, если потеряли интерес к собеседнику.

Интерпретация: Если ваши ответы чаще совпадали с вариантами А, то у вас есть явный талант слушателя. Однако замечали ли вы за собой напряжение, если беседа излишне затянулась? Проанализируйте эти случаи и попробуйте найти новые способы ведения беседы.

Если ваши ответы совпадали с вариантами Б, то вы – доминантный собеседник, однако обратите внимание на навыки слушания. Может быть, за излишней активностью в разговоре вы пропускаете ценную информацию от своих собеседников.

Задание 3. Напишите 7–10 качеств «приятного собеседника» и оцените себя по этим качествам по 10-балльной шкале.

Примеры качеств: умение слушать, тактичность, умение интересно рассказывать, душевность, чувство юмора, содержательность информации и другие.

Попросите ваших знакомых оценить вас по выписанным качествам, используя ту же систему баллов. Сравните ваши представления о себе с мнением других людей о вас.

Если ваше мнение о себе как «приятном собеседнике» совпадает с мнением других людей, то с вами действительно интересно общаться. Если не совпадает, то следует подумать о своей самооценке.

Задание 4. Вспомните, как общаются ваши родители с разными людьми (родными, знакомыми, соседями, незнакомыми людьми, имеющими разный статус). Насколько ваше общение похоже или не похоже на общение ваших родителей? Есть ли слова, выражения, которые вы употребляете, так же как и родители? Проанализируйте особенности общения в вашей семье.

Задание 5. Понаблюдайте за тем, как вы слушаете окружающих вас людей. А как слушают вас? Какие особенности вы для себя отметили? Запишите результаты своих наблюдений, когда слушаете вы, и когда слушают вас.

Я слушаю:

Меня слушают:

Задание 6. Проанализируйте, насколько часто у вас возникают следующие типичные затруднения при публичном выступлении:

1) *нелогичность* (непоследовательность в изложении сути, нечеткая аргументированность излагаемого материала, отсутствие ясности и четкости в достижении поставленных целей);

2) *проблема самовыражения* (недостаточная эмоциональность, зажатость, монотонность выступления, несоответствие внутреннего состояния и внешних признаков);

3) *эгоцентризм* (не учитывается плюрализм мнений; неспособность понять иное, чужое мнение);

4) *некомпетентность* (недостаток информации, некомпетентность в конкретных вопросах);

5) *проблема контакта* (трудности контакта с аудиторией, не удается расположить слушателей убеждением и т. п.);

6) *проблема самоконтроля* (трудно преодолеть волнение, неумение вести себя и т. п.);

7) *проблема выхода из контакта* (сумбурность и незавершенность выступления, плохое окончание и неудачный выход из разговора).

Задание 7. На основе методики диагностики модели педагогического общения И.М. Юсупова (приложение 1, методика 12) выявите преобладающую модель педагогического общения трех известных вам педагогов (сохраняя их анонимность).

Глава 2

Коммуникативная компетентность: диагностика, формирование и развитие

2.1. Коммуникативная компетентность как характеристика коммуникативной культуры личности

Коммуникативная компетентность может рассматриваться с позиций культурологического подхода как составляющая коммуникативной культуры личности.

С точки зрения феноменологии культуры можно выделить следующие её виды, часто встречающиеся в научной и популярной литературе, широко используемые в обиходе: культура общения, или коммуникативная культура, культура межличностных (например, семейных) отношений, культура поведения, культура речи, культура мышления, культура чувств и т. д. Эти составляющие культуры человека могут рассматриваться, изучаться в различных науках о человеке: этике, психологии, педагогике, праве, эстетике и т. д. В каждом феномене может быть выделено определённое содержание, соответствующее предмету изучения.

Понятие «культура общения» многоаспектно, в нем может быть выделено для рассмотрения, по крайней мере, несколько аспектов, в зависимости от предмета изучения. Для того, чтобы определить предмет изучения, необходимо дополнить и конкретизировать это понятие: «психологическая культура общения», «педагогическая культура общения», «правовая культура общения» и т. д. Несмотря на широкое использование понятий «коммуникативная культура», «культура поведения», «культура мышления», анализ

определений показывает, что нет единства в их понимании, далеко не всегда эти и подобные им понятия раскрываются достаточно полно, с указанием аспекта изучения. Поэтому при использовании понятия (например, культуры общения) лингвистом, педагогом, психологом возникает феномен несовпадения значений. Зачастую специалисты, раскрывая эти понятия, характеризуют лишь «свой» предметный аспект. Поэтому важно учитывать, в контексте какой науки используется понятие «коммуникативная культура», или «культура общения».

Как соотносятся термины «коммуникативная культура» и «культура общения»? Наряду с понятием «культура общения» в современной психологии достаточно широко используется понятие «коммуникативная культура», которое можно считать его зарубежным аналогом. В отечественной науке используются оба эти понятия, но их содержание не разграничивается. Поэтому мы будем использовать данные понятия как синонимы.

Следует отметить, что, наряду с научными понятиями культуры общения, существуют и часто используются обыденные представления о ней:

- как набор качеств (общительность, тактичность, вежливость, уважение и т. п.), которые проявляются в общении;
- как эрудиция, интеллигентность;
- как характеристика её отдельных составляющих (например, культура речи);
- как обозначение соответствия общения человека нормам этикета («культурно себя вести»).

Следует отметить, что описание этих основных представлений свидетельствует о неполноте обыденных представлений о культуре общения, что может быть объектом специального внимания и анализа.

При выделении компонентов культуры общения можно руководствоваться подходом, разработанным Л.С. Колмогоровой (2002), при котором выделяются следующие компоненты в любом виде культуры (педагогической, психологической, культуре общения, культуре эмоций и т. д.):

- 1) когнитивный (грамотность как элементарные знания и умения);
- 2) компетентностный;
- 3) ценностно-смысловой;
- 4) рефлексивно-оценочный;
- 5) культуротворческий.

Грамотность (элементарные знания и умения) представляют собой «азы» культуры, с них зачастую начинается её освоение с учетом возраста, индивидуальных и других особенностей. Грамотность – это первая ступень в освоении культуры, доступная каждому нормально развивающемуся человеку. В коммуникативной культуре коммуникативная грамотность может характеризоваться как владение элементарными коммуникативными знаниями и умениями.

Под **компетентностью** понимается особый тип организации знаний, позволяющий принимать эффективные решения в решении проблем (в данном случае коммуникативных). Компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе знаний и умений, т. е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Коммуникативная компетентность предполагает адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического. Она предполагает соединение отвлечённых знаний со знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации.

Ценностно-смысловой компонент культуры человека представляет собой совокупность, систему лично значимых и лично ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований. Эти характеристики составляют основу внутреннего мира личности. Ценности можно определить как «ядро» культуры человека.

Система ценностей выступает как некая система координат, необходимая для того, чтобы оценить себя и других, выразить своё отношение, сделать свой выбор. В соответствии с гуманистическими традициями можно считать, что ценности культурного человека характеризуются выраженным интересом и положительным ценностным отношением к уникальности внутреннего мира человека, своему психологическому опыту.

Рефлексия человека как субъекта культуры представляет собой осмысление человеком целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению культуры, а также осознание тех внутренних изменений, которые в нём происходят, себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Рефлексия – главное интеллектуальное средство самопознания и саморегуляции, выступающее как механизм развития и саморазвития лич-

ности. Благодаря рефлексивному механизму человек переходит на новые уровни своего развития.

Культуротворчество означает, что человек уже в детском возрасте является не только творением культуры, но и её творцом. Каждый человек оказывается перед жизненными проблемами, для решения которых у него нет готовых знаний, способов. Опираясь на достигнутый уровень культуры, он создаёт новые способы действий и поведения, новые способы и формы общения, творит в себе Человека, осуществляет житнетворчество.

Понятие «культура общения», являясь сложным, многоаспектным и многокомпонентным понятием, в философско-культурологической и психолого-педагогической литературе представлено недостаточно полно.

Вместе с тем, мы, вслед за Л.С. Колмогоровой, разграничиваем понятия «общая культура общения» и «профессиональная культура общения». Общая культура характеризуется функциями, задачами, признаками, параметрами, определяющими готовность решать широкий круг повседневных задач независимо от особенностей узких, специальных видов деятельности, выполнять широкий спектр социальных ролей безотносительно конкретной профессиональной деятельности. Например, современному молодому человеку, выпускнику школы необходимо иметь определённый уровень общей культуры общения. Общая культура воссоздаётся у подрастающего поколения в рамках единого образовательного пространства общего среднего образования. Именно она должна стать предметом освоения в школьном возрасте как одна из составляющих общей культуры школьника. Обратимся к анализу существующих в психологической литературе определений общей (непрофессиональной) психологической культуры.

А.А. Бодалёв рассматривал психологическую культуру личности в контексте проблемы общения. «Для общения, основанного на принципах гуманизма, необходима психологическая культура, основные положения которой можно попытаться свести к трём элементам: разбираться в других людях и верно оценивать их психологию, адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние и выбирать по отношению к каждому из них такой способ обращения, который ... наилучшим образом отвечал бы индивидуальным особенностям тех, с кем приходится общаться» (А.А. Бодалёв, 1988, с. 81). Как следует из определения, автор ха-

рактизовал в нём, в основном, психологическую культуру общения, а не психологическую культуру в целом.

Среди множества определений культуры общения личности можно выделить следующие:

- следование установленным в обществе нормам взаимоотношений (Э.В. Соколов);

- способность владеть эмоциями по отношению к окружающим (М.Н. Ночевник);

- совокупность знаний, умений и навыков личности в области средств общения и законов межличностного взаимодействия (В.В. Соколова);

- морально-нравственная направленность отношений личности (Л.Б. Волченко, А.И. Титаренко);

- качественный уровень форм, средств и способов общения (И.А. Попов, Е.П. Савруцкая);

- качественный уровень форм и способов взаимодействия человека с другими людьми, являющийся результатом ... социализации и саморазвития личности (И.Ф. Петрова).

Коммуникативная культура личности – это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное и эффективное межличностное взаимодействие на основе адекватного выбора и использования средств общения, а также умения прогнозировать воздействие высказываний на собеседников, извлекать информацию в условиях устной и письменной коммуникации (А.Г. Самохвалова, 2012).

Коммуникативную культуру А.Г. Самохвалова рассматривает через совокупность культуuroобразующих компонентов:

- *эмоциональную культуру*, представляющую собой адекватное реагирование на условия коммуникативной ситуации;

- *когнитивную культуру*, представляющую собой специфические формы познавательной деятельности, направленные на порождение высказываний, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность;

- *речевую культуру*, понимаемую как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих незатрудненное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения.

«Коммуникативная культура становится для человека источником адекватности, успешности, индивидуальной своеобразности ... коммуникаций; обеспечивает высокий уровень самоуваже-

ния; стимулирует саморазвитие личности в коммуникативной сфере» (А.Г. Самохвалова, 2012, с. 127).

Таким образом, подводя итог анализа содержания понятия «коммуникативная культура человека», представленного в отечественной психологии и педагогике, можно отметить, что каждое из перечисленных определений раскрывает существенные характеристики психологической культуры.

Наш подход в изучении и определении коммуникативной культуры основан на современных культурологических исследованиях, выделяющих:

- функции культуры человека;
- основные структурные компоненты культуры человека (знания, нормы, ценности и т. д.);
- процессуальный аспект становления культуры человека в единстве культууроосвоения и культуротворчества;
- результат освоения культуры человеком, выражающийся во взаимосвязи обученности, воспитанности и уровня развития.

М.С. Каган так писал о функциях культуры: «В одном измерении – в социальном пространстве – культура призвана непосредственно удовлетворять потребности людей, поскольку они выходят за пределы природных по своему происхождению и функциям витальных нужд, свойственных всем животным, тем более, что эти потребности она же и формирует; в другом же измерении культура преодолевает власть времени над бытием человека, поскольку её предметное бытие не исчезает в ходе удовлетворения потребностей каждого поколения, но сохраняется и передаёт из поколения в поколение определённый в ней разносторонний жизненный опыт человечества» (М.С. Каган, 1997, с. 76).

Л.С. Выготский рассматривал психическое развитие ребёнка как его «вращение в культуру». В его работах исследуется сущность культурного развития, структура, функции и генезис культурного поведения, культурных, то есть высших психических функций. Понятие «культурное развитие» используется им для обозначения надприродных, общественных по происхождению изменений психики. Поэтому этот термин мы синонимически соотносим с понятием «психическая культура», «культура психических процессов», «культура психической деятельности», «высшие психические функции». Именно в этом плане Л.С. Выготским формулируется общий генетический закон культурного развития: «Всякая

функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая» (Л.С. Выготский, 1984, С. 145).

Культурное развитие есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека. Встаёт вопрос: как определить культурный возраст человека, который не сводится ни к паспортному, ни к интеллектуальному возрасту? Общим теоретическим положением, определяющим подходы к диагностике, является сравнительное изучение одной и той же функции в «культурном и органическом развитии».

В описании процессуального аспекта культуры адекватными понятиями являются, на наш взгляд, «становление», «генезис», «освоение», «приобщение», а не «формирование», «воспитание», «развитие», которые можно встретить в специальной литературе. Термины «формирование», «воспитание» можно отнести к отдельным компонентам культуры, а не к культуре человека в целом. Это обусловлено, во-первых, самим понятием культуры личности, означающим одновременно и обученность, и воспитанность, и уровень развития личности. Во-вторых, процесс становления происходит под влиянием множества внешних и внутренних, объективных и субъективных факторов. Таким образом, культуру в целом не формируют, культуру присваивают, к ней приобщаются, и этот процесс происходит далеко не всегда в специально организованных условиях.

Культура общества, окружения не заставляет, не принуждает, она как бы «приглашает» (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили) человека. От того, какие внутренние особенности и резервы имеет человек, какие сущностные характеристики отличают его от других людей, каково его окружение, зависит в конечном итоге то, на какой уровень поднимется индивидуальная культура конкретного человека.

Любое явление, изучаемое вне генезиса, не отражает его разносторонне, динамично, сущностно. Термин «становление» отражает непрерывную динамику, рост, этапность и означает выход за статическое изучение культуры личности, ставит вопросы о её генетических корнях, особенностях в каждом возрастном периоде и факторах, её обуславливающих. Опираясь на генетический подход, являющийся традиционным для отечественной психологии и впервые

изложенный в трудах Л.С. Выготского, проблему коммуникативной культуры личности необходимо рассматривать в ее генезисе.

Потребность изучения генезиса коммуникативной культуры обусловлена рядом причин. Во-первых, необходим анализ коммуникативной культуры как составной части базисной культуры личности с тем, чтобы определить этапы ее становления и тот уровень, который должен быть достигнут выпускниками школы и который обеспечит их полноценное включение в общественную, личную и профессиональную жизнь. Во-вторых, необходимо выявление возрастных возможностей учащихся в становлении коммуникативной культуры с тем, чтобы педагогу-психологу разрабатывать программы, учебно-методические пособия для учащихся различных возрастных периодов на научной основе.

Основы коммуникативной культуры личности, как и коммуникативная компетентность, формируются в процессе образования. Но её формирование составляет опыт человеческого общения. Основными источниками приобретения коммуникативной культуры, в том числе коммуникативной компетентности, являются: соционормативный опыт народной культуры; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт межличностного общения в несправадничной [форме] сфере; опыт восприятия искусства (Е.В. Руденский, 1997).

Соционормативный опыт – это основа когнитивного компонента коммуникативной компетентности личности как субъекта общения. Реальное существование различных форм общения, которые чаще всего опираются на соционормативный «конгломерат» (произвольная смесь норм общения, заимствованных из разных национальных культур), вводит личность в состояние когнитивного диссонанса). А это рождает противоречие между знанием норм общения в разных формах общения и тем способом, который предлагает ситуация конкретного взаимодействия. Диссонанс – источник индивидуально-психологического торможения активности личности в общении. Личность выключается из поля общения. Возникает поле внутреннего психологического напряжения. А это создаёт барьеры на пути человеческого взаимопонимания.

Опыт общения занимает особое место в структуре коммуникативной культуры личности. С одной стороны, он социален и включает интериоризированные нормы и ценности культуры, с другой – индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с об-

щением в жизни личности. Динамический аспект этого опыта составляют процессы социализации и индивидуализации, реализуемые в общении, обеспечивающие социальное развитие человека, а также адекватность его реакций на ситуацию общения и их своеобразие.

Также очень важен для становления коммуникативной культуры опыт восприятия искусства (художественная литература, фильмы и др.). Искусство воспроизводит самые разнообразные модели человеческого общения. Знакомство с этими моделями закладывает основу коммуникативной эрудиции личности, способствует выработке ценностно-смысловой составляющей культуры общения, активизирует коммуникативную рефлексию.

Таким образом, культура общения, или коммуникативная культура – сложное понятие, являющееся составной частью общей или профессиональной культуры личности. Одним из компонентов коммуникативной культуры является коммуникативная компетентность. Коммуникативная компетентность, как и коммуникативная культура в целом, развивается, формируется под влиянием многих факторов, одним из которых является образование.

2.2. Компетентность в общении: основные понятия, структура и критерии

За последние десятилетия произошли заметные изменения в обществе, в организациях, из которых оно состоит, и в задачах, которые выполняют эти организации. Высокая компетентность требуется от служащих и граждан во всех сферах нашего общества. Большую значимость приобрела способность к управлению, поскольку организации высказывают законные и неизбежные притязания на управление более крупными и сложными экономическими, социальными системами. Новое понимание и восприятие, новые приоритеты и виды компетентности необходимы всем членам современного общества, а не только руководителям. Поэтому повышаются требования к эффективности общения во всех сферах жизнедеятельности человека, в т. ч. в его профессиональной деятельности.

Прежде чем рассматривать сущность понятия «коммуникативная компетентность», необходимо рассмотреть близкие к нему понятия, такие как «компетентный», «компетенция», а также конкретизировать само понятие «компетентность».

В «Кратком словаре иностранных слов» (1947, с. 182) слово «компетентный» означает: 1) знающий, сведущий в определенной области; 2) имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо.

В словаре С.И. Ожегова (1989) компетенция – это круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом.

Под компетенциями А.С. Белкин (2004) понимает совокупность тех социальных функций и полномочий, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива.

А.К. Маркова (1996) определяет компетенцию как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии».

А.В. Хуторской (2002) раскрывает данное понятие следующим образом: компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

В психолого-педагогической области знаний в настоящее время до сих пор не сложилось общепринятого понимания понятия «компетентность». Подробный анализ психологических подходов к анализу понятия «компетентность» сделан в работе Н.В. Яковлевой. Она указывает на несводимость этого понятия к другим понятиям, таким, как «культура специалиста» (В.М. Алахвердов, Н.В. Беляк), «профессиональное мастерство» (Н.К. Бакланова), «готовность к деятельности» (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович), «индивидуальный стиль деятельности» (В.С. Мерлин, Е.А. Климов), «информационная основа деятельности» (Д.А. Ошанин, В.Д. Шадриков) и др.

В словаре С.И. Ожегова (1989) компетентность (от лат. *competens* – соответствующий, способный) – глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков.

И.А. Зимняя (2012) трактует компетентность как прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом.

Дж. Равен (2002) считает, что компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

М.А. Холодная (1997) утверждает, что компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности.

Ю.Н. Емельянов (1995) рассматривает компетентность как уровень сформированности социального опыта субъекта.

Л.И. Анцыферова рассматривает структуру компетентности как совокупность профессиональных свойств, т. е. способностей реализовать должностные требования на определенном уровне. Н.В. Кузьмина, анализируя профессиональную компетентность педагога, считает, что осведомленность, авторитетность педагога следует рассматривать как свойство личности, позволяющее продуктивно решать воспитательно-образовательные задачи. Л.П. Урванцев и Н.В. Яковлева, развивая это положение, определяют компетентность как уровень представленности в индивидуальном сознании иерархической структуры проблемных ситуаций деятельности и владение методами их решения и как интегральное новообразование психики, развивающееся в процессе профессионализации субъекта деятельности.

На наш взгляд, наиболее точное определение компетентности дает М.А. Холодная, подчеркивая критерий эффективности в решении какой-либо проблемы или задачи.

Попытка рассмотрения компетентности в психологической концепции совершенствования управления была предпринята М. Кяэрстом (1980). Автор считает, что при раскрытии содержания понятия компетентности выделяются различные его типы:

- предпосылки компетентности (способности, талант, знания, опыт, умелость, образование, квалификация, ученые звания, почетные звания, рабочий стаж и т. д.);

- деятельность человека (преимущественно работа) как процесс (его описание, структура, характеристика, признаки);
- результаты деятельности (плоды труда, изменения в объектах деятельности, количественные и качественные параметры результатов и встречающиеся в них сдвиги).

Эти компоненты М. Кяэрст представляет в виде схемы: предпосылки – процесс – результат. В указанной работе приводится следующее определение: «Компетентность является одним из основных компонентов личности или совокупностью известных компонентов личности, обуславливающих успех в решении основных задач; компетентность является одним из свойств проявления личности и заключается в эффективности решения проблем, встречающихся в сфере деятельности человека и осуществляемых в интересах данной организации» (М. Кяэрст, 1980).

Исследователь подчеркивает, что компетентность конкретного лица в конкретных условиях объективно и динамично очень трудно измерить. В представленной психологической концепции компетентность рассматривается не как какое-то определенное необходимое для руководителя свойство, а как конкретно измеряемое выражение личности. Компетентность поставлена в прямую связь с деятельностью, то есть с результативностью решения профессиональных задач.

М. Кяэрст настаивает на том, что «компетентности вообще» не существует, компетентность встречается в области конкретной проблематики, в определенной деятельности, в конкретной специальности, в определенной «сфере компетентности».

Например, Н.В. Гришина (2008) компетентность руководителя видит, прежде всего, в умении разрешать конфликты и определяет ее как «понимание природы противоречий и формирование конструктивного взгляда на проблему конфликтов, умение анализировать возникающие ситуации, определять причины их возникновения, навыки управления конфликтными ситуациями, включающие в себя умения придать конструктивные формы возникающим противоречиям в межличностном взаимодействии».

Таким образом, такие подходы к компетентности позволяют, с одной стороны, считать ее важным интегральным понятием общепсихологической теории деятельности и видеть, как в процессе деятельности осуществляется субъективное отражение действительности, а с другой стороны, рассматривать компетентность как важ-

ное новообразование личности, которое возникает в ходе освоения любой деятельности.

Анализ различных определений понятия «компетентность» позволил выделить его основные характеристики:

- обладание специфическими способностями, включающими в себя личностные психические черты и характеристики поведения, значимые для данной деятельности;

- способность получать высокие результаты в определенной деятельности, которая не обязательно опосредована природными данными, интеллектом или полученным образованием;

- наличие не только знаний, но и практических умений;

- многокомпонентность компетентности, что обуславливает наивысшую успешность в той или иной деятельности.

Различные аспекты компетентности (академическая, перцептивная, эмоциональная, социальная и др.) широко изучались за рубежом с конца 50-х годов. Однако термин «коммуникативная компетентность» самостоятельно не использовался. В зарубежной психологии традиционно оперируют более широким понятием «социально-психологическая компетентность» (social competency). Зарубежные исследовательские школы можно разделить на две большие группы: представители первой сводят общение только к его операционально-технической, поведенческой стороне и понимают коммуникативную компетентность как единство техники общения и эмпатических способностей (необихевиоризм: А. Бандура, Э. Берн, Д. Доллард, И. Миллер, Д. Тибо, Д. Хоманс; ситуационный анализ: М. Аргайл; неофрейдизм: В. Байон, В. Штуц).

Вторая группа представлена работами гуманистических психологов (С. Джуард, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), теоретиков тренинговых групп (В. Беннис, Г. Шеппард и др.) и создателя психодрамы Я.Л. Морено. Они делают акцент на субъект-субъектных формах общения и различают компетентность, необходимую для воспроизведения ситуации, и компетентность, необходимую для творческого ее изменения.

В целом коммуникативная компетентность в зарубежной науке трактуется как некоторая сумма умений, дополненная эмпатическими и рефлексивными способностями. Большинство авторов предлагают развивать коммуникативную компетентность в ходе специальных тренинговых занятий, начав с осознания непродуктивности имеющихся у индивидуума стратегий поведения в общении.

В отечественной психологической науке явления, относящиеся к «способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими в системе межличностных отношений», до середины 80-х годов обозначались как «социально-психологическая компетентность».

Впоследствии ряд авторов и, в первую очередь, Л.А. Петровская и Ю.Н. Емельянов как синонимы использовали понятия «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении».

С середины 60-х и до начала 90-х годов изданы обобщенные работы, монографии, освещающие различные составляющие проблемы социально-психологической компетентности и коммуникативной компетентности. Наиболее значимыми стали публикации В.В. Девятко, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской. Педагогическая наука проявила интерес к проблеме – были проведены исследования компетентности учителей и учащихся (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик и др.).

В конце 90-х годов в связи с изучением более широкого явления – социальной компетентности – понятия «социально-психологическая компетентность» и «коммуникативная компетентность» разведены В.Н. Куницыной и Е.В. Коблянкой и обозначены как структурные элементы социальной компетентности.

В настоящее время ученые уделяют больше внимания прикладным аспектам формирования и развития социально-психологической компетентности и коммуникативной компетентности у врачей, политических лидеров, руководителей, будущих и молодых учителей, молодых офицеров, старшеклассников, менеджеров и др.

В психологии общения проблему развития и совершенствования коммуникативной компетентности на методическом, теоретическом и эмпирическом уровнях начали рассматривать только в последние три десятилетия. Процесс становления коммуникативной компетентности неправомерно отрывать от общего развития личности. Средства регуляции коммуникативных актов есть неотъемлемая часть человеческой культуры, и их присвоение и обогащение происходят по тем же законам, что и приумножение культурного наследия.

Понятие «коммуникативная компетентность» разрабатывали Т. Гордон, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, В.И. Кашницкий, А.Г. Самохвалова и др. Также отечественными учеными изучались «коммуникативные способности»

(А.А. Леонтьев, Г.С. Васильев), «коммуникативный потенциал» (Р.А. Максимова, В.В. Рыжов, А.Г. Самохвалова), «коммуникативный мир личности» (В.И. Кабрин), «коммуникативная культура личности» (А.Г. Самохвалова и др.).

Многие отечественные авторы, исследовавшие вопросы коммуникативных особенностей личности, отмечали, что комплекс коммуникативных возможностей человека является сложной системой. Так, Ю.М. Жуков в *структуре коммуникативной компетентности* личности выделил несколько иерархических уровней: стратегический, тактический, технический (1988). В.И. Кашницкий, рассматривая феномен коммуникативной компетентности личности, определяет его как многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных, поведенческих особенностей), опосредующее эффективную коммуникативную деятельность (1995).

Л.А. Петровская под коммуникативной компетентностью понимает способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности она включает некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса (1989). Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяльников рассматривают коммуникативную компетентность как «систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» (1991, с. 4).

Л.Д. Столяренко считает, что для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (т. к. достижение большей определенности в понимании ситуации способствует решению проблем, обеспечивает достижение целей оптимальным расходом ресурсов).

Е.В. Сидоренко (2003) выделила следующие составляющие коммуникативной компетентности: коммуникативные способности, коммуникативные умения, коммуникативные знания, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения. При этом коммуникативная способность трактуется автором двояко: 1) как природная одаренность человека в общении; 2) как коммуникативная производительность. Коммуникативное знание представляет собой знание о том, что такое общение, каковы его виды, закономерности развития; знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, ка-

кие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций, и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений.

Г.С. Васильев (1977), исследуя проблему коммуникативных способностей, выделил в их сложной структуре три компонента:

- 1) *гностический* – способность понимать других людей;
- 2) *экспрессивный* – способность к самовыражению;
- 3) *интеракционный* – способность активно влиять на партнера по общению.

Г.И. Захарова считает, что «элементарными единицами» коммуникативной компетентности являются коммуникативные знания, умения, навыки. Она указывает на то, что общение как умение – сложное явление, так как представляет собой целую систему умений разного порядка и характера. Именно поэтому умение общаться понимается как «системно-интегративное». Умения, необходимые для эффективного общения, она условно разделяет на семь групп:

- 1) речевые умения (овладение речевой деятельностью и речевыми средствами общения);
- 2) социально-психологические умения (овладение процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношения, взаимодействия, взаимопроявления, взаимовлияния);
- 3) психологические умения (овладение процессами самообладания, самомобилизации, самонастройки, самоконтроля);
- 4) умение использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией (владение ситуацией общения);
- 5) умение использовать различные средства общения (паралингвистические, экстралингвистические, кинестетические, проксемические);
- 6) умение общаться в различных организационно-коммуникативных формах делового общения (дискуссия, обсуждение, спор и др.);
- 7) умение воздействовать на партнера по общению.

Эти умения, по Г.И. Захаровой, формируются под влиянием общих способностей, и, в том числе, определенного уровня мышления, свободного владения речью, эмпатии и спонтанности восприятия.

В.В. Девятко (1990) предложил классифицировать коммуникативные знания, умения, навыки соответственно сторонам процесса обще-

ния, выделенным Г.М. Андреевой. Таким образом, в структуре коммуникативной компетентности можно выделить три основных блока: перцептивных, интерактивных и коммуникативных знаний, умений и навыков, а степень сформированности их у личности может расцениваться как один из критериев коммуникативной компетентности. В структуру коммуникативной компетентности входят не только соответствующие этим блокам знания и умения: компетентность, по В.В. Девятко, также определяется знанием этикета, этнокультурных норм, эталонов, стандартов общения; знанием стереотипов поведения людей; знанием правил вежливости, ритуалов общения; умениями самопрезентации и саморегуляции в процессе контакта.

Другое направление изучения коммуникативной компетентности представлено рядом работ, где в структуру коммуникативной компетентности, помимо знаний, умений, навыков (инструментальный или операциональный компонент) включена саморегуляция, эмпатия, рефлексия (эмоционально-волевой компонент); мотивационно-ценностный компонент, а также их единство.

Например, Л.А. Григорович и Ю.В. Филиппова выделяют следующие компоненты в структуре общения – мотивационный («Я хочу общаться»), когнитивный («Я знаю, как общаться»), поведенческий («Я умею общаться»).

Первый – мотивационный компонент коммуникативных способностей предполагает наличие потребностей и мотивов, лежащих в основе общения. Мотивация общения может быть деловой, опосредованной, личной. Именно потребность в общении определяет желание индивида вступать в контакт с окружающими. Общение без такого желания попросту невозможно.

Вторая составляющая коммуникативных способностей определяется тем, в какой степени индивид имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Это знание формируется в ходе взаимодействия с другими людьми.

Третья составляющая способности к общению включает в себя умение адресовать сообщения и привлекать к себе внимание собеседника своим мнением и принять его точку зрения, умение критично относиться к собственному мнению, действиям, высказываниям, умение слушать, умение эмоционально сопереживать и множество других коммуникативных умений.

С.В. Петрушин (2004) компетентность в общении рассматривает в рамках теории и практики социально-психологического тренин-

га. Компетентность в общении в этом случае выступает как сложное образование, в которое входят знания, социальные установки, умения и опыт в области межличностного общения; как система внутренних средств регуляции коммуникативных действий; как ориентированность в общении, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида, а также свободном владении средствами общения. Состав компетентности в общении представлен совокупностью трех компонентов: познавательного, эмоционального и поведенческого. Познавательный компонент С.В. Петрушин понимает как способность человека глубоко познавать себя и партнеров в общении, а также как обладание необходимыми знаниями, касающимися психологии общения во всем многообразии его форм и ситуаций. Опыт разнообразного общения, позитивное самоотношение и настрой на партнера по общению выступают наиболее важными составляющими эмоционального компонента компетентности в общении. Содержание поведенческого компонента составляет умение эффективно использовать разнообразные средства общения.

Наиболее широко к освещению проблемы подошел в своих работах Ю.Н. Емельянов. Под коммуникативной компетентностью он понимает «такой уровень сформированности межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» (1990, с. 7). При этом, «уровень обученности взаимодействию» (межличностный опыт) – это обязательно развивающаяся, в значительной мере осознаваемая, а не итоговая характеристика. Для него коммуникативная компетентность – это не психологическая, а идейно-нравственная категория, способная регулировать всю систему отношений человека к природному и социальному миру, а так же к самому себе. «... На каждом витке развития общества будет меняться нормативное представление о коммуникативной компетентности его членов, и каждый виток личной биографии будет предъявлять новые требования к индивиду...» (1990, с. 7).

Структура коммуникативной компетентности, по Ю.Н. Емельянову, включает:

- 1) общие способности (обучаемость);
- 2) коммуникативные знания, умения, навыки (свободное владение вербальными и невербальными средствами социального по-

ведения; организация индивидом межличностного пространства на своей территории, согласно социальным нормам);

3) личностные переменные: Я-концепция (ее самоидентичность, самоподкрепление, стабилизация, самоотношение, образ тела); пластичная/ригидная установка (отношение, самоотношение); экстернальность-интернальность; модус «бытия», а не «обладания» (Ю.Н. Емельянов, 1995).

Л.А. Петровская (1989) выделяет типы общения по следующим основаниям:

А – субъект-объектное и субъект-субъектное;

Б – продуктивное и репродуктивное;

В – поверхностное и глубинное (личностное).

В случае субъект-объектного общения один из партнеров выступает в полноправной роли субъекта, которому отводится роль объекта взаимодействия и манипуляции. Равенство психологических позиций, обоюдная активность сторон, взаимное проникновение партнеров в мир чувств и переживаний друг друга, готовность встать на точку зрения партнера, стремление к соучастию, взаимопринятию и гуманистическая установка характеризуют субъект-субъектную схему общения.

Разделение автором всех компонентов общения на продуктивные и репродуктивные есть результат переноса идей В.Я. Ляудис, А.М. Матюшина, А.Я. Пономарева, О.К. Тихомирова о творческих (продуктивных) и рутинных (репродуктивных) задачах в сферу общения.

Репродуктивные аспекты общения подразумевают повторяющиеся, стандартные и алгоритмизируемые его характеристики. Они отличаются устойчивостью мотивов, заданностью целей и фиксированностью общей последовательности операций. Продуктивные аспекты и задачи составляют нестандартную сторону общения и характеризуются порождением новых методов, целей, операций и их последовательностей. Реализация последнего типа общения предполагает подключение творческого потенциала личности.

Поверхностное общение связано с использованием операционально-поведенческих, а глубинное – личностно-смысловых образований. Все указанные аспекты и компоненты общения – это «сложное переплетение перцептивных, коммуникативных, интерактивных элементов, общения творческого и репродуктивного, глубинного и поверхностного, манипулятивного и субъект-субъектного».

Т.Ю. Осипова (2000) выделяет первичный и вторичный типы компетентности в общении:

- первичная коммуникативная компетентность основана на знании общепринятых норм и правил взаимодействия, навыках и усвоенных элементарных умениях устанавливать, поддерживать и результативно завершать процесс общения, проявлять эмпатию и способность к саморегуляции;

- вторичная коммуникативная компетентность позволяет субъекту быть наиболее успешным в общении, благодаря наличию обширных знаний и способности совершенствовать свой коммуникативный опыт, вплоть до создания новых приемов, способов, тактик и стратегий поведения в контактах.

В структуру вторичной коммуникативной компетентности, помимо операционального (техника общения: средства, способы, тактики установления, поддержания и выхода из контакта), мотивационного (направленность на общение), эмоционально-волевого (эмпатия и саморегуляция) компонентов, входит и творческая способность – креативность коммуникативная (креативность в общении).

В структуре коммуникативного потенциала личности А.Г. Самохвалова (2012) выделяет четыре взаимосвязанных уровня.

1. Базовый уровень: определяет общую направленность и мотивацию коммуникативных действий, ее соотнесенность с профессиональными целями. Включает глубинные установки и ценностные ориентации личности в коммуникативной сфере.

2. Содержательный уровень: обеспечивает построение коммуникативных программ и планов делового общения с целью разрешения конкретной профессиональной задачи; представлен комплексом коммуникативных знаний личности.

3. Операциональный уровень: обеспечивает выполнение необходимых коммуникативных действий в ходе практической реализации коммуникативных планов по решению профессиональной задачи. Представляет собой систему индивидуальных коммуникативных умений и навыков личности.

4. Рефлексивный уровень: обеспечивает оценивание и анализ собственной коммуникативной деятельности. Представляет собой систему индивидуальных способов и приемов самонаблюдения и самоанализа, выступающих условием самосовершенствования личности в коммуникативной сфере.

Таким образом, любое коммуникативное затруднение, по мнению автора, можно отнести к одному из этих четырех уровней.

Критерии коммуникативной компетентности впервые были сформулированы Т. Гордоном (1975). Он определил коммуникативную компетентность как умение выйти из любой ситуации, не потеряв «внутренней свободы», в то же время не дав потерять ее партнеру по общению. Таким образом, критерием компетентности является партнерская позиция в общении «на равных» (в отличие от «пристройки сверху» или «пристройки снизу»). Л.А. Петровская (1989) считает, что компетентность в общении предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции (отстраненной и близкой). В целом, компетентность в общении обычно связана с владением не какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным использованием всех, умением их синтезировать. Согласно Л.А. Петровской, гибкость в адекватной смене психологических позиций – один из существенных показателей компетентного общения.

Ю.М. Жуков (1988) считает, что критерием коммуникативной компетентности является «наличие ресурсов компенсации и нейтрализации негативных эффектов действия». Опираясь на теории С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева о компонентах предметной деятельности, исследователь раскрыл структурный состав компетентности через ориентировочную (анализ и оценка ситуации; формулирование цели и операционального состава действия с ориентировкой в правилах регуляции совместных действий) и исполнительскую (реализация плана и/или его коррекция) ее части.

А.Г. Самохвалова (2012) соответственно структурным компонентам коммуникативной компетентности выделяет три ее критерия: мотивационный (показывающий направленность личности на самореализацию и саморазвитие в сфере делового общения), когнитивный (отражающий уровень самопознания и самопонимания человеком особенностей собственного коммуникативного потенциала, механизмов построения конструктивных коммуникативных программ и способов рефлексии коммуникативных действий) и инструментальный критерий, показывающий уровень сформированности конструктивных способов коммуникативного поведения, обеспечивающих цивилизованное влияние на собеседников и реализацию планов по решению профессиональной задачи.

Опираясь на данные, полученные отечественными исследователями, мы считаем, что критерием коммуникативной компетентности может выступать целый комплекс характеристик: это и эф-

фективность коммуникативного воздействия, и сформированность специальных, необходимых в общении знаний, умений и навыков, и достаточный уровень развития личностных качеств (эмпатия, саморегуляция и рефлексивность), и гибкость в использовании определенных позиций, стратегий, тактик общения в зависимости от актуальной ситуации общения.

Коммуникативная компетентность как знание норм и правил общения, владения его технологией является составной частью более широкого понятия – «коммуникативный потенциал личности».

Коммуникативный потенциал – это характеристика возможностей человека, которые и определяют качество его общения. Он включает, наряду с компетентностью в общении, ещё две составляющие: коммуникативные свойства личности, которые характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения, и коммуникативные способности – способность владеть инициативой в общении, способность проявить активность, эмоционально откликнуться на состояние партнёров общения, сформулировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения, способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении.

Вершиной реализации коммуникативного потенциала личности является становление ее коммуникативной культуры (А.Г. Самохвалова, 2012).

2.3. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности педагога

Коммуникативная компетентность прежде всего является компонентом психологической культуры человека, которую Е.А. Климов (1996) характеризует следующим образом: это «часть общей культуры человека (как члена семьи, гражданина, специалиста), предполагающая освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики (своей и окружающих людей) и использования этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности».

Коммуникативная компетентность, несомненно, – важнейшая характеристика современного специалиста, управленца, организа-

тора производства (И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, А.М. Логвинов, К.А. Маркова, Д. Равен, Л.А. Эррера и др.). Коммуникативная компетентность является одной из приоритетных составляющих профессиональной пригодности специалистов, чья профессия относится к типу «человек-человек». Прежде всего, психологическая информированность, практическая подготовленность к общению и желание общаться являются важнейшими характеристиками коммуникативной компетентности специалиста, вынужденного включаться в систему самых разнообразных коммуникативных связей.

Понятие компетентности в профессиональной деятельности дает в своей работе Д. Равен (2002). Модель компетентности включает в себя множество компонентов коммуникативной компетентности. Это еще раз подтверждает положение о том, что коммуникативная компетентность является базовым компонентом любой профессиональной компетентности.

Модель компетентности (по Д. Равену) включает:

I. Значимые аспекты поведения

1) достижение (делать что-то новое, что ранее никогда не делали; изобретать; делать что-либо более эффективно, чем раньше; совершенствовать понимание явлений и ситуаций);

2) сотрудничество (оказывать поддержку и содействие тем, от кого зависит достижение цели; обеспечивать бесконфликтную совместную работу; устанавливать с людьми теплые доверительные отношения; устраивать эффективные групповые обсуждения);

3) влияние (обеспечивать в группе обмен знаниями для принятия эффективных совместных решений; четко формулировать цели группы и направлять энергию членов группы на их достижение).

II. Компоненты эффективного поведения

1) когнитивные (продумывать, что предстоит достичь и как этого достичь; предвидеть препятствия на пути к цели и принимать меры для их преодоления; следить за результатами предпринятых действий и использовать их для размышления о природе и обстоятельствах происходящего; выявлять и стараться решать ценностные конфликты; соотносить свои действия со своей ролью; согласовывать свои действия с образом «Я»);

2) аффективные (переключать эмоции на выполняемую задачу; выбирать интересные задачи и не пытаться убедить себя в не-

привлекательности задач, которые необходимо выполнить; предвосхищать радость от успеха и разочарование от неудачи);

3) волевые (прикладывать дополнительные усилия для снижения степени риска, связанного с выполняемой деятельностью; обеспечить необходимые ресурсы; производить переоценку материальных и людских ресурсов, рассматривая возможности их использования; устанавливать отношения сотрудничества с другими людьми; направлять энергию других людей на достижение поставленной цели; проявлять настойчивость, преодолевая трудности).

III. Характеристики эффективного поведения

1) уверенность в себе:

- проверенное на опыте знание, что можешь работать в команде с другими, брать на себя роль лидера, пользоваться помощью и поддержкой окружающих;

- проверенное на опыте знание, что обладаешь способностью вносить поправки, если начатые действия не приводят к ожидаемому результату или внезапно обнаруживается, что выбранная линия ошибочна;

- проверенное на опыте знание, что способен выносить разумные суждения и принимать правильные решения;

- проверенное на опыте знание, что способен справляться с новыми ситуациями и входить в контакт с новыми людьми;

2) умение принимать решения:

- способность распознавать и принимать в расчет множество субъективных факторов вместо того, чтобы сосредоточиться только на одном или двух аспектах;

3) способность и умение руководить:

- способность и умение заручиться помощью других людей, когда это необходимо для достижения общих целей;

- естественная предрасположенность делать все необходимое для того, чтобы другие люди направляли свою энергию на достижение цели;

- способность заметить психологические препятствия, возникающие в работе людей, и сделать все необходимое для их устранения;

- чувствительность к организационным проблемам, мешающим эффективной работе отдельных сотрудников, а также способность и готовность выделять и поощрять тех, кто проявляет внимание к таким проблемам;

4) способность и умение эффективно работать в интересах общей цели:

- желание понять общую программу действий, брать на себя инициативу, необходимую для выполнения своей части общей задачи, и делать с максимальной пользой именно то, что необходимо, не дожидаясь детальных указаний;

5) способность искать обратную связь, умение распознавать и использовать ее:

- чувствительность: понимание того, насколько важно обращать внимание на неясные, почти неосознаваемые сомнения, чувствительность к этим ощущениям и желание прояснить их, делать полностью осознанными и опираться на них в своих действиях;

- способность регулярно оценивать степень продвижения к цели, планировать будущее поведение;

- умение учиться без специальных инструкций, желание и способность делать собственные наблюдения, самостоятельно собирать информацию и вступать в контакт с другими людьми, работающими над близкими проблемами;

- творческий потенциал: способность замечать проблески понимания и всматриваться в них;

- способность интегрировать размышление, действие и обратную связь ради эффективных действий;

- готовность терпеть неприятности, которые возникают, когда человек не уверен, что делает то, что нужно, или что он делает это неправильным способом; понимание того, что эти неприятности временные и что все в конце концов придет в норму.

Хотя описанная Д. Равеном модель компетентного, мотивированного поведения помогает нам более ясно представлять себе важные и сложные формы поведения, которые в прошлом ускользали от внимания психологов, пока что не существует концепции, которая позволяла бы как-то упростить, структурировать и описать эти формы.

Эффективность профессиональной деятельности педагогов зависит от многих факторов. Среди них особое место занимает профессиональная компетентность. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность не предопределена на весь период профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения профессиональной компетентности.

По мнению Л.Я. Шамес, под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей (Л.Я. Шамес, 2006).

Л.И. Луценко представляет профессиональную компетентность как системное, интегративное единство. Это синтез интеллектуальных и навыковых составляющих (когнитивного и деятельностного, включая и обобщенные знания, умения, навыки), личностных характеристик (ценностные ориентации, способности, черты характера, готовность к осуществлению деятельности и т. д.) и опыта, позволяющих человеку использовать свой потенциал, осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, оперативно и успешно адаптироваться в постоянно изменяющемся обществе и профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность не сводится к отдельным качествам личности, их сумме или к определенным знаниям, умениям, навыкам. Она отражает не только имеющийся у человека потенциал и способность его использовать, но и порождает новые явления, качества жизни и деятельности, позволяющие человеку быть успешным (Л.И. Луценко, 2005).

Профессиональная компетентность педагога неразрывно связана с его коммуникативной компетентностью. Можно предположить, что коммуникативная компетентность – это ядро профессионализма учителя, ведь сущность педагогической деятельности составляет взаимодействие и общение с обучающимися.

В различных источниках коммуникативная компетентность рассматривается как:

- способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде (Суханова, 2003);

- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; дело-

производство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента (Зимняя, 2004);

- умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться (Селевко, 2004);

- способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов (Головко, 2004 и др.);

- владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения как сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности (Маркова, 1995).

Согласно обозначенным подходам исследователей, сущность коммуникативной компетентности можно представить как способность и готовность вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач (передачи информации, ведение переговоров, установление и поддерживание контактов и т. п.).

А.А. Ярулов включает в состав компетентности рациональный, волевой, эмоциональный компоненты, а Е.В. Руденский диагностическую, программирующую, организационную составляющие. И.А. Зимняя представляет следующий компонентный состав компетентности:

1) мотивационный аспект компетентности (готовность к проявлению компетентности);

2) когнитивный аспект компетентности (владение знанием содержания компетентности);

3) поведенческий аспект компетентности (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях);

4) ценностно-смысловой аспект компетентности (отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения);

5) эмоционально-волевой аспект компетентности (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности) (Зимняя, 2004, С. 25–26).

Реализация современных личностно-ориентированных образовательных технологий невозможна, если педагог не обладает достаточным уровнем коммуникативной компетентности, не готов гибко управлять процессом взаимодействия в ходе обучения и воспитания, применять коммуникативные технологии, содействовать взаимопониманию и т. д. От коммуникативной компетентности

педагога зависит благоприятный морально-психологический климат, гуманизм и демократизм общения, результативность установления контактов, эффективность общения с точки зрения решения проблем, удовлетворенность учителя и учащихся своим трудом. Таким образом, необходимость развития коммуникативной компетентности педагогов становится очевидной.

Опираясь на основные компоненты структуры, представленной И.А. Зимней, Е.В. Филатова разработала **модель коммуникативной компетентности педагога**, включающую:

1) мотивационно-ценностный компонент: включает в себе готовность педагога к профессиональному совершенствованию, отражает устойчивый интерес к инновационной деятельности, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации;

2) когнитивный компонент: содержит знание сути содержания коммуникативной компетентности, отражает знание сущности и роли коммуникативной компетентности, связан с познанием другого человека, включает способность эффективно решать различные проблемы, возникающие в общении;

3) операционно-деятельностный компонент: содержит опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, способность педагога к личностно-ориентированному взаимодействию в ходе образовательного процесса, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, владение ораторским искусством, грамотной устной и письменной речью, публичным представлением результатов своей работы, отбором оптимальных форм и методов самопрезентации, умение выработать стратегию, тактику и технику активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально значимых целей, умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса, умение прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия.

Все три составляющие коммуникативной компетентности взаимосвязаны. Высокий уровень коммуникативной компетентности педагога предполагает всестороннее развитие всех ее компонентов, виртуозное владение коммуникационными техниками и применение их на практике.

2.4. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности психолога

Коммуникативная компетентность является одним из базовых показателей профессиональной компетентности и профессиональной подготовленности специалистов в кругу профессий «человек-человек».

Коммуникативная компетентность психолога предполагает наличие следующих умений: доводить до партнера содержание информации на доступном ему языке; предоставлять критическую информацию с позитивных, конструктивных позиций; придерживаться в коммуникации общепринятых в человеческом обществе ценностей, принципов, идеалов; быть внимательным, не умалять достоинство партнеров по общению, не проявлять агрессивные намерения; доказательно, убедительно отстаивать свою точку зрения на предмет обсуждения; концентрироваться на содержании информации, обсуждаемой темы, не затрагивая личностные качества собеседника; контролировать время коммуникации, предоставлять возможность партнеру реагировать на получаемую информацию.

Коммуникативную компетентность психолога раскрывают через такие ее составляющие: направленность его коммуникации, определяемую потребностью в общении; целенаправленность; общительность; быстрота вступления в контакт, гибкость; продуктивность коммуникативного процесса, достигаемую посредством сотрудничества; опыт (знания, умения, навыки, привычки); психические процессы; психологические свойства; характер; рефлексивность, система отношений личности; навыки и умения коммуникации; мотивационно-потребностная сфера; эмоционально-волевые характеристики; социальные способности; социально-психологические свойства личности; способы, умения, навыки общения и взаимодействия; выполнение социокультурных норм.

В наиболее общем виде коммуникативную компетентность специалиста-психолога можно охарактеризовать как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется специалисту,

чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе.

В комплекс *умений*, составляющих коммуникативную компетентность психолога, включают умения анализа и оценки коммуникативной ситуации, формирования цели, подбора и использования средств для реализации плана и его коррекции, оценки эффективности результата, которые необходимы для производства полноценного коммуникативного акта; умение выбирать коммуникативные стратегии адекватно ситуации, умение вступать в контакт с людьми с учетом их половозрастных, социально-культурных, статусных характеристик, умение активно реагировать на изменение обстановки, перестроить общение с учетом перемены эмоционального настроения партнера, умение вести беседу, дискуссию, достигать соглашений, с помощью слова осуществлять психотерапию общения, анализировать коммуникативные конфликты.

Адекватный для эффективной профессиональной деятельности психолога уровень коммуникативной компетентности складывается из следующих *способностей*: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; осуществлять социально-психологическое управление процессами общения; строить контакт на разной психологической дистанции; гибкость и адекватность в смене психологических позиций.

Профессиональная коммуникация психолога может осуществляться только в профессиональной деятельности. Профессиональная коммуникация – это обмен информацией между двумя и более субъектами, обеспечивающий реализацию целей и решение задач профессиональной деятельности (А.В. Юнда, 2008).

Е.А. Климовым (1996) были выделены основные особенности коммуникативной компетентности педагога-психолога:

- умение руководить, учить, воспитывать;
- умение слушать и выслушивать;
- широкий кругозор;
- речевая (коммуникативная) культура;
- душевная направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной;

- проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше;
- эмпатийность;
- наблюдательность;
- умение разрешать нестандартные ситуации;
- высокая степень саморегуляции.

К профессиональным коммуникативным навыкам и умениям психолога относят умения активного слушания, построения обратной связи, описания поведения, умение привлекать людей к себе; умение держать клиента на расстоянии и избегать эмоционального сближения; эмпатию как навык; умение использовать стратегии, способствующие изменениям поведения клиента, умение концентрировать внимание на заданных объектах и явлениях, отражая их достаточно объективно, адекватно.

В числе важных коммуникативных качеств психолога называются следующие: склонность к общению с людьми, общительность, умение эффективно разрешать конфликт, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, непринужденность, логическая и четкая речь, вежливость, тактичность, чувство юмора и др. (О.В. Соловьева, 2012).

Основными источниками приобретения коммуникативной компетентности является: знание языков общения, опыт межличностного общения в деловой, повседневной и праздничной обстановке; знания, общая эрудиция и научные методы обучения общению.

Из этих источников формируется сложный комплекс коммуникативных знаний, умений и навыков, составляющих коммуникативную компетентность личности.

Этот комплекс включает в себя: знание норм и правил общения; высокий уровень речевого развития, позволяющий человеку в процессе общения свободно передавать и воспринимать информацию; понимание невербального языка общения; умение вступать в контакт с людьми с учетом их половозрастных, социально-культурных, статусных характеристик; умение вести себя адекватно ситуации и использовать ее специфику для достижения собственных коммуникативных целей; умение воздействовать на собеседника таким образом, чтобы склонить его на свою сторону, убедить в силе своих аргументов; способность правильно оценивать собеседника как личность, как потенциального конкурента или партнера и выбирать собственную коммуникативную стратегию в

зависимости от этой оценки; способность вызвать у собеседника положительное восприятие собственной личности.

Таким образом, коммуникативная компетентность является одной из основных составляющих профессиональной компетентности психолога. Коммуникативная компетентность психолога – это основа его профессиональной деятельности.

2.5. Диагностика, формирование и развитие коммуникативной компетентности участников образовательного процесса

Теоретические вопросы диагностики, формирования и развития коммуникативной компетентности рассматриваются в работах Г.М. Андреевой, Л.А. Петровской, А.Г. Самохваловой и др.

В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативного процесса. Г.М. Андреева выделяет следующую стратегию построения системы диагностики: инвентаризация компонентов компетентности (знаний, умений и навыков) и подбор или создание для оценки каждого из компонентов соответствующей психологической процедуры, позволяющей определить, как в какой-либо типичной коммуникативной ситуации реагирует человек. Однако на практике такой подход реализовать очень сложно – по мере расширения и углубления исследований коммуникации рост числа выявляемых компонентов превышает темпы создания диагностических средств, отвечающих элементарным критериям надёжности. Фактически же зачастую при диагностике компетентности ограничиваются оценкой весьма узкого набора её составляющих. Поскольку всесторонняя диагностика затруднительна, желательно определить критерии отбора основных компонентов компетентности для оценки.

На роль основных критериев отбора претендуют два критерия, которые формируются как принципы диагностики:

- 1) «никакой оценки личности без оценки актуального или потенциального окружения»;
- 2) «никакой оценки без развития» (Г.М. Андреева, 1987).

Принятие этих положений существенно сужает круг параметров системы психодиагностики. Свои системные характеристики диагностика приобретает в связи с содержательным рассмотрением коммуникативной компетентности. Содержательный же анализ немислим без опоры на определённую теоретическую базу.

В качестве теоретической основы содержательного анализа коммуникативной компетентности представителями деятельностного подхода принимаются представления о структуре предметной деятельности. Особо важным является выделение ориентировочной и исполнительной частей действия, а также понятие о внутренних средствах деятельности (ресурсах).

Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия. Как и всякое действие, коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование цели и состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности. Особо важное значение для диагностики компетентности имеет анализ состава тех внутренних средств деятельности, которые используются при ориентировке в коммуникативных ситуациях. Оценка когнитивных ресурсов, обеспечивающих адекватный анализ и интерпретацию ситуации, является первоочередной задачей диагностики коммуникативной компетентности.

Г.М. Андреева отмечает, что большой блок методик основан на анализе «свободных описаний» различных коммуникативных ситуаций, задаваемых экспериментатором вербально или с помощью изобразительных средств. Это создаёт возможности согласовывать ситуацию обследования с контекстом реальной или потенциально возможной сферы жизнедеятельности обследуемого, что выгодно отличает данный методический подход от стандартизированных опросников, в которых значительная часть «пунктов» зачастую не имеет отношения к актуальной для тестируемых лиц коммуникативной сфере.

Особое место среди методов оценки когнитивных ресурсов занимает совокупность методик, получивших название репертуарного матричного тестирования, или техники репертуарных решёток, и позволяющих определить элементарный состав и способ строения когнитивных структур, на основе которых происходит организация социоперцептивного опыта.

Оба названных методических подхода позволяют выявлять те составляющие когнитивных ресурсов, которые реально используются людьми при ориентировке в коммуникативных ситуациях, являющихся для них значимыми. Полученные таким путём психодиагностические данные могут служить надёжной основой для выбора приёмов коррекции, выявленных в ходе исследования неадекватности либо неэффективности. Немаловажным является и то, что упомянутые группы методик, являясь в первую очередь диагностическими, могут в то же время служить элементами процедур развития компетентности.

Диагностика компетентности ориентировочной части коммуникативного действия частично производится и с помощью методик, основанных на «методе анализа конкретных ситуаций». Этот подход имеет то ограничение, что не позволяет непосредственно оценивать когнитивные ресурсы, используемые при ориентировке коммуникативного действия, но, с другой стороны, он даёт возможность определить степень эффективности их использования, о чём можно судить по адекватности определения ситуации. Существенным является и то, что при соответствующем подборе ситуаций для анализа может быть обеспечена релевантность стимульного материала тому классу задач, с которыми сталкивается испытуемый в своей повседневной жизни и в сфере профессиональной деятельности.

Целостная диагностика коммуникативной компетентности, или оценка ресурсов коммуникативного акта, предполагает анализ системы внутренних средств, обеспечивающих планирование действия. При оценке компетентности применяются различные количественно-качественные характеристики решения, среди которых основное место занимает такой показатель, как число различных видов конструктивных решений.

Исследования социального взаимодействия позволили установить, что люди в процессе коммуникации ориентируются на сложную систему правил регуляции совместных действий. Эта система правил включает в себя локальный социальный аспект, ритуалы, правила регуляции соревновательной активности.

Незнание человеком общепринятых правил вызывает обычно у окружающих чувство неловкости, однако неясно, как использовать это явление в целях психодиагностики. Создание адекватных средств анализа этой составляющей коммуникативной компетентности – дело будущего.

Диагностика исполнительной части коммуникативного действия основывается на анализе и оценке операционального состава действия. Анализ операционального состава производится с помощью наблюдения либо в естественных условиях, либо в специально организованных игровых ситуациях, имитирующих ситуации реального взаимодействия. Большую роль играют здесь технические средства фиксации поведения наблюдаемых – аудио- и видеозаписывающая аппаратура, поскольку их использование повышает точность и надёжность данных наблюдения и, что особенно важно, сам наблюдаемый может быть привлечён к процессу анализа.

На первом этапе анализа проводится инвентаризация используемых коммуникативных техник – выделяется своеобразный операциональный репертуар. В такой репертуар могут входить владение темпом речи, интонацией, паузой, лексическое разнообразие, навыки недирективного и активизирующего слушания, невербальная техника: мимика и пантомимика, фиксация взгляда, организация коммуникативного пространства и т. д.

Одним из параметров оценки является количество используемых коммуникативных техник. Другим параметром является уместность, или адекватность используемого технического приёма. Оценка этой характеристики операционального потенциала коммуникативного действия производится с помощью экспертных суждений в процессе оценки аудиовизуальной записи.

Современный подход к проблеме развития и совершенствования коммуникативной компетентности взрослых людей состоит в том, что обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование на основе собственных действий, а диагностика компетентности должна стать самодиагностикой, самоанализом. Проблема диагностики компетентности не решается одним лишь информированием испытуемого о результатах тестирования – суть её в том, чтобы организовать процесс диагностики таким образом, при котором его участники получают действенную информацию, т. е. такую, на основе которой люди смогли бы сами осуществлять необходимую коррекцию своего поведения.

Приобретение коммуникативного опыта происходит не только на основе непосредственного участия в актах коммуникативного взаимодействия с другими людьми. Существует множество путей получения сведений о характере коммуникативных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения.

Специальная помощь требуется только в том лишь случае, когда возникают трудности в валидации осваиваемых средств, связанные с неумением получать и давать адекватную обратную связь. Здесь весьма эффективны формы групповой работы в стиле групп самоанализа, где участники получают возможность верифицировать свои определения коммуникативных ситуаций в процессе сравнения мнений всех членов группы. Немаловажным преимуществом групповых форм работы является и то, что одним из её продуктов может быть создание новых средств анализа, большим достоинством которых является их эксплицированность в процессе формирования, а следовательно, и возможность изначального корректирования.

Большим преимуществом группового анализа является то, что здесь могут быть использованы единые процедуры диагностики и совершенствования системы средств ориентировки в коммуникативных действиях.

Аналитическое наблюдение коммуникативного взаимодействия, как реального, так и представленного в художественной форме, даёт не только возможность «тренировки» приобретённых познавательных средств, но и способствует овладению средствами регуляции собственного коммуникативного поведения. В частности, процесс наблюдения позволяет выявить систему правил, руководствуясь которыми, люди организуют своё взаимодействие, а также понять, какие правила способствуют, а какие препятствуют успешному протеканию коммуникативных процессов. Не случайно наблюдение за коммуникативным поведением других людей рекомендуется в качестве эффективного способа повышения собственной компетентности.

Таким образом, коммуникативную компетентность целесообразно рассматривать с позиций теории П.Я. Гальперина как систему внутренних средств регуляции коммуникативных действий, выделяя в последней ориентирующую и исполнительскую составляющие. Ее диагностика является в первую очередь процессом самоанализа, а ее развитие – процессом самосовершенствования средств организации коммуникативного взаимодействия.

Диагностика, формирование и развитие коммуникативной компетентности участников педагогического процесса может быть представлена в виде трех основных блоков:

1. Коммуникативная компетентность учащихся (школьников, студентов).

2. Коммуникативная компетентность педагогов.

3. Коммуникативная компетентность родителей.

Диагностика, формирование и развитие коммуникативной компетентности учащихся. Проанализировав изменения, произошедшие в развитии детей за последние двадцать лет, Д.И. Фельдштейн пришел к выводу, что у 25 % современных детей младшего школьного возраста отмечается недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. Более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют агрессивный характер. Все большее количество детей предпочитают живому общению со сверстниками «готовые формы развлечений» в виде просмотра телевизионных передач и пребывания в сети Интернет. Неблагоприятной тенденцией сегодня является обеднение и ограничение общения детей, в том числе подростков, со сверстниками, увеличение явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Д.И. Фельдштейн отмечает, что выраженным чувством одиночества отличались и подростки 90-х годов, но при этом их тревожность стояла на 4–5 местах по силе проявления, тогда как в 2009 году тревожность у 12–15-летних детей вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя. Все это может быть вызвано, по мнению автора статьи, и нестабильностью социально-экономической ситуации, и чувством неуверенности в завтрашнем дне, которое многие испытывают сегодня, и которое, несомненно, передается детям, и низким уровнем развития родительской мотивации, слабым владением навыками общения с детьми, и многими другими причинами (Д.И. Фельдштейн, 2010). В то же время, потребность в общении со взрослыми и со сверстниками остается одной из основных потребностей в процессе становления личности. Дети по-прежнему хотят общаться, но зачастую не умеют это делать, не знают, как. Помочь ребенку сформировать коммуникативные умения – важная задача, стоящая как перед педагогами, родителями, так и, в еще большей степени, перед психологами системы образования. Однако на сегодняшний день еще недостаточно ясно, какова структура коммуни-

кативной компетентности личности, каковы критерии ее сформированности на каждом возрастном этапе.

Для выделения компонентов коммуникативной компетентности учащихся мы можем опираться на образовательные стандарты второго поколения.

Как отмечает И.А. Зимняя (2006), в современной России происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность». Предполагается, что школьник должен овладеть коммуникативными компетенциями в соответствии со своими возрастными особенностями. Так, в младшем школьном возрасте необходимые коммуникативные компетенции включают: умение слушать, умение вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении тем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со взрослыми и сверстниками, ставить вопросы, разрешать конфликты и др. Указанные компетенции входят в состав универсальных учебных действий (УУД) младших школьников. «Развитие системы УУД в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных УУД (их уровень развития, соответствующий «высокой норме») и их свойства» [20, С. 31].

Для студентов, и отчасти старшеклассников, могут быть применены результаты исследований коммуникативной компетентности взрослых, которые разрабатывались в основном в двух направлениях: в рамках изучения профессиональной компетентности, профессионализма и в сфере делового общения. Практически отсутствуют работы, посвященные изучению коммуникативной компетентности подростка, тогда как данный возраст является сензитивным для формирования многих коммуникативных компетенций: навыков вступления в контакт, рефлексии, конструктивного разрешения конфликтов, развития эмпатии и т. п. Таким образом, проблема разработки компонентов и критериев коммуникативной компетентности для каждого возрастного этапа все еще остается актуальной.

Опираясь на работы А.М. Абрамова, В.П. Дронова, В.В. Козлова, А.М. Кондакова, Н.Д. Никандрова и др., Л.Н. Булыгина выделила **компетенции**, требующиеся для формирования коммуникативной компетентности школьников:

- компетенции *перцептивной* коммуникации, которые позволяют ученику самоопределяться в межличностных отношениях, понимать ценности своей и чужой позиции в коммуникации, а следовательно, овладеть коммуникацией как *взаимодействием*;
- компетенции *интерактивной* коммуникации, дающие возможность учащемуся самоопределяться в группе, в социуме, сотрудничать при решении конкретных проблем, т. е. усвоить навыки и умения *кооперации*;
- *коммуникативно-речевые* компетенции, которые помогают школьнику осмысленно, грамотно, нормативно на основе использования различных источников информации выразить свои мысли на родном языке в устной и письменной форме, иначе говоря, использовать коммуникацию как условие *интериоризации*.

Процедура присвоения обучающимися коммуникативных компетенций на протяжении периода школьного обучения состоит из поэтапных, поуровневых действий, среди которых разработчики ФГОС ООО (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.) называют «общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией»; «способность действовать с учетом позиции другого и уметь согласовывать свои действия»; «организацию и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками»; «следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества»; «речевые действия как средства регуляции собственной деятельности».

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), поэтапно вводимый сегодня в практику школы, декларирует обязательность формирования коммуникативной компетентности выпускника, которая заключается в «готовности и способности осознанно, уважительно и доброжелательно относиться к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира». Данная компетентность обучающегося впервые рассматривается как его личностный результат освоения образовательной программы, состоящий в овладении системой

коммуникативных учебных действий, «необходимых для успешного выполнения учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые осваивают учащиеся в ходе обучения». В основных требованиях стандарта содержится также указание на привитие обучающимся коммуникативных компетенций и закрепление у них навыков сотрудничества в среде сверстников и разновозрастной среде, являющихся основой дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий [6, С. 24].

Диагностика коммуникативной компетентности младших школьников

При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития общения. В состав базовых (т. е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (т. е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Каковы же конкретные возрастные особенности развития перчисленных компетенций у детей, поступающих в школу? В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и незнакомыми им ранее взрослыми. При этом они проявляют определенную степень уверенности и инициативности (например, задают вопросы и обращаются за поддержкой в случае затруднений) (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, 1999; Я.Л. Колосминский, Б.П. Жизневский, 1989). Дети в возрасте 6–6,5 лет должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выразить просьбу, благодарность, извинение и др., уметь выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении дошкольников зарождается осознание собственной ценности и ценности других

людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харламова, 2005). Важной характеристикой коммуникативной готовности 6–7-летних детей к школьному обучению считается появление к концу дошкольного возраста произвольных форм общения со взрослыми – это контекстное общение, где сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредствованно задачей, правилом или образцом, а также кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объективное, опосредованное отношение к себе (Е.Е. Кравцова).

Необходимо отметить, что перечисленные выше компетенции характеризуют лишь базисный уровень развития общения ребенка, без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных действиях. Диагностика и формирование коммуникативной компетентности анализируются в соответствии с коммуникативными действиями в составе универсальных учебных действий (УУД) в работе под редакцией А.Г. Асмолова [20]. Рассмотрим каждую группу коммуникативных УУД более подробно.

Коммуникация как взаимодействие. Первая группа – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Важной вехой в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является преодоление эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения – та, которая совпадает с их собственной. При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям – будь то взрослые или сверстники. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю картину мира дошкольника, придавая ей черты характерных искажений. В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понимании вещей, что существенно ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими. В 6–7-летнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс децентрации, главным образом, в общении со сверстниками и прежде

всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей. Следует особо подчеркнуть незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи для ребенка априори более авторитетным лицом, не может выступать как равный ему партнер. Однако преодоление эгоцентризма не происходит одновременно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. От поступающих в школу детей правомерно ожидать, что децентрация затронет, по крайней мере, две сферы: понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое/левое применительно не только к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятия «брат»). Таким образом, от первоклассника требуется хотя бы элементарное понимание (или допущение) возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, а также ориентация на позицию других людей, отличную от его собственной, на чем строится воспитание уважения к иной точке зрения. Но было бы неверно ожидать от первоклассников более полной децентрации и объективности. На пороге школы в их сознании происходит лишь своего рода прорыв глобального эгоцентризма, дальнейшее преодоление которого приходится на весь период младшего школьного возраста и, более того, даже значительную часть следующего – подросткового возраста. По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее предвидеть разные возможные мнения других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также учатся обосновывать и доказывать собственное мнение. В итоге к концу начальной школы коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), приобретают более глубокий характер: дети становятся способными понимать возможность разных оснований (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний

мир в целом. Названные характеристики служат показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе.

Коммуникация как кооперация. Вторую большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности. Зарождаясь в дошкольном детстве, способность к согласованию усилий интенсивно развивается на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Так, на этапе предшкольной подготовки от детей, уже способных активно участвовать в коллективном создании замысла (в игре, на занятиях конструированием и т. д.), правомерно ожидать лишь простейших форм умения договариваться и находить общее решение. Скорее, здесь может идти речь об общей готовности ребенка обсуждать и договариваться по поводу конкретной ситуации, вместо того чтобы просто настаивать на своем, навязывая свое мнение или решение, либо покорно, но без внутреннего согласия подчиниться авторитету партнера. Такая готовность является необходимым (хотя и недостаточным) условием для способности детей сохранять доброжелательное отношение друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и в нередко возникающих на практике ситуациях конфликта интересов. В настоящее время становление данной способности часто запаздывает, и многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера. Это делает крайне актуальной задачу подготовки детей к началу обучения в школе с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а также задачу соответствующей доподготовки уже в рамках школы (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, 1999). На протяжении младшего школьного возраста дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно индивидуальной, тем не менее вокруг нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т. д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети по-

могают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т. д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка. Естественно, что в условиях специально организуемого учебного сотрудничества формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно (т. е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Так, например, в число основных составляющих организации совместного действия входят (В.В. Рубцов, 1998):

1) распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы;

2) обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы;

3) взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность);

4) коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания;

5) планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы);

6) рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы). Концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач. Однако в рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития комму-

никативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе можно считать умение договариваться, находить общее решение. Однако в рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе можно считать умение договариваться, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); умение не просто высказывать, но и аргументировать свое предложение, умение и убеждать, и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Коммуникация как условие интериоризации. Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984). Ранние этапы развития ярко показывают, что детская речь, будучи средством сообщения, которое всегда адресовано кому-то (собеседнику, партнеру по совместной деятельности, общению и т. д.), одновременно развивается как все более точное средство отображения предметного содержания и самого процесса деятельности ребенка. Так, индивидуальное сознание и рефлексивность мышления ребенка зарождаются внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми. В соответствии с нормативной картиной развития, к моменту поступления в школу дети должны уметь строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть пла-

нирующей и регулирующей функциями речи. В 6,5–7 лет дети должны уметь выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру. Характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий, следует признать, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи, именно в школьные годы оно часто тормозится, что в итоге приводит к малоудовлетворительным результатам. Как это ни парадоксально, но одной из наиболее существенных причин такого положения является вербализм традиционного обучения, при котором происходит: 1) отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме; 2) преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми.

Однако невозможно совершенствовать речь учащихся вне связи с ее исходной коммуникативной функцией – функцией сообщения, адресованного реальному партнеру, заинтересованному в общем результате деятельности, особенно на начальном этапе обучения. Необходима организация совместной деятельности учащихся, которая создаст контекст, адекватный для совершенствования способности речевого отображения (описания, объяснения) учеником содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности, прежде всего, в форме громкой социализированной речи. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса интериоризации, т. е. усвоения соответствующих действий, а также для развития у учащихся рефлексии предметного содержания и условий деятельности. Правоммерно считать их важнейшими показателями нормативно-возрастной формы развития данного коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе. В частности, очень важны такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение участниками способов своего действия. Например, в ходе взаимной проверки группы осуществляют те формы проверки, которые ранее выполнялись учителем. На первых этапах введения этого действия одна группа может отмечать ошибки и недостатки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят

только к содержательному контролю (выявляют причины ошибок, разъясняют их характер). Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Поначалу, работая совместно, учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Позже каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса, например робкие или слабые ученики. Групповая работа младших школьников предполагает свои правила: нельзя принуждать детей к групповой работе или высказывать свое недовольство тому, кто не хочет работать (позднее нужно выяснить причину отказа); совместная работа не должна превышать 10–15 мин, во избежание утомления и снижения эффективности; не стоит требовать от детей абсолютной тишины, но необходимо бороться с выкрикиванием и т. п.

Кроме этого, нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Таким образом, коммуникативные действия можно разделить (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно связаны между собой) на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации [20].

Для изучения коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста основными исследовательскими методами являются наблюдение (в том числе включенное), экспертный метод, беседа. Возможности тестирования в данной возрастной категории по известным причинам, обусловленным возрастными особенностями, ограничены. Из известных нам тестовых методик можно рекомендовать модифицированный Л.С. Колмогоровой вариант теста Л. Михельсона «Коммуникативные умения» (Л.С. Колмогорова, 1999).

И.В. Скаун для оценки стартового уровня сформированности коммуникативных УУД у младших школьников предлагает использовать методики Г.А. Цукерман «Рукавички», «Левая и правая сторона» (коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация), умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и со-

гласованно выполнять совместную деятельность, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли) и «Узор под диктовку» (умение выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи) [20]. Данные методики позволяют:

- обнаружить стартовые возможности первоклассников в сформированности предпосылок к продуктивной учебной деятельности;
- выявить индивидуальные различия между детьми.

Для промежуточной диагностики и формирования коммуникативных универсальных учебных действий И.В. Скакун предлагает использовать следующие виды заданий:

- составь задание партнеру;
- отзыв на работу товарища;
- групповая работа по составлению кроссворда;
- магнитофонный опрос;
- «отгадай, о ком говорим»;
- диалоговое слушание (формулировка вопросов для обратной связи);
- Ривин-методика;
- «подготовь рассказ...», «опиши устно...», «объясни...» и т. д.

Как отмечает автор, целесообразно практиковать выполнение хотя бы части такого рода заданий детьми, объединенными в пары или микрогруппы по 3–4 человека, когда они, например, должны выработать общее мнение или создать общее описание. Такой прием придаст этим заданиям психологически полноценный характер, устранил тягостную для детей искусственность необходимости «рассказывать самому себе».

Для итоговой диагностики автор рекомендует использовать следующие методики:

1. «Ковёр»

Цель: изучение уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи.

2. «Дорога к дому»

Цель: выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

3. «Решение ситуаций» (адаптированный вариант проективной методики Р. Жила).

Цель: выявление устойчивости агрессивного стиля поведения ребенка, типа реакции на фрустрацию (промежуточная диагностика).

4. «Кто прав» (Г.А. Цукерман)

Цель: учет позиции собеседника, понимание, уважение к иной точке зрения, умение обосновывать и доказывать собственное мнение.

Для психологической диагностики уровня развития у *под-ростка* отдельных коммуникативных умений, способностей и коммуникативной компетентности в целом могут использоваться различные методики, такие, как «Коммуникативные умения» Л. Михельсона, КОС, КОС-2, «Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности» (Л.И. Уманский, И.А. Френкель и др.), методики различных авторов на определение эмпатии, рефлексии, отдельных коммуникативных умений и т. п. (см. приложение 1). Социометрия, различные проективные тесты, наблюдение также могут дать психологу весьма ценную информацию об особенностях общения подростка в классном коллективе, со значимыми взрослыми и со сверстниками.

Как отмечают многие педагоги, главным средством формирования коммуникативной компетентности в школьном обучении является *коммуникативная задача*, которая реализуется как говорящим, так и слушающим. Именно она определяет характер коммуникативных действий, которыми нужно овладеть в процессе образования. Стандарт к основным группам коммуникативных задач относит описание, объяснение, доказательство и убеждение. Л.Н. Булыгина (2014) расширила данный перечень, разработав целый учебный комплекс для среднего звена общеобразовательной школы и включив в него задачи, различающиеся по функциональной направленности, предметному содержанию, уровню сложности и формам организации деятельности в зависимости от возраста и степени подготовки школьников.

Качественные изменения в личностном развитии подростков при освоении коммуникативных действий выражаются в характере вербализации, в умении осмысленно конструировать собственный коммуникативный продукт (текст). Как оценить продвижение учащегося от одного уровня к другому? Поскольку ФГОС лишь рекомендует систему оценок планируемых результатов обучения и оставляет за образовательным учреждением право выбора варианта организации и содержания промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной

и внеурочной деятельности, Л.Н. Бульгина (2014) предложила свою систему *критериально-уровневой оценки* сформированности коммуникативной компетентности подростков:

- *Рецептивный уровень* диагностируется, когда у человека преобладают личностные смыслы, связанные с удовлетворением витальных потребностей. Степень самостоятельности в коммуникации очень низка. Поведение основано на вынужденной адаптации.

- *Конформный* – соответствует доминанте внешних факторов, под влиянием которых и формируются личностные смыслы ученика. Классической формой поведения в коммуникации является конформизм и социальная мимикрия. Индивидуальные ценности ставятся ниже оценки окружающих.

- *Репродуктивный* – фиксируется, если ученик в коммуникации начинает действовать дифференцированно, с учетом его отношений с окружающим миром. Личностные смыслы определяются потребностью в самореализации, однако самостоятельность в коммуникации ограничивается репродукцией (воспроизводится только проверенный социальный шаблон).

- На *продуктивном уровне* поведение ученика в коммуникативных ситуациях становится самостоятельным, он может публично выразить свою позицию как в устной, так и письменной формах, учитывая при этом интересы адресатов.

- *Креативный уровень* характеризуется доминантой потребностей ученика в социальной коммуникации. Личностные смыслы определяются не внешними оценками, а системой собственных ценностей, среди которых сотрудничество и ответственность занимают ведущие позиции.

Предметом оценки является текст, который, с одной стороны, обладает структурой коммуникативной ситуации, а с другой стороны, как субъективный коммуникативный продукт, выполненный учащимся, наполнен индивидуально-личностным содержанием и подкреплен рефлексией собственного опыта.

Разработанная автором система оценивания предусматривает определение *актуального* (стартового) уровня коммуникативной компетентности каждого учащегося для дальнейшего продвижения к *перспективному* уровню (зона ближайшего развития). Пространство между актуальным и перспективным уровнями заполнено индивидуальными вариантами коммуникативных задач, последовательное решение которых представляет собой индивидуальную

траекторию продвижения школьника к возможному для него уровню коммуникативной компетентности.

Для диагностики коммуникативного потенциала и коммуникативной компетентности личности, начиная с *юношеского возраста*, достаточно удобной является схема, предложенная А.Г. Самохваловой (2012). Она разбила существующие диагностические тестовые методики на 6 блоков:

1) диагностика базовых коммуникативных качеств личности (враждебности, доброжелательности, принятия других, доверия, эмпатии и т. п.);

2) диагностика деструктивных форм общения (коммуникативной агрессивности, деструктивных установок в межличностных отношениях, стратегий психологического влияния в общении);

3) диагностика коммуникативных трудностей и барьеров общения;

4) диагностика эффективности деловых коммуникаций;

5) выявление индивидуальных особенностей рефлексии и самоконтроля в общении;

6) диагностика коммуникативной компетентности и психологической культуры личности.

Большинство представленных ею диагностических методик достаточно сложны в исполнении, поэтому их можно рекомендовать к использованию, начиная со старшего школьного возраста.

Проблемам **формирования коммуникативной компетентности** и отдельных коммуникативных компетенций (УУД) **школьников** посвящены многие современные психолого-педагогические исследования, однако проблема до сих пор остается актуальной и малоразработанной. Не существует единства мнений насчет критериев сформированности, возрастных нормативов, методов и способов формирования и развития коммуникативной компетентности учащихся разных возрастных групп. Сущность самого понятия «коммуникативная компетентность» по-разному воспринимается педагогами и психологами, отсюда и существующее разнообразие в предлагаемых методах ее формирования. Педагогический подход, как правило, предполагает формирование коммуникативных УУД, коммуникативной компетентности и культуры в процессе обучения, чаще всего на уроках гуманитарного цикла (родной и иностранный языки, человековедение и т. п.). В психологическом же подходе коммуникативная компетентность чаще понимается как

составляющая более широкого понятия – социальная, или социально-психологическая, компетентность, отсюда методом, не единственным, но все же чаще других предлагаемым психологами, является социально-психологический тренинг.

В психолого-педагогической литературе представлен широкий спектр программ, направленных на формирование основ коммуникативной компетентности школьников в различные возрастные периоды. Наиболее разработанной является проблема педагогического формирования коммуникативной компетентности младших школьников.

Процесс формирования коммуникативной компетентности диктует необходимость создания в процессе образования условий для осуществления успешной осмысленной деятельности, в которой учащийся приобретает бы опыт реализации коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своего поведения. Коммуникативные умения помогают развить коммуникативную способность и достичь коммуникативной компетентности. Именно в начальных классах закладываются основы коммуникативной компетентности. Тем более, что младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу своей чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Каково же значение коммуникативной компетентности для младшего школьника? Во-первых, она влияет на успешность в учебе. Если ученик, например, стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность. Во-вторых, от уровня развития коммуникативной компетентности ребенка во многом зависит процесс его адаптации в школе, в частности, его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает психологический комфорт. И напротив, неумение контактировать с окружающими сужает круг друзей, вызывает ощущение неприятности, а в дальнейшем может провоцировать асоциальные формы поведения. В-третьих, коммуникативная компетентность может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности учащегося, но и благополучия его будущей жизни.

Для групповой работы можно использовать время на уроках. Можно привлекать другие формы работы, например, проектные зада-

ния, специальные тренинговые занятия по развитию коммуникативных навыков и т. п. Однако приведенные выше формы занятий и другие рекомендации могут оказаться полезными только в случае создания благоприятной общей атмосферы в отдельном классе и в школе в целом – атмосферы поддержки и заинтересованности. Необходимо поощрять детей высказывать свою точку зрения, а также воспитывать у них умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению. Решающая роль в формировании коммуникативной компетентности младших школьников принадлежит учителю, который сам должен быть образцом диалогического стиля ведения дискуссии и обладать достаточно высокой общей коммуникативной культурой. Учитель должен давать учащимся речевые образцы, оказывать помощь в ведении дискуссий, споров, приведении аргументов и т. д.

Программы, направленные на формирование (развитие) коммуникативной компетентности подростков, разрабатывали Л.Н. Булыгина, С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматуллина и др. Примером психологической программы по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена может послужить программа П.П. Кучегашевой и ее соавторов (2015), представленная в приложении 2.

Существует опыт разработки программ, направленных на формирование коммуникативной компетентности старшеклассников. Примером может служить программа Е.Б. Поповой «Навыки конструктивного общения».

Для формирования коммуникативных умений школьников можно использовать комплекс упражнений, представленных в работах К. Фопеля и других авторов.

Диагностика коммуникативной компетентности студентов может осуществляться при помощи методов и методик, предназначенных для изучения коммуникативной компетентности взрослого человека. Комплекты методик диагностики коммуникативной компетентности представлены в работах А.Г. Самохваловой, А.В. Батаршева, Е.Н. Арбузовой и других. Мы рекомендуем использовать следующие диагностические методики, представленные в приложении 1:

- «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский);
- «Умеете ли вы слушать?» (Т.В. Нещерет);
- «Шкала враждебности» (В. Кук, Д. Медлей);
- «Методика диагностики эмпатических способностей» (В.В. Бойко);

- «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» (В.В. Синявский, В.В. Федоришин);
- «Тест описания поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас);
- Тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха);
- Шкала «Техника общения» (Н.Д. Творогова);
- Методика «Самоанализ выступления» (Р. Вердербер, К. Вердербер);
- Шкала «Способность к публичному выступлению» (Э. Эриксон);
- «Шкала измерения тактик самопрезентации» (С. Ли, Б. Куигли и др.).

Проблеме **формирования и развития коммуникативной компетентности студентов** высшего и среднего специального образования посвящены многие современные исследования педагогов и психологов (Т.А. Ашихмина, Ю.М. Ежова, А.М. Короленко, О.В. Кудашкина, С.С. Савичев, И.И. Харченко и др.). Особенно важными нам представляются работы, посвященные теме становления и развития коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности будущих педагогов и психологов (Ю.В. Варданян, Л.В. Антропова, С.А. Михалкина, В.В. Нестеров, Т.В. Татьяна, О.Г. Усанова, Т.А. Хайновская и др.). Необходимо отметить, что такой термин, как «формирование», чаще встречается в педагогической научной литературе, тогда как термин «развитие» чаще используется специалистами-психологами.

По мнению П.Г. Аргуновой и др., формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов требует системного подхода, который должен реализовываться на всех этапах непрерывного образования. Эффективность процесса формирования коммуникативных умений и навыков специалиста, по мнению автора, будет обеспечена реализацией следующих педагогических условий:

- повышения мотивации обучения студентов;
- повышения творческой активности студентов;
- обогащения содержания образовательного процесса.

Важным моментом процесса формирования коммуникативных навыков является мысленное проигрывание своего поведения в различных ситуациях. Планирование своих действий «в уме» является составной частью нормального протекающего коммуникативного действия. Способность человека действовать «в уме» может быть целенаправленно использована для обеспечения «контроли-

руемой спонтанности», являющейся важной характеристикой компетентного коммуникативного поведения.

Н.Л. Шальнева (2009) считает, что основными методами в процессе формирования коммуникативной культуры студентов являются: дискуссия, наблюдения, беседы, моделирование ситуации, решение задач, упражнения, ролевые игры, тестирование и др.

Групповой тренинг является хотя и весьма эффективным, но далеко не единственным средством формирования и развития коммуникативной компетентности. Человек овладевает внутренними средствами регуляции коммуникативных действий, осваивая культурное наследие, наблюдая за поведением других людей, проигрывая в воображении возможные коммуникативные ситуации. Решая вопросы повышения коммуникативного потенциала личности, необходимо использовать весь арсенал имеющихся средств.

Развитие коммуникативной компетентности студентов основано преимущественно на активных методах групповой работы. С этой целью могут применяться (в рамках учебного процесса) разнообразные методы стимулирования мотивации учения, деловые игры; актерский тренинг; тренинг по развитию креативности; разнообразные упражнения, развивающие коммуникативную компетентность (развитие рефлексии, эмпатии, наблюдательности, умения слушать и пр.); решение проблемных ситуаций и др. Предлагаемые студентам психологические курсы по повышению коммуникативной культуры и формированию (развитию) коммуникативной компетентности позволяют вырабатывать и корректировать нормы личностного поведения и межличностного взаимодействия (О.В. Кудашкина, 2008).

Для определения уровня *коммуникативной компетентности педагога* по заданным моделью компонентам Е.В. Филатова (2012) предлагает использовать психологические методики, рекомендованные Министерством образования РФ в г. Москве (2008 г.). Они представлены в таблице 1.

Развитию коммуникативной компетентности педагога может способствовать участие в коммуникативном тренинге, где в интерактивном формате педагоги получают необходимую информацию (в форме мини-лекций), совершенствуют свои коммуникативные умения и навыки межличностной перцепции, осваивают навыки саморегуляции и асертивности, учатся более эффективно взаимодействовать с учащимися и родителями, рассматривают и

обсуждают возникающие проблемные ситуации педагогического общения и т. п. (Г.Б. Мони́на, Е.К. Лютова-Робертс, 2005).

Е.Н. Арбузова и др. (2008) предлагают использовать следующие виды тренингов в развитии профессионального общения: фоновый тренинг, тренинг общения, ассертивный тренинг, тренинг оптимизации взаимоотношений, тренинг формирования лидерских качеств, тренинг сензитивности и т. п.

Решающее значение для формирования коммуникативной компетентности детей имеет уровень **коммуникативной компетентности родителей**. По длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания несравним с семьей. С социально-психологической точки зрения семья представляет собой референтную группу, т. е. такую социальную общность, на нормы, ценности и мнения которой индивид ориентируется в своем поведении.

Таблица 1

Модель коммуникативной компетентности педагога

Компоненты	Показатели	Индикаторы	Используемые методики оценки уровня развития
Мотивационно-ценностный	Готовность педагога к профессиональному совершенствованию	1. Устойчивый интерес к инновационной деятельности	Методика «Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива»
		2. Потребность в профессиональном росте	
		3. Стремление к саморазвитию и самореализации.	Анкета «Самодиагностика способности к саморазвитию»
Когнитивный	Знание сути содержания коммуникативной компетентности	Знание сущности и роли коммуникативной компетентности	Тесты «Проверьте, какой Вы преподаватель», «Оценка профессиональной направленности учителя»
Операционно-деятельностный	Опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и	1. Способность педагога к личностно-ориентированному взаимодействию в ходе образовательного процесса	Методика «Индивидуальный стиль педагогического общения» (И.М. Юсупов) (см. приложение 1)

нестандартных ситуациях	2. Умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом	Наблюдение. Методика «Оценка способов реагирования в конфликте» (К.Н. Томас). Многофакторный личностный опросник (И. Фрайберг)
	3. Владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором оптимальных форм и методов самопрезентации	Наблюдение. Тест «Оценка уровня коммуникативных особенностей педагога» (В.Ф. Ряховский)
	4. Умение выработать стратегию, тактику и технику активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально значимых целей	Наблюдение. Тест «Самоконтроль в общении» (А. Снайдер)
	5. Умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Умение прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия	Тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2)

Особенности общения родителей с ребенком определяют у него наличие и направленность интереса к окружающему миру и отношения к другим людям и себе (Б.Ф. Ломов, 1991). Общение в семье способствует приобретению коммуникативного опыта ребенка, расширению его коммуникативного потенциала, который

играет решающую роль в последующем развитии и интеграции в обществе. Вслед за В.Н. Бушиной (2006), коммуникативную компетентность родителей можно определить как их способность целенаправленно создавать эмоционально комфортную, развивающую общность с ребенком, обеспечивающую ему становление в качестве субъекта коммуникативной деятельности и собственной жизни. В содержание коммуникативной компетентности родителей она включает ценности, выраженные в цели воспитания, в отношении к ребенку, стиль взаимодействия с ребенком, а также коммуникативные умения и навыки.

Диагностика коммуникативной компетентности родителей проводится по их желанию. Для диагностики можно порекомендовать такие методы, как наблюдение, анкетирование, беседа с родителем, беседа с ребенком и тестирование. На сегодняшний день существует недостаточно методик, направленных непосредственно на изучение коммуникативной компетентности родителей. Для характеристики уровней их коммуникативной компетентности может быть использована диагностическая «Карта характеристики уровней коммуникативной компетентности родителей», разработанная В.Н. Бушиной и адаптированная Н.С. Кожановой (2008). Для выявления уровня владения отдельными коммуникативными умениями, доминирующей стратегии поведения в конфликтных ситуациях, уровня враждебности, эмпатийности можно использовать методики, представленные в приложении 1. Интерес для психолога может представлять также методика «Диагностика коммуникативной компетентности личности в сфере делового общения», разработанная А.Г. Самохваловой. Дополнительную информацию об особенностях общения в семье могут дать методики, направленные на выявление особенностей детско-родительских отношений, стиля семейного воспитания, психологической атмосферы в семье и т. п. (в том числе проективные тесты).

Эффективным средством *повышения коммуникативной культуры и уровня коммуникативной компетентности родителей* могут служить родительские собрания, на которых психолог в доступной форме информирует родителей об основных закономерностях развития ребенка на каждом возрастном этапе и особенностях общения и взаимодействия с ним в данный период. Формами работы с родителями могут быть: мини-лекция, тестирование, разыгрывание ситуаций общения, отработка определенных навыков и умений (выполнение упражнений, заданий), дискуссия, ролевая игра и др. Так-

же по запросу родителей психолог проводит тренинги общения, направленные на более глубокую проработку коммуникативных знаний, умений и навыков общения, развитие межличностной перцепции, эмпатии, рефлексии, конечным результатом которых видится повышение психологической и коммуникативной культуры родителей, оптимизация их взаимодействия с детьми на основе гуманистических ценностей современного общества.

Современный подход к проблеме развития и совершенствования коммуникативной компетентности взрослых людей состоит в том, что обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование на основе собственных действий (Revans, 1983), а диагностика компетентности – как самодиагностика, самоанализ (Л.А. Петровская, 1989). Проблема диагностики компетентности в общении не решается одним лишь информированием участников о результатах тестирования. Необходимо организовать процесс диагностики таким образом, чтобы его участники получили действенную информацию, т. е. такую, на основе которой они смогли бы сами осуществить необходимую коррекцию своего поведения (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, 1984).

Далее рассмотрим более подробно основные психологические средства формирования и развития коммуникативной компетентности участников педагогического процесса.

Активные групповые методы широко используются для развития коммуникативной компетентности личности. Их можно условно объединить в три основных блока:

- 1) дискуссионные методы;
- 2) игровые методы;
- 3) сензитивный тренинг – тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства (Ю.Н. Емельянов, 1985). Рассмотрим их более подробно.

Дискуссионные методы. Благодаря механизму дискуссии со сверстниками ребёнок отходит от черт эгоцентрического мышления и учится становиться на точку зрения другого.

Исследования показали, что групповая дискуссия повышает мотивацию и эго-вовлечённость участников в решение обсуждаемых проблем. Дискуссия даёт эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, что в свою очередь реализуется в их конкретных действиях.

В качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать не только специально сформулированные проблемы, но и случаи из профессиональной практики и межличностные отношения самих участников. Метод группового обсуждения способствует уяснению каждым участником своей собственной точки зрения, развитию инициативы, а также развивает коммуникативные качества и умения. Практика показывает, что значительное расхождение в показателях нравственной зрелости среди участников группы может парализовать её деятельность даже в тех случаях, когда перед группой стоят чисто инструментальные цели.

Наиболее эффективным будет метод, основанный на понимании личности обучаемого как мыслящего и активно действующего участника событий, приближающихся к реальным (Е. Мелибруда, 1986).

Игровые методы. Говоря об игровых методах обучения, целесообразно подразделить их на операционные и ролевые. Операционные игры имеют сценарий, в который заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, т. е. обучаемый видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события. Операционные игры применяются как средство обучения специалистов и формирование их личностных и деловых качеств, в частности профессиональной компетентности.

Ещё больший интерес для совершенствования личности представляют ролевые игры. Именно этот вид игр лёг в основу метода, разработанного профессором М. Форвергом и названного им социально-психологическим тренингом.

В условиях ролевой игры индивида сталкивают с ситуациями, релевантными тем случаям, которые характерны для его реальной деятельности и ставят перед необходимостью изменить свои установки. Тогда создаются условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков. На первый план выдвигаются активные действия как основные детерминанты успешности социально-психологического тренинга. Психическая активность в игровых методах достигается в результате взаимодействия и соизменения всех сторон интра- и интерпсихических проявлений индивидов.

Групповая терапия – процесс, который существует независимо от того, осуществляется ли он с помощью научных методов или нет, речь идёт лишь о том, что неорганизованная групповая психотерапия может быть усовершенствована научными средствами.

Одним из инструментов такого усовершенствования является психодрама, понимаемая как набор диагностических и терапевтических приёмов психокоррекционной работы. На практике сеанс психодрамы заключается в разыгрывании определённой ситуации, включающей так называемого протагониста (основное действующее лицо, чьи конфликты предстоит разрешить) и других действующих лиц. Во всех ролевых играх психологу-тренеру отводится ведущая роль. Однако в последнее время наметилась тенденция к выдвиганию на первый план взаимодействия между участниками (Е. Мелибруда, 1986).

Сензитивный тренинг. Особенностью этого метода является стремление к максимальной самостоятельности участников. Основным средством стимуляции группового взаимодействия здесь выступает феномен отсутствия структуры. Трудность описания тренинга состоит в том, что метод основан на актуализации чувств и эмоций, а не интеллекта.

Группа тренинга сензитивности не имеет очевидной цели. В ходе сензитивного тренинга участники включаются в совершенно для них новую сферу социального опыта, благодаря которой они узнают, как они воспринимаются другими членами группы, и получают возможность сравнивать эти перцепции с самовосприятием (там же).

Коммуникативный тренинг является одной из наиболее эффективных форм работы по развитию коммуникативной компетентности. Коммуникативный тренинг проводится по специальной программе, направленной на отработку умений и навыков эффективного общения на основе повышения коммуникативной грамотности. Целью такого тренинга может стать обучение умениям в различных коммуникативных ситуациях, преодоление коммуникативных барьеров и комплексов, которые нередко мешают реализовать свои способности. Тренинг коммуникативной компетентности предполагает анализ трудностей, проблем, конфликтов, возникающих в сфере делового и личного общения. Тренинг может проводиться по какой-либо группе умений, либо затрагивать одну из сфер общения (деловое, личное). В зависимости от цели и задач тренинга осуществляется подбор содержания программы, определяются объём часов, структура и частота проведения занятий.

Приведем пример тренинга рефлексивного слушания для студентов. Он нацелен на отработку техники рефлексивного слушания. Рефлексивное слушание поможет создать обстановку, способ-

ствующую диалогическому общению, что в целом активизирует внимание студентов. Рефлексивное слушание, по сравнению с нереплексивным, помогает добиться гораздо большей точности восприятия учебного материала, поскольку постоянно корректирует понимание с учетом поправок собеседника. Рефлексивное слушание состоит в установлении обратной связи слушателя с говорящим. В обучающем взаимодействии, при помощи техник рефлексивного слушания, преподаватель создает ситуацию, провоцирующую студента на обратную связь. Таким образом, преподаватель проверяет правильность понимания учебного материала, задает нужное направление ответам студентов, мотивирует активность. В учебном процессе целесообразно использовать следующие рефлексивные техники активного слушания: непонимание; отражение; перефразирование; резюмирование; пояснение. Использование техник активного слушания в качестве методических приемов на аудиторных занятиях предполагает диалоговый стиль обучающего взаимодействия, формирования эмоционально-положительного отношения к учебной деятельности.

Социально-психологический тренинг в целом и его разновидности рассматриваются как основное средство развития компетентности в общении. О важности и актуальности понимаемой таким образом цели тренинга свидетельствуют тенденции повышения весомости общения в жизни современного общества. Другим аспектом значимости сформулированной выше цели является ориентация метода на широкий контингент возможных его участников.

Решение вопроса о выборе средств, пригодных для совершенствования компетентности в общении, зависит, прежде всего, от того, каким образом интегрируется, понимается само общение. В социальной психологии в структуре общения выделяются три основных компонента: коммуникативный (обмен информацией), взаимодействие и восприятие человека человеком. Из данного представления о структуре общения следует, что компетентность в общении – это сложное образование. В самом широком смысле коммуникативная компетентность определяется как компетентность в межличностном восприятии, межличностном взаимодействии и передаче и приёме информации (Г.М. Андреева, 1987).

Выбор соответствующих средств психологического воздействия, призванных повысить коммуникативную компетентность, должен быть связан с аспектами компетентности.

Анализ возможных воздействий социально-психологического тренинга обнаруживает, что в процессе групповой работы так или иначе затрагиваются достаточно глубокие психологические образования участников тренинга. Когда речь идёт о том, например, что в тренинге человек получает новые конкретные сведения о себе, то при этом имеется ввиду не только некий внешний поверхностный срез, но и такие личностные переменные, как ценности, мотивы, установки и т. п., в чём нетрудно убедиться, используя тексты самоотчётов. Всё это вызывает вопрос о том, в каком смысле и в какой степени социально-психологический тренинг можно ассоциировать с процессом развития личности.

Так, К. Роджерс (1994), например, считает, что действительность воздействует на личность скорее деструктивным образом, и что адекватной сферой для роста здоровой личности являются «очищенные» от реальности формы лабораторного группового воздействия.

Необходимо подчеркнуть, что, выполняя в ряде случаев функцию толчка к личностным изменениям, тренинг не охватывает всего процесса изменения в целом, а касается его начальной, инициирующей стадии. Две другие стороны, а именно внутренняя работа по освоению задачи на личностный смысл и получение поддержки процесса от внешней среды, либо преимущественно, либо целиком лежат за пределами тренинга, реализуясь в сфере послегрупповой повседневной жизнедеятельности участников.

Отмечая безусловный примат реальной жизнедеятельности и вторичную, вспомогательную роль тренинга, не следует вместе с тем упускать из виду того обстоятельства, что тренинг обладает и определёнными специфическими выигрышными сторонами: характерная для него значительная концентрированность новых сведений о себе и других людях, служащих толчком к личностным переоценкам; доверительный характер этих сведений; их отнесённость к закрытым для обычного внешнего поверхностного общения сферам личности; их большая эмоциональная насыщенность (Г.М. Андреева, 1987).

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте блок-схему, иллюстрирующую структуру коммуникативной компетентности, указав критерии компетентного общения.

2. Проанализируйте компоненты коммуникативной компетентности (коммуникативные знания, умения, навыки), выделенные В.В. Девятко соответственно сторонам процесса общения, с точки зрения того, сформированы ли они у Вас. Отметьте компетенции, которые Вам еще необходимо сформировать.

Таблица 2

Коммуникативные знания, умения, навыки, необходимые в межличностном общении (по В.В. Девятко)

Название блока	Содержание
1. Перцептивные	Знание теории социальной перцепции; умение адекватно воспринимать себя и партнера; быстро и правильно ориентироваться в ситуации и условиях (функции, цели, пространственно-временные показатели) общения в целом; точно и адекватно воспринимать физические, эмоциональные и поведенческие, ролевые характеристики партнера (группы) и моделировать его личность; точно представлять цели, мотивы, установки партнера; умение «увидеть себя глазами партнера»; прогнозировать и воспринимать «отношение к себе партнера»; владение навыками активного слушания (поддержка, перефразирование, резюмирование); умение адекватно воспринимать групповые процессы
2. Интерактивные	Умение анализировать принятие решений; знание теории взаимодействия людей; умение выполнять и распределять обязанности, функции, роли, задачи адекватно ситуации взаимодействия; вести себя в проблемных и конфликтных ситуациях (понимание природы противоречий и формирование конструктивного взгляда на конфликт); умение проанализировать ситуацию и причины их возникновения; навыки прогнозирования и управления

	конфликтом; умение придать конструктивные формы противоречиям, предвидеть или устранять негативные последствия и извлекать позитивные возможности из конфликтов; умение выбирать адекватные способы обращения с людьми, реализовывать их; корректировать взаимодействие
3. Коммуникативные	Знание теории коммуникации; умение устанавливать и поддерживать психологический контакт; учитывать особенности объекта коммуникативного воздействия; умение строить логичное, аргументированное сообщение; знание и умение использовать вербальные и невербальные средства общения; выбирать адекватные способы передачи информации; умение обеспечить и учесть ответную информацию партнера и осуществлять коррекцию своих сообщений
4. Прочие	Знание этикета; знание этно-культурных норм, эталонов, стандартов общения; знание стереотипов поведения людей; знание правил вежливости, ритуалов общения; умение самопрезентации; умения саморегуляции в процессе контакта

3. Изучите уровень сформированности собственной коммуникативной компетентности, коммуникативных способностей и отдельных коммуникативных умений, выполнив психологические тесты (приложение 1, методики 2–8).

4. Оцените уровень развития у себя ораторских способностей и тактик самопрезентации, выполнив психологические тесты (приложение 1, методики 9–11).

5. Проанализируйте цели и область применения методик диагностики коммуникативных знаний, способностей, потенциала, умений, компетентности, лидерских черт личности.

6. Проанализируйте цели и область применения методик диагностики конфликтности, агрессивности, способности к эмоциональной саморегуляции личности и других психологических факторов конструктивной/неконструктивной коммуникации.

7. Проанализируйте цели и область применения методик диагностики стиля поведения в общении, стиля руководства.

8. Проанализируйте цели и область применения методик диагностики коммуникативной среды (сплоченности, эмоционально-психологического климата, статусных отношений, готовности к саморазвитию и др.).

9. Проанализируйте программу по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена, представленную в приложении 2.

10. Составьте план психологического тренинга по формированию/развитию коммуникативной компетентности учащихся определенной возрастной группы (младшие школьники, подростки, старшеклассники, студенты).

11. Составьте план-конспект психологического коррекционного или просветительского занятия для педагогов/родителей. Примерные темы:

- вербальные и невербальные средства общения;
- коммуникативные знания, умения и навыки;
- конфликты и способы их разрешения;
- позиции в общении;
- стили общения, деловое общение;
- как найти общий язык с подростком;
- формирование качеств личности, необходимых для успешного общения;
- как преодолеть застенчивость и развить ораторские способности;
- техники регуляции эмоционального состояния;
- тренинг развития уверенности в себе;
- самопрезентация и социальная перцепция, и т. п.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

К главе 1

1. Акимова, М. Н. Модели педагогического общения / М. Н. Акимова, А. А. Илькухин // Самопознание – путь профессионального становления учителя. – Самара, 1994. – С. 36–41.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для студентов вузов / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2002. – 363 с.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 272 с.
4. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком : учеб. пособие / А. А. Бодалев. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
5. Бодалев, А. А. Психология общения: учеб. пособие / А. А. Бодалев. – Москва : МОДЭК, 1996. – 255 с.
6. Вердербер, Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. – 412 с.
7. Волкова, А. И. Психология общения : учеб. пособие для студ. вузов / А. И. Волкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 446 с.
8. Горянина, В. А. Психология общения : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Горянина. – Москва : Академия, 2007. – 416 с.
9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
10. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
11. Леонтьев, А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии : сб. статей. – Москва, 1975.
12. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва ; Нальчик, 1996. – 96 с.
13. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Изд-во Московского университета, 1972. – 575 с.

14. Ломов, Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – Москва : Политиздат, 1991. – С. 124-135.

15. Межличностное общение / сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 512 с.

16. Ниренберг, Дж. Как читать человека словно книгу / Дж. Ниренберг, Г. Калеро. – Москва, 1992. – 176 с.

17. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – Москва : Изд-во Московского университета, 1987. – 297 с.

18. Пиз, А. Язык телодвижений : как читать мысли других людей по их жестам / А. Пиз ; [пер. с англ. Н. Е. Котляр]. – Москва : Ай Кью, 1995. – 257 с.

19. Психология педагогического взаимодействия / [Я. Л. Коломинский и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 239 с.

20. Столяренко, Л. Д. Психология делового общения и управления : учебник / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 416 с.

21. Шеламова, Г. М. Деловая культура и психология общения : учебник [для учащихся учреждений начального профессионального образования] / Г. М. Шеламова. – 9-е изд., перераб. – Москва : Академия, 2009. – 190 с.

К главе 2

1. Александрова, Н. В. Коммуникативная компетентность: эффективность в профессии / Н. В. Александрова, В. А. Тарабанова, Э. Г. Эйдемиллер // Журнал практического психолога. – 1999. – № 7–8.

2. Арбузова, Е. Н. Практикум по психологии общения : пособие для студентов / Е. Н. Арбузова, А. И. Анисимов, О. В. Шатровой. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 270 с.

3. Балдина, М. Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» [Электронный ресурс] / М. Ю. Балдина // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 25. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14796.htm>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 09.11.2015).

4. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – Москва : Владос, 1999. – 175 с.

5. Бодалёв, А. А. Психология о личности / А. А. Бодалёв. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1988. – 188 с.

6. Булыгина, Л. Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков / Л. Н. Булыгина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 3. – С. 23–27.

7. Бушина, В. Н. Формирование коммуникативной компетентности родителей в условиях учреждения дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Н. Бушина. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006. – 148 с.

8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина ; [сост.: Д. Б. Эльконин, Г. Л. Выготская]. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 433 с.

9. Головкин, Е. А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. А. Головкин. – Ставрополь, 2004. – 20 с.

10. Градусова, Т. К. Культура педагогической деятельности и коммуникативная компетентность преподавателя вуза / Т. К. Градусова, С. В. Курашова // Ползуновский вестник. – Барнаул, 2005. – № 3. – С. 26–29.

11. Грецов, А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 160 с.

12. Девятко, В. В. Социально-психологический тренинг как средство повышения компетентности молодых офицеров в общении с подчиненными : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. В. Девятко. – Москва, 1990. – 22 с.

13. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.

14. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : учебно-методическое пособие / Ю. Н. Емельянов. – Москва : Просвещение, 1995. – 183 с.

15. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении: учебно-методическое пособие / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Москва : Изд-во Московского университета, 1991. – 96 с.

16. Жуков, Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – Москва : Изд-во Московского университета, 1987. – 210 с.

17. Захаров, В. П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга : методические указания / В. П. Захаров. – Ленинград : Изд-во ЛГТУ, 1990.

18. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

19. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

20. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.

21. Карманов, А. А. Коммуникативная компетентность как предмет психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса / А. А. Карманов // Инновационные процессы в образовании : материалы международной конференции, 1–2 февраля 2006 г. – Кемерово : КГУ, 2006. – С. 271–274.

22. Кашницкий, В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Кашницкий. – Кострома, 1995. – 197 с.

23. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 509 с.

24. Кожанова, Н. С. Коммуникативная компетентность родителей как важное условие коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье / Н. С. Кожанова // Специальное образование. – 2008. – № 11. – С. 28–34.

25. Колмогорова, Л. С. Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников / Л. С. Колмогорова. – Барнаул : Изд-во БПУ, 1999. – 256 с.

26. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

27. Колмогорова, Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования : монография / Л. С. Колмогорова. – Барнаул : АлтГПА, 2013. – 237 с.

28. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя / под ред. Л. М. Митиной ; гл. ред. Д. Фельдштейн. – Москва, Воронеж : МОДЭК, 2001. – 300 с.

29. Кривцова, С. В. Тренинг : навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматуллина. – Москва : Генезис, 1997. – 192 с.

30. Кучегашева, П. П. Программа по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена в процессе реализации ФГОС ОО / П. П. Кучегашева, Е. Ю. Колотева, Е. А. Пономарева // Вестник практической психологии. – 2015. – № 2 (43). – С. 91–96.

31. Кязрст, М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кязрст // Актуальные проблемы психологии труда. – Тарту, 1980. – С. 45–67.

32. Луценко, Л. И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л. И. Луценко // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 61.

33. Макшанов, С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика / С. И. Макшанов. – Санкт-Петербург : Образование, 1997. – 238 с.

34. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 36. – С. 55–63.

35. Мелибруда, Е. Я-ты-мы. Психологические возможности улучшения общения / Е. Мелибруда. – Москва : Прогресс, 1986. – 256 с.

36. Моница, Г. Б. Коммуникативный тренинг : педагоги, психологи, родители / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 224 с.

37. Морева, Н. А. Технологии профессионального образования. Коммуникативное развитие в процессе обучения в вузе : учебное пособие для студентов вузов / Н. А. Морева. – Москва : ИЦ Академия, 2005. – 429 с.

38. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения : учебное пособие / Н. А. Морева. – Москва : Просвещение, 2003. – 304 с.

39. Мудрик, А. В. О коммуникативной культуре / А. В. Мудрик // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 37–42.

40. Муравьева, О. И. Коммуникативная компетентность как проблема общей психологии / О. И. Муравьева // Сибирский психологический журнал. – 2001. – С. 27–40.

41. Осипова, Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Ю. Осипова. – Томск, 2000. – 198 с.

42. Педагогическая психология: Методы и тесты / авт.-сост.: М. В. Демиденко, А. П. Клюева. – Самара : Бахрах-М, 2004. – 144 с.

43. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг : учебно-методическое пособие / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

44. Петрушин, С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек) / С.В. Петрушин. – Москва : Академический Проект, 2004. – 256 с.

45. Попова, Е. Б. «Навыки конструктивного общения». Программа элективного курса для учащихся 9-х классов / Е. Б. Попова // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3 (20). – С. 80–87.

46. Почебут, Л. Г. Психология публичного выступления / Л. Г. Почебут. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2005.

47. Прутченков, А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения : учебно-методическое пособие / А. С. Прутченков. – Москва, 1982. – 45 с.

48. Пузиков, В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. – Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2007. – 224 с.

49. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – Москва : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 396 с.

50. Рахматшаева, В. А. Грамматика общения. (Школа для родителей) / В. А. Рахматшаева. – Москва : Семья и школа, 1995. – 188 с.

51. Руденский, Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский. – Москва : ИНФА-М ; Новосибирск : ИГАЭиУ, 1997. – 224 с.

52. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций : учебное пособие / А. Г. Самохвалова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Речь, 2012. – 333 с.

53. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учебно-методическое пособие / А. Г. Самохвалова. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 432 с.

54. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4 (№ 1337). – С. 138–142.

55. Сидоренко, Е. В. Межличностное обучение / Е. В. Сидоренко, Н. Ю. Хрящева // Психология : учебник / под ред. А. А. Крылова. – Москва, 1998.

56. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии : учебно-методическое пособие / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 208 с.

57. Сидоренко, Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию: авторская концепция. Методы психологического влияния. Алгоритм противостояния манипуляции : учебно-методическое пособие / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 255 с.

58. Соловьева, О. В. Коммуникативная компетентность психолога: подходы и концепции / О. В. Соловьева, Ю. В. Аникеева // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8). – С. 267–269.

59. Стандарты второго поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Москва : Просвещение, 2011. – 50 с.

60. Суханова, К. Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации / К. Ю. Суханова // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 51–58.

61. Трофимова, Г. С. Основы педагогической коммуникативной компетентности : учебное пособие / Г. С. Трофимова. – Ижевск, 1994. – 187 с.

62. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 2 (23). – С. 12–18.

63. Филатова, Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура / Е. В. Филатова // «Magister Dixit» – научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2012. – № 1 (03). – С. 119–125.

64. Фопель, К. Сплоченность и толерантность в группе : психологические игры и упражнения ; пер. с нем. Л. Алексеевской, Л. Воскресенской / К. Фопель. – Москва : Генезис, 2005. – 330 с.

65. Фопель, К. Технология ведения тренинга. Теория и практика : учебно-методическое пособие / К. Фопель. – Москва : Генезис, 2003. – 272 с.

66. Фопель, К. Энергия паузы: психологические игры и упражнения : практическое пособие для педагогов и психологов / К. Фопель ; пер. с нем. Л. Алексеевской. – Москва : Генезис, 2005. – 234 с.
67. Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 264 с.
68. Хрящева, Н. Ю. Основы социально-психологического тренинга : учебное пособие / Н. Ю. Хрящева. – Ленинград, 1990. – 115 с.
69. Шамес, Л. Я. Культурно-педагогические поля и пространства в современном образовании / Л. Я. Шамес. – Санкт-Петербург : Астерион, 2006. – 528 с.
70. Юнда, А. В. Психологические особенности профессиональной коммуникации судебного психолога-эксперта : дис ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. В. Юнда. – Волгоград, 2008. – 295 с.
71. Gordon, Th. Teacher Effectiveness Training / Th. Gordon. – New-York : Peter H. Wyden, 1975.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методики диагностики коммуникативной компетентности участников образовательного процесса

1. «ОЦЕНКА УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ» (В.Ф. Ряховский)

Цель: определение уровня коммуникабельности (общительности).

Инструкция: прочитайте вопросы и ответьте на них, используя три варианта ответа – *да, иногда, нет*.

1. Выбивает ли вас ожидание какой-либо встречи из колеи?
2. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо мероприятии?
3. Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в другой город на студенческую конференцию. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы этого избежать?
5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с окружающими людьми?
6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратился к вам с просьбой или вопросом?
7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В столовой вам подали недоброкачественное блюдо, промолчите ли вы?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, кинотеатре, библиотеке)?
12. Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У вас есть собственные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и чужих мнений на этот счет вы не приемлете, это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочитаете ли вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в учебной теме?

16. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения в письменной форме, чем в устной?

Обработка результатов и интерпретация

Каждый ответ оценивается следующим образом: «да» – 2 балла, «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов.

Полученные баллы суммируются, и определяется уровень общительности.

30–32 балла. Вы явно не общительны. Близким вам людям нелегко, вам трудно работать в команде. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25–29 баллов. Вы замкнуты, не разговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у вас мало друзей. Необходимость новых контактов выводит вас из равновесия. Однако бывает, что при сильной увлеченности вы раскрываетесь и становитесь общительным. Стоит только захотеть.

19–24 балла. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях много сарказма. Однако эти недостатки исправимы.

14–18 баллов. Нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаиваете свою точку зрения спокойно, без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время, вы не любите шумные компании, экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9–13 баллов. Вы весьма общительны, любопытны, любите высказываться по разным вопросам, что иногда вызывает раздражение у окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми, любите бывать в центре внимания. Однако вам недостает усидчивости, тер-

пения и решительности, когда сталкиваетесь с серьезными проблемами. При желании вы можете себя заставить не отступать.

4–8 баллов. Вы, должно быть, «рубаха-парень». Всегда в курсе всех дел, любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас хандру. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 балла и менее. Ваша общительность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, не имеющие к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых некомпетентны. Бываете вспыльчивы и обидчивы. Окружающим людям трудно с вами. Вам надо поработать над собой и своим характером. Прежде всего, воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительное отношение к людям.

2. «УМЕЕТЕ ЛИ ВЫ СПЛУШАТЬ?» (Т.В. Неццерет)

Цель: исследование особенностей коммуникативной сферы.

Инструкция: дайте ответы на следующие 10 вопросов. Ответы оцениваются следующим образом: почти всегда – 2 балла, в большинстве случаев – 4 балла, иногда – 6 баллов, редко – 8 баллов, почти никогда – 10 баллов.

Текст методики

1. Стараетесь ли вы свернуть беседу в тех случаях, когда тема (или собеседник) неинтересны для вас?
2. Раздражают ли вас манеры вашего партнера по общению?
3. Может ли неудачное выражение другого человека спровоцировать вас на резкость или грубость?
4. Избегаете ли вы вступать в разговор с неизвестным или малознакомым вам человеком?
5. Имеете ли вы привычку перебивать говорящего?
6. Делаете ли вы вид, что внимательно слушаете, а сами в это время думаете совсем о другом?
7. Меняете ли вы тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто ваш собеседник?
8. Меняете ли вы предмет разговора, если собеседник коснулся неприятной для вас темы?

9. Поправляете ли вы человека, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия, вульгаризмы?

10. Бывает ли у вас снисходительно-менторский тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к тому, с кем вы говорите?

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитывается общее количество баллов. Предполагается, что чем больше баллов набирает человек, тем в большей степени развито умение слушать. Если набрано более 62 баллов, то умение слушать соответствует уровню выше среднего. Средний балл по репрезентативной выборке составляет 55 баллов.

3. «ШКАЛА ВРАЖДЕБНОСТИ» (В. Кук, Д. Медлей)

Цель: выявление уровня враждебности, цинизма и агрессивности личности.

Инструкция. Внимательно прочитайте (прослушайте) суждения опросника. Варианты ответов по всем суждениям даны на специальном бланке. Если вы считаете, что суждение верно и соответствует вашему представлению о себе и других людях, то в бланке ответов напротив номера суждения отметьте степень вашего согласия с ним, используя приложенную шкалу: 1 – обычно, 2 – часто, 3 – иногда, 4 – случайно, 5 – редко, 6 – никогда.

1. Я часто встречаю людей, называющих себя экспертами, хотя они таковыми не являются.

2. Мне часто приходилось выполнять указания людей, которые знали меньше, чем я.

3. Многих людей можно обвинить в аморальном поведении.

4. Многие люди преувеличивают тяжесть своих неудач, чтобы получить сочувствие и помощь.

5. Временами мне приходилось грубить людям, которые вели себя невежливо по отношению ко мне и действовали мне на нервы.

6. Большинство людей заводят друзей, потому что друзья могут быть полезны.

7. Часто необходимо затратить много усилий, чтобы убедить других в своей правоте.

8. Люди часто разочаровывали меня.

9. Обычно люди требуют большего уважения своих прав, чем стремятся уважать права других.

10. Большинство людей не нарушают закон, потому что боятся быть пойманными.

11. Зачастую люди прибегают к нечестным способам, чтобы не потерять возможной выгоды.

12. Я считаю, что многие люди используют ложь, для того чтобы двигаться дальше.

13. Существуют люди, которые настолько мне неприятны, что я невольно радуюсь, когда их постигают неудачи.

14. Я часто могу отойти от своих принципов, чтобы превзойти своего противника.

15. Если люди поступают со мной плохо, я обязательно отвечаю им тем же, хотя бы из принципа.

16. Как правило, я отчаянно отстаиваю свою точку зрения.

17. Некоторые члены моей семьи имеют привычки, которые меня раздражают.

18. Я не всегда легко соглашаюсь с другими.

19. Никого никогда не заботит то, что с тобой происходит.

20. Более безопасно некому не верить.

21. Я могу вести себя дружелюбно с людьми, которые, по моему мнению, поступают неверно.

22. Многие люди избегают ситуаций, в которых они должны помогать другим.

23. Я не осуждаю людей за то, что они стремятся присвоить себе все, что только можно.

24. Я не виню человека за то, что он в своих целях использует других людей, позволяющих ему это делать.

25. Меня раздражает, когда другие отрывают меня от дела.

26. Мне бы определенно понравилось, если бы преступника наказали его же преступлением.

27. Я не стремлюсь скрыть плохое мнение о других людях.

Обработка результатов и интерпретация:

Варианты ответа	Баллы
1 – обычно	6
2 – часто	5
3 – иногда	4
4 – случайно	3
5 – редко	2
6 – никогда	1

Ключ

«Шкала цинизма»: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 22

«Шкала агрессивности»: 5, 14, 15, 16, 21, 23, 24, 26, 27

«Шкала враждебности»: 8, 13, 17, 18, 25

Интерпретация результатов для «шкалы цинизма»:

65 баллов и больше – высокий показатель;

40-65 баллов – средний показатель с тенденцией к высокому;

25-40 баллов – средний показатель с тенденцией к низкому;

25 баллов и меньше – низкий показатель.

Интерпретация результатов для «шкалы агрессивности»:

45 баллов и больше – высокий показатель;

30-45 баллов – средний показатель с тенденцией к высокому;

15-30 баллов – средний показатель с тенденцией к низкому;

15 баллов и меньше – низкий показатель.

Интерпретация результатов для «шкалы враждебности»:

25 баллов и больше – высокий показатель;

18-25 баллов – средний показатель с тенденцией к высокому;

10-18 баллов – средний показатель с тенденцией к низкому;

10 баллов и меньше – низкий показатель.

4. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (В.В. Бойко)

Развитие эмпатических способностей личности способствует повышению ее компетентности в общении и развитию эффективных контактов с другими людьми. Особо важное значение имеют эмпатические способности для людей, чья профессия связана с общением с людьми.

Цель: Выявление общего уровня эмпатии и определение доминирующего канала эмпатии.

Инструкция: Внимательно прочитайте утверждение, и в случае согласия поставьте знак «+»; в случае несогласия поставьте знак «-».

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.

2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.

3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.

4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.

5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным и ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую, что что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами я обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно раздражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.

27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно беседовать с настроженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистическая.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, я обычно сдерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка результатов:

Подсчитывается число правильных ответов (соответствующих ключу) по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка:

1. Рациональный канал эмпатии: + 1; – 7; – 13; + 19; + 25; – 31.

2. Эмоциональный канал эмпатии: – 2; + 8; – 14; + 20; – 26; + 32.

3. Интуитивный канал эмпатии: – 3; + 9; + 15; + 21; + 27; – 33.

4. Установки, способствующие эмпатии: + 4; – 10; – 16; – 22; – 28; – 34.

5. Проникающая способность в эмпатии: + 5; – 11; – 17; – 23; – 29; – 35.

6. Идентификация в эмпатии: + 6; + 12; + 18; – 24; + 30; – 36.

Интерпретация результатов:

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость параметра в структуре эмпатии.

1. **Рациональный канал эмпатии** характеризует направленность внимания, восприятия и мышления субъекта на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому. Открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

2. **Эмоциональный канал эмпатии.** Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать на него возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

3. **Интуитивный канал эмпатии.** Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

4. **Установки, способствующие или препятствующие эмпатии,** соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умозаключения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

5. **Проникающая способность в эмпатии** расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену (или препятствует ему). Расслабле-

ние партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

6. **Идентификация** – еще одно неперемное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации лежит легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. По данным В.В. Бойко, можно считать: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29 – 22 – средний; 21 – 15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий уровень эмпатии.

5. ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ

(В.В. Синявский, В.В. Федоришин)

Цель: выявление коммуникативных и организаторских склонностей у испытуемых юношеского возраста.

Инструкция. Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если же Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны) – поставьте знак минус.

ВОПРОСНИК КОС

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?

7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди мало знакомых Вам людей?

28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?

30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в учебном заведении?

31. Стремитесь ли Вы ограничивать круг своих знакомых небольшим количеством людей?

32. Верно ли, что Вы стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было принято Вашими товарищами?

33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?

34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у Вас много друзей?

38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

БЛАНК ОТВЕТОВ

№	ответ	№	ответ	№	ответ	№	ответ
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
37		38		39		40	

Обработка результатов

1. Сопоставить ответы испытуемого с дешифратором и подсчитать количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.

Дешифратор

Коммуникативные склонности:

положительные ответы – вопросы 1-го столбца;

отрицательные ответы – вопросы 3-го столбца.

Организаторские склонности:

положительные ответы – вопросы 2-го столбца;

отрицательные ответы – вопросы 4-го столбца.

2. Вычислить оценочные коэффициенты коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям (Кх) и организаторским склонностям (Ох) к максимально возможному числу совпадений (20), по формулам:

$$K_k = \frac{K_x}{20} \quad \text{и} \quad K_o = \frac{O_x}{20} .$$

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками:

Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей

Кк	Ко	Шкальная оценка
0,10 – 0,45	0,20 – 0,55	1
0,46 – 0,55	0,56 – 0,65	2
0,56 – 0,65	0,66 – 0,70	3
0,66 – 0,75	0,71 – 0,80	4
0,76 – 1,00	0,81 – 1,00	5

При анализе полученных результатов необходимо учитывать следующие параметры:

1. Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются **низким** уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

2. Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне **ниже среднего**. Они не

стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

3. Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен **средний** уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

4. Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с **высоким** уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

5. Испытуемые, получившие высшую оценку – 5, обладают **очень высоким** уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

6. ТЕСТ ОПИСАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ (К. Томас)

Цель: Определение предпочитаемых типов поведения в конфликтной ситуации.

Для описания типов поведения людей в конфликтах К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в ситуацию, и напористость, для которой характерен акцент на собственный интерес.

Соответственно этим двум основным измерениям, К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

Соперничество (конкуренция) – стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

Приспособление – принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Компромисс – соглашение на основе взаимных уступок, предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.

Избегание – отсутствие стремления к кооперации и тенденции к достижению собственных целей.

Сотрудничество – участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Инструкция: Перед Вами ряд утверждений, которые могут определить некоторые особенности Вашего поведения. Здесь не может быть ответов «правильных» или «ошибочных». Люди различны, и каждый может высказать свое мнение.

Имеются два варианта А и В, из которых Вы должны выбрать один, в большей степени соответствующий вашим взглядам, вашему мнению о себе. Отвечать нужно как можно быстрее.

1. А – Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

В – Чем обсуждать, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. А – Я стараюсь найти компромиссное решение.

В – Я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов другого и моих собственных.

3. А – Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В – Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

4. А – Я стараюсь найти компромиссное решение.

В – Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5. А – Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.

В – Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. А – Я пытаюсь избежать неприятностей для себя.

В – Я стараюсь добиться своего.

7. А – Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

В – Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8. А – обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В – Я первым делом стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы.

9. А – Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

В – Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. А – Я твердо стремлюсь достичь своего.

В – Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. А – Я первым делом стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые вопросы.

В – Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

12. А – Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может выбрать споры.

В – Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он тоже идет навстречу мне.

13. А – Я предлагаю среднюю позицию.

В – Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14. А – Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.

В – Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15. А – Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

В – Я стараюсь сделать так, чтобы избежать напряженности.

16. А – Я стараюсь не задеть чувств другого.

В – Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. А – Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.

В – Я стараюсь сделать все, чтобы избежать напряженности.

18. А – Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

В – Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19. А – Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые вопросы и интересы.

В – Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20. А – Я пытаюсь немедленно преодолеть все наши разногласия.

В – Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для обеих сторон.

21. А – Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к решениям другого.

В – Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы и совместному решению.

22. А – Я пытаюсь найти позицию, которая находится между моей позицией и точкой зрения другого человека.

В – Я отстаиваю свои желания.

23. А – Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

В – Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. А – Если позиция другого кажется мне очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

В – Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25. А – Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

В – Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26. А – Я предлагаю среднюю позицию.

В – Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

27. А – Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

В – Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28. А – Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В – Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29. А – Я предлагаю среднюю позицию.

В – Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30. А – Я стараюсь не задеть чувств другого.

В – Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим человеком могли добиться успеха.

Обработка результатов: Определите в соответствии с ключом тип поведения в каждом пункте, суммируйте количество выборов по каждому типу поведения. Проанализируйте результаты.

Ключ:

В ключе каждый ответ А или В дает представление о количественном выражении: соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания, приспособления.

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1.				А	В
2.		В	А		
3.	А				В
4.			А		В
5.		А		В	
6.	В			А	
7.			В	А	
8.	А	В			
9.	В			А	
10.	А		В		
11.		А			В
12.			В	А	
13.	В		А		
14.	В	А			
15.				В	А
16.	В				А
17.	А			В	
18.			В		А
19.		А		В	

20.		А		В	
21.		В			А
22.	В		А		
23.		В	А		
24.			В		А
25.	А				В
26.		В	А		
27.				А	В
28.	А	В			
29.			А	В	
30.		В			А
Σ					

7. ТЕСТ «КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ»

(Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха)

Цель: Определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Инструкция: Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы сделать.

Тестовый материал:

1. Кто-либо говорит Вам: «Мне кажется, что Вы замечательный человек». Вы обычно в подобных случаях:

- А. Говорите: «Нет, что Вы! Я таким не являюсь».
- Б. Говорите с улыбкой: «Спасибо, я действительно человек выдающийся».
- В. Говорите: «Спасибо».
- Г. Ничего не говорите и при этом краснеете.
- Д. Говорите: «Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону».

2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:

- А. Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: «Нормально!».
- Б. Говорите: «Это было отлично, но я видел результаты получше».
- В. Ничего не говорите.

Г. Говорите: «Я могу сделать гораздо лучше».

Д. Говорите: «Это действительно замечательно!».

3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: «Мне это не нравится!» Обычно в таких случаях Вы:

А. Говорите: «Вы – болван!»

Б. Говорите: «Я всё же думаю, что это заслуживает хорошей оценки».

В. Говорите: «Вы правы», хотя на самом деле не согласны с этим.

Г. Говорите: «Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете».

Д. Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит Вам: «Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам». Обычно Вы в ответ говорите:

А. Говорите: «Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!».

Б. Говорите: «Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа».

В. Говорите: «Если кто-либо растяпа, то это Вы».

Г. Говорите: «У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то».

Д. Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не даёт никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно:

А. Говорите: «Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать».

Б. Говорите: «Я всё думал, когда же Вы придете».

В. Говорите: «Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас».

Г. Ничего не говорите этому человеку.

Д. Говорите: «Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!».

6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:

А. Никого ни о чём не просите.

Б. Говорите: «Вы должны сделать это для меня».

В. Говорите: «Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?», после этого объясняете суть дела.

Г. Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.

Д. Говорите: «Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня».

7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным.

Обычно в таких ситуациях Вы:

А. Говорите: «Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?».

Б. Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.

В. Говорите: «У Вас какая-то неприятность?».

Г. Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.

Д. Смеясь говорите: «Вы просто как большой ребенок!».

8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит:

«Вы выглядите расстроенным». Обычно в таких ситуациях Вы:

А. Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.

Б. Говорите: «Это не Ваше дело!».

В. Говорите: «Да, я немного расстроен. Спасибо за участие».

Г. Говорите: «Пустяки».

Д. Говорите: «Я расстроен, оставьте меня одного».

9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно:

А. Говорите: «Вы с ума сошли!»

Б. Говорите: «Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой».

В. Говорите: «Я не думаю, что это моя вина».

Г. Говорите: «Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите».

Д. Принимаете свою вину или не говорите ничего.

10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы:

А. Говорите: «Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать».

Б. Выполняете просьбу и ничего не говорите.

В. Говорите: «Это глупость; я не собираюсь этого делать».

Г. Прежде чем выполнить просьбу, говорите: «Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано».

Д. Говорите: «Если Вы этого хотите ...», после чего выполняете просьбу.

11. Кто-то говорит Вам, что по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно:

А. Говорите: «Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей».

Б. Говорите: «Нет, это не было столь здорово».

В. Говорите: «Правильно, я действительно это делаю лучше всех».

Г. Говорите: «Спасибо».

Д. Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:

А. Говорите: «Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне».

Б. Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: «Да, спасибо».

В. Говорите: «Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего».

Г. Игнорируете этот факт и ничего не говорите.

Д. Говорите: «Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо».

13. Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит Вам: «Извините, но Вы ведете себя слишком шумно». В таких случаях Вы обычно:

А. Немедленно прекращаете беседу.

Б. Говорите: «Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда».

В. Говорите: «Извините, я буду говорить тише», после чего ведется беседа приглушенным голосом.

Г. Говорите: «Извините» и прекращаете беседу.

Д. Говорите: «Всё в порядке и продолжаете громко разговаривать».

14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:

А. Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: «Некоторые люди ведут себя очень нервно».

Б. Говорите: «Становитесь в хвост очереди!».

В. Ничего не говорите этому типу.

Г. Говорите громко: «Выйди из очереди, ты, нахал!».

Д. Говорите: «Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди».

15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:

А. Выкрикиваете: «Вы болван, я ненавижу Вас!»

Б. Говорите: «Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете».

В. Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.

Г. Говорите: «Я рассержен. Вы мне не нравитесь».

Д. Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях Вы:

А. Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.

Б. Воздерживаетесь от всяких просьб.

В. Отбираете эту вещь.

Г. Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.

Д. Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.

17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:

А. Говорите: «Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом».

Б. Говорите: «Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им».

В. Говорите: «Нет, приобретайте свой!».

Г. Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.

Д. Говорите: «Вы с ума сошли!».

18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких ситуациях Вы обычно:

А. Не говорите ничего.

Б. Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.

В. Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.

Г. Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.

Д. Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.

19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: «Что Вы делаете?» Обычно Вы:

А. Говорите: «О, это пустяк». Или: «Да ничего особенного».

Б. Говорите: «Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?»

В. Продолжаете молча работать.

Г. Говорите: «Это совсем Вас не касается».

Д. Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.

20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:

А. Рассмеявшись, говорите: «Почему Вы не смотрите под ноги?».

Б. Говорите: «У Вас всё в порядке? Может быть я что-либо могу для Вас сделать?».

В. Спрашиваете: «Что случилось?».

Г. Говорите: «Это всё колдобины в тротуаре».

Д. Никак не реагируете на это событие.

21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: «С Вами все в порядке?» Обычно Вы:

А. Говорите: «Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!».

Б. Ничего не говорите, игнорируя этого человека.

В. Говорите: «Почему Вы не занимаетесь своим делом?».

Г. Говорите: «Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне».

Д. Говорите: «Пустяки, у меня все будет о'кей».

22. Вы допустили ошибку, но вина за неё возложена на кого-либо другого. Обычно в таких случаях Вы:

А. Не говорите ничего.

Б. Говорите: «Это их ошибка!».

В. Говорите: «Эту ошибку допустил я».

Г. Говорите: «Я не думаю, что это сделал этот человек».

Д. Говорите: «Это их горькая доля».

23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:

А. Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.

Б. Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.

В. Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.

Г. В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.

Д. Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.

24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:

А. Говорите: «Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал».

Б. Говорите: «Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?»

В. Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.

Г. Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.

Д. Говорите: «Замолчите! Вы меня перебили!»

25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:

А. Говорите: «Я действительно имел другие планы, но я делаю то, что Вы хотите».

Б. Говорите: «Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь ещё».

В. Говорите: «Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите».

Г. Говорите: «Отойдите, оставьте меня в покое».

Д. Говорите: «Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом».

26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:

А. Радостно окликаете этого человека и идёте ему навстречу.

Б. Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.

В. Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.

Г. Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.

Д. Ничего не говорите этому человеку.

27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом «Привет!» В таких случаях Вы обычно:

А. Говорите: «Что Вам угодно?».

Б. Не говорите ничего.

В. Говорите: «Оставьте меня в покое».

Г. Произносите в ответ «Привет!», представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.

Д. Киваете головой, произносите «Привет!» и проходите мимо.

Интерпретация результатов

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно Вам способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12);
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25);
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27);
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Обработка и анализ результатов: Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом. Проанализируйте результаты: какие умения у Вас сформированы, какой тип поведения преобладает?

Блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника – вопросы 1, 2, 11, 12.
2. Реагирование на справедливую критику – вопросы 4, 13.
3. Реагирование на несправедливую критику – вопросы 3, 9.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника – вопросы 5, 14, 15, 23, 24.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой – вопросы 6, 16.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» – вопросы 10, 17, 25.
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку – вопросы 7, 20.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников – вопросы 8, 21.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность – вопросы 18, 26.
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт – вопросы 19, 27.

Ключ:

№	Типы реакций					
	Неправильные «снизу» (неуверенные) зависимые		Правильные (уверенные) компетентные		Неправильные «сверху» (давящие) агрессивные	
1.	А	Г	Б	В	Д	
2.	А	В	Д		Б	Г
3.	В	Д	Б		А	Г
4.	Б	Д	Г		А	В
5.	Г		А	Б	В	Д
6.	А	Г	В	Д	Б	
7.	Б	Г	А	В	Д	
8.	А	Г	В		Б	Д
9.	Д		Б	В	А	Г
10.	Б	Д	Г		А	В
11.	Б	Д	Г		А	В
12.	Б	Г	А		В	Д
13.	А	Г	В		Б	Д
14.	А	В	Д		Б	Г
15.	В	Д	Б		А	Г
16.	Б	Д	Г		А	В
17.	Г		А	Б	Д	В

18.	А	Г	В	Б	Д
19.	А	В	Д	Б	Г
20.	Г	Д	Б	В	А
21.	Б	Г	Д	А	В
22.	А	В	Г	Б	Д
23.	А	В	Д	Б	Г
24.	Г	А	Б	В	Д
25.	В	А	Д	Б	Г
26.	В	Д	А	Б	Г
27.	Б	Д	А	Г	В

8. ШКАЛА «ТЕХНИКА ОБЩЕНИЯ» (Н.Д. Творогова)

Цель: измерение уровня развития операционального и эмоционально-волевого компонентов коммуникативной компетентности.

Инструкция: оцените максимально объективно свои способности и умения каждого из одноклассников, проявляемые в общении. При работе над опросником обсуждать вслух оценки не разрешается.

На бланке ответов номера качеств обозначены по горизонтали, а фамилии одноклассников и ваша зашифрованы цифрами по вертикали. Сначала поставьте себе оценку по каждому из указанных качеств и обведите свой номер кружком в таблице, затем оцените своих товарищей.

Оценки ставьте в соответствующих графах по пятибалльной системе, где 0 обозначает полное отсутствие характеристики, а 5 – максимальную ее выраженность. Десятичные дробные значения не допускаются. Если Вы не можете оценить данное умение или данного человека по каким-то причинам, то в соответствующих графах поставьте прочерки. Список группы прилагается.

Старайтесь быть аккуратными и внимательными!

Коммуникативные умения:

1. Умение начать разговор, найти общую тему.
2. Способность длительное время поддерживать разговор.
3. Понимание чувств и намерений другого человека.
4. Умение воздерживаться от категорических суждений при оценке других.
5. Умение выслушать собеседника.
6. Умение выйти из общения, не обижая других.

7. Приветливость.
8. Хорошие манеры в общении.
9. Тактичность.
10. Умение точно и ясно высказывать свои мысли.
11. Мимическая подвижность лица.
12. Соответствие жестов ситуации.
13. Соответствие мимики ситуации.
14. Умение одеваться в соответствии с ситуацией.
15. Соответствие интонации речи ее смыслу.
16. Умение при желании включиться в начатую другими работу.

9. МЕТОДИКА «САМОАНАЛИЗ ВЫСТУПЛЕНИЯ» **(Р. Вердербер, К. Вердербер)**

Цель: самооценка удовлетворенности оратора своим выступлением.

Инструкция. Хороший ли вы оратор? Следующая анкета предназначена для проверки специфических характеристик, являющихся основами ораторского искусства. Рядом с каждым предложением поставьте балл, обозначающий тот ответ, который лучше всего оценивает ваше поведение при публичном поведении: 5 – практически всегда; 4 – часто; 3 – иногда; 2 – редко; 1 – никогда.

Текст методики

1. Когда меня просят выступить, я могу уверенно выбрать тему и определить цель речи.
2. Когда я выступаю с речью, то использую материал из разных источников.
3. Во время подготовки я четко формулирую главные пункты и организую их так, чтобы они укладывались в последовательную схему.
4. Во время подготовки я стараюсь добиться уверенности в том, что излагаю свои идеи так, чтобы они отвечали потребностям слушателей.
5. Когда я говорю, то чувствую, что аудитория воспринимает мой язык как живой и понятный.
6. Когда я говорю, то смотрю прямо на моих слушателей.
7. Когда я выступаю на публике, моя речь меняется по тону и громкости голоса и по скорости произношения слов.
8. Когда я говорю, мои движения помогают мне объяснять или подкрепляют мои идеи.

9. Когда я говорю, то выгляжу заинтересованным человеком и так ощущаю себя.

10. Я твердо знаю, что могу выступать на публике.

11. Когда я выступаю с информационной речью, то стараюсь использовать техники, помогающие привлечь внимание слушателей.

12. Когда я выступаю с информационной речью, то стараюсь использовать техники, помогающие обеспечить понимание слушателями моей речи.

13. Когда я выступаю с информационной речью, то стараюсь использовать техники, помогающие улучшить запоминание информации.

14. Когда я выступаю с убеждающей речью, то стараюсь использовать техники, помогающие завоевать доверие слушателей.

15. Когда я выступаю с убеждающей речью, то стараюсь использовать техники, помогающие обосновать мои доводы, использовать аргументы.

16. Когда я выступаю с убеждающей речью, то стараюсь использовать техники, помогающие мотивировать слушателей на конкретные действия.

Обработка результатов

Основываясь на ответах, выделите виды поведения, связанные с выступлением на публике, которые вам следовало бы изменить или улучшить.

10. ШКАЛА «СПОСОБНОСТЬ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ» (Э. Эриксон)

Цель: выявление степени тревоги перед публичным выступлением.

Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочтите следующие утверждения. Если вы согласны с приведенными утверждениями, то отвечайте «да», если не согласны – «нет».

1. Моя речь производит хорошее впечатление.
2. Мне легко разговаривать почти со всеми людьми.
3. Мне легко смотреть на слушателя, когда я говорю с ним.
4. Мне бывает трудно разговаривать со своим начальником, учителем.
5. Даже одна мысль о необходимости говорить в общественном месте меня пугает.

6. Одни слова мне труднее произносить, чем другие.
7. Когда я говорю, то обычно думаю о том, как у меня это получается.
8. Я легко могу поддержать любой разговор.
9. Моя речь иногда смущает моих собеседников.
10. Я люблю знакомить одного человека с другим.
11. Я часто задаю вопросы при групповом обсуждении проблемы.
12. Мне бывает трудно контролировать свой голос, когда я говорю.
13. Мне трудно выступать перед аудиторией.
14. Моя речь позволяет мне делать то, что мне нравится.
15. Когда я говорю, меня довольно легко и приятно слушать.
16. Иногда мне не нравится, как я говорю.
17. Я чувствую себя совершенно уверенно в разговорах с людьми.
18. Я охотно говорю только с некоторыми людьми.
19. Я говорю лучше, чем пишу.
20. Я часто нервничаю, когда говорю.
21. Мне трудно заговорить с незнакомыми людьми.
22. Я совершенно уверен в своей речи.
23. Я хотел бы говорить так же четко, как и другие люди.
24. Я часто не могу ответить спрашивающему из-за того, что боюсь заговорить.

Обработка и интерпретация результатов. Предлагаемая шкала создана в 1969 г. и предназначена для выявления тревоги перед публичным выступлением. Эта шкала также называется «Карта контроля состояния речи». Шкала выявляет степень тревоги перед публичным выступлением и потенциальное заикание. Цель тестирования обычно не сообщается респонденту. При подсчете результатов теста ответ «да» оценивается в 1 балл, ответ «нет» – 0 баллов. Средняя оценка тревоги – 12 баллов.

11. ШКАЛА ИЗМЕРЕНИЯ ТАКТИК САМОПРЕЗЕНТАЦИИ (С. Ли, Б. Куигли и др.)

Цель: определение тактик самопрезентации личности в коммуникативной деятельности.

Инструкция. Ниже приводятся утверждения, связанные с тем, как вы себя воспринимаете. Пожалуйста, внимательно прочтите инструкцию и постарайтесь дать как можно более точные и искренние ответы на все утверждения. Не существует верных и не-

верных ответов. Отвечая на вопросы, пожалуйста, обведите в кружок на приведенной шкале ту цифру, которая в большей степени соответствует вашему поведению:

очень редко 1 2 3 4 5 6 7 8 9 очень часто

1. Я веду себя так, что другие боятся меня.
2. Я использую свою силу для того, чтобы оказывать влияние на людей, когда мне это необходимо.
3. Если я обижаю кого-то, я извиняюсь и обещаю больше этого не делать.
4. Я даю объяснения до того, как делаю то, что может не понравиться окружающим.
5. Я оправдываю свои поступки, чтобы уменьшить отрицательные реакции со стороны окружающих.
6. Я рассказываю людям о своем успехе в тех делах, которые другие находят трудными.
7. Я использую свои слабости, чтобы добиться расположения от окружающих.
8. Я прошу других помочь мне.
9. Я выражаю то же самое мнение, что и другие, для того чтобы они хорошо относились ко мне.
10. Когда мне кажется, что я потерплю неудачу, я заблаговременно оправдываюсь.
11. Я использую лесть, чтобы располагать к себе окружающих.
12. Я болеваю под грузом ответственности «делать все хорошо».
13. Я прошу прощения, если сделал что-то не так.
14. Я навожу других на мысль о том, что не могу что-то сделать, для того чтобы получить помощь.
15. Я стараюсь служить образцом того, как должен вести себя человек.
16. После дурного поступка я стараюсь, чтобы окружающие поняли, что, если бы они были на моем месте, им пришлось бы поступить точно также.
17. Я стараюсь заручиться поддержкой окружающих перед тем, как делать что-то, что может быть негативно воспринято.
18. Я стараюсь загладить любую обиду, которую я причинил другим.
19. Рассказывая другим о тех вещах, владельцем которых я являюсь, я также упоминаю об их стоимости.

20. Я обращаю внимание на некорректные положения, заявления оппозиционных политических партий.

21. Я стараюсь вызвать желание подражать мне, являясь для окружающих положительным примером.

22. Когда я рассказываю кому-то о прошлых событиях, я претендую на больший вклад в выполнении положительных дел, чем это было на самом деле.

23. Я рассказываю людям о своих достоинствах.

24. Я стараюсь быть примером для подражания.

25. Я заранее извиняюсь за действия, которые могут не понравиться другим.

26. Я стараюсь убедить других вести себя так же положительно, как я.

27. Я подавляю других для того, чтобы самому выглядеть лучше.

28. Я делаю одолжения для людей, чтобы расположить их к себе.

29. Я признаю ответственность за плохой поступок, когда моя вина очевидна.

30. Я преувеличиваю значимость моих достижений.

31. Я нерешителен и надеюсь, что другие возьмут на себя ответственность за общее дело.

32. Я угрожаю другим, когда полагаю, что это поможет мне получить от них то, что я хочу.

33. Я высказываю мнения, которые понравятся окружающим.

34. Я критически высказываюсь о непопулярных группах.

35. Я стараюсь убедить других в том, что не отвечаю за неудачу.

36. Когда дела не ладятся, я объясняю, что в этом нет моей вины.

37. Я веду себя в соответствии с представлением о том, как другим следует себя вести.

38. Я рассказываю другим о своих положительных качествах.

39. Когда меня упрекают в чем-то, я извиняюсь.

40. Я обращаю внимание на добрые дела, которые делаю, так как их могут не заметить другие люди.

41. Я поправляю людей, которые недооценивают ценность подаренных мною подарков.

42. Слабое здоровье – причина моих посредственных оценок в школе.

43. Я помогаю другим, зная, что они помогут мне.

44. Я выдвигаю одобряемые другими причины для того, чтобы оправдать такое поведение, которое может не понравиться окружающим.

45. Когда мое поведение кажется окружающим неправильным, я привожу веские причины для его оправдания.

46. Когда я выполняю работу с кем-то, я стараюсь, чтобы мой вклад казался более значительным (чем это есть на самом деле).

47. Я преувеличиваю негативные качества тех людей, которые конкурируют со мной.

48. Я придумываю извинения за плохое поведение.

49. Я придумываю причины для оправдания за возможную неудачу.

50. Я выражаю раскаяние, когда делаю что-то неправильно.

51. Я запугиваю других.

52. Когда я нуждаюсь в чем-то, я стараюсь хорошо выглядеть.

53. Я недостаточно хорошо подготавливаюсь к экзаменам, потому что слишком вовлечен в общественную работу.

54. Я говорю другим, что они сильнее и компетентнее меня, для того чтобы они сделали что-то для меня.

55. Я претендую на доверие при выполнении дел, которых я прежде не делал.

56. Я отрицательно высказываюсь по поводу людей, принадлежащих к конкурирующим группировкам.

57. Я препятствую собственному успеху.

58. Тревога мешает моим действиям.

59. Я поступаю таким образом, чтобы вызвать страх у других, с целью побудить их делать то, что мне нужно.

60. Когда я успешно справляюсь с заданием, я подчеркиваю его значимость.

61. Я выдвигаю весомые обоснования своего поведения, независимо от того, насколько плохим оно может показаться окружающим.

62. Чтобы избежать упреков, я стремлюсь уверить окружающих в том, что не собирался причинить им какой-то вред.

63. Я говорю людям комплименты, чтобы расположить их к себе.

64. Совершив плохой поступок, я пытаюсь объяснить окружающим, что они на моем месте сделали бы то же самое.

Обработка и интерпретация результатов:

Подсчет баллов производится по девятибалльной шкале (от 1 – «редко проявляется в поведении» до 9 – «очень часто проявляется в поведении»).

Все вопросы распределяются на двенадцать групп тактик самопрезентации: с 1 по 5 – тактики защитного типа, с 6 по 12 – тактики ассертивного типа самопрезентации.

Каждая тактика самопрезентации включает в себя определенные номера и количество вопросов (тактика 6 – «желание понравиться» включает 8 вопросов, остальные – по 5).

Оправдание с отрицанием ответственности – 35, 36, 39, 48, 62.

Оправдание с принятием ответственности – 5, 44, 45, 61, 64.

Отречение – 4, 10, 17, 25, 49.

Препятствование самому себе – 12, 42, 53, 57, 58.

Извинение – 3, 13, 18, 29, 50.

Желание/старание понравиться – 9, 11, 28, 33, 38, 43, 52, 63.

Запугивание – 1, 2, 32, 51, 59.

Просьба/мольба – 7, 8, 14, 41, 54.

Приписывание себе достижений – 22, 23, 40, 46, 55.

Преувеличение своих достижений – 6, 19, 30, 41, 60.

Негативная оценка других – 20, 27, 34, 47, 56.

Пример для подражания – 15, 21, 24, 26, 37.

12. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ (И.М. Юсупов)

Цель: диагностика преобладающей модели общения педагога.

Инструкция к тесту

Просматривая каждый из вопросов теста, отмечайте знаком «+», если согласны с ним, и символом «-», если даете отрицательный ответ. От степени объективности ответов зависит и степень достоверности результатов тестирования.

Текст опросника

1. Нуждаетесь ли вы в тщательной подготовке выступления по известной и неоднократно прочитанной теме?
2. Предпочитаете ли логику изложения эмоциональному выступлению?
3. Волнуетесь ли перед выходом лицом к лицу с аудиторией?

4. Предпочитаете ли во время выступления оставаться за кафедрой, трибуной, перед микрофоном?

5. Часто ли используете методические приемы, которые успешно применялись вами ранее и давали положительный эффект?

6. Придерживаетесь ли заранее спланированной схемы выступления?

7. Часто ли по ходу выступления включаете в него только что пришедшие в голову примеры, иллюстрируете сказанное свежим случаем, свидетелем которого вы стали?

8. Вовлекаете ли вы в обсуждение вопроса слушателей?

9. Стремитесь ли вы рассказать как можно больше по теме, не глядя на лица слушателей?

10. Часто ли удается вам в ходе выступления удачно пошутить?

11. Предпочитаете ли выступать, не отрываясь от текста?

12. Выводит ли вас из равновесия неподвиженный вами гул и оживление среди слушателей?

13. Нуждаетесь ли в достаточно длительном времени (5–8 минут), чтобы установить нарушенный контакт и привлечь к себе внимание?

14. Повышаете ли голос, делаете ли паузу, если почувствуете невнимание слушающих?

15. Стремитесь ли, задав полемический вопрос, самостоятельно на него отвечать?

16. Предпочитаете ли вы, чтобы вам по ходу изложения задавали вопросы?

17. Во время выступления забываете ли о том, кто вас слушает?

18. Есть ли у вас привычка выбрать среди слушателей два-три лица и следить за их эмоциональными реакциями?

19. Выбивают ли вас из колеи скептические ухмылки на лицах слушателей?

20. Замечаете ли вы во время выступления изменения в настроении аудитории?

21. Поощряете ли слушателей вступать с вами в диалог?

22. Отвечаете ли вы на реплики аудитории сразу же?

23. Используете ли одни и те же жесты для подкрепления своих фраз независимо от ситуации?

24. Увлекаетесь ли вы монологом настолько, что вам не хватает отведенного времени?

25. Чувствуете ли себя после выступления уставшим настолько, что не в состоянии в тот же день выступить еще раз?

Обработка и интерпретация результатов теста:

Подсчитайте число совпадений плюсов и минусов в соответствии с приведенным ниже ключом и определите свою тенденцию. Если общая сумма совпадений составит 80 % от всех пунктов по одной модели общения, можете считать выявленную склонность стойкой.

Ключ к тесту

Модели общения	№ вопросов	
	Да «+»	Нет «-»
Дикторская «Монблан»	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактная «Китайская стена»	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Дифференцированное внимание «Локатор»	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гипорефлексивная «Терев»	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гиперрефлексивная «Гамлет»	3, 12, 14, 18, 19, 20, 22, 25	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негибкого реагирования «Робот»	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитарная «Я сам(а)»	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активного взаимодействия «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23

Интерпретация результатов теста

Модель дикторская («Монблан»). Педагог как бы отстранен от обучаемых, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, безынициативность и пассивность обучаемых.

Модель неконтактная («Китайская стена») очень близка по своему содержанию к первой. Разница в том, что между педагогом и обучаемым существует слабая обратная связь ввиду произвольно и непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого

барьера могут выступать отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятий, произвольное подчеркивание педагогом своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми, а с их стороны – равнодушное отношение к педагогу.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Педагоги ориентированы не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим на талантливых, слабых, лидеров или аутсайдеров. В общении педагог концентрирует на них свое внимание.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «педагог-коллектив», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

Модель гипорефлексивная («Тетерев») заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут в себе: его речь большей частью монологична. Он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. Такой педагог проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемым и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существуют изолированно друг от друга, учебно-воспитательное взаимодействие поставлено формально.

Модель гиперрефлексивная («Гамлет») противоположна по психологической канве предыдущей. Педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения принимают для него доминирующее значение. Он остро реагирует на нюансы психологической атмосферы в среде обучаемых, принимая их на свой счет. Такой педагог подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели бразды правления могут оказаться в руках обучаемых, а педагог займет ведомую позицию.

Модель негибкого реагирования («Робот»). Взаимоотношения педагога с обучаемыми строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика из-

ложения и аргументация фактов, но педагог не обладает чувством постоянно меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психологическое состояние обучаемых, их возрастные и этнические особенности.

Следствие: низкий эффект социального взаимодействия.

Модель авторитарная («Я – сам»). Учебный процесс целиком фокусируется на педагоге. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Личная инициатива со стороны обучаемых подавляется.

Следствие: воспитывается безынициативность, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Модель активного взаимодействия («Союз»). Педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные, этические и другие проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель педагогического общения наиболее продуктивна.

Программа по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена в процессе реализации ФГОС ОО

Разработчики: Кучегашева П.П., Колотева Е.Ю., Пономарева Е.А.

Структура программы

Данная программа направлена на осознание обучающимися себя, самопознание, самораскрытие в процессе общения, организацию эффективного взаимодействия. В процессе занятий каждый обучающийся может усваивать и отрабатывать, совершенствовать умения и навыки общения и эффективного взаимодействия.

Программа основывается на принципе постепенности, поэтапности; каждый последующий этап логически вытекает из предыдущего. Благодаря этому, каждый обучающийся постепенно углубляется в процесс осознания себя, приоткрывая разные стороны своего «Я», что является основанием для продуктивного общения. Перед началом реализации программы проводится диагностика с целью выявления уровня развития коммуникативной компетентности, индивидуально-психологических особенностей. Входная диагностика представлена пакетом, состоящим из трех методик. Предварительная, т. е. входная диагностика позволяет выявить исходный уровень коммуникативной компетентности обучающихся, а также позволяет определить индивидуальные и типологические особенности личности и уровень социально-психологического развития группы. Таким образом, данные, полученные в ходе диагностики, учитываются при организации и проведении занятий с обучающимися.

Программа предусматривает формирование навыков коммуникативной компетентности в различных видах деятельности (занятия с элементами тренинга, развивающие занятия), коллективных, что взаимно обогащает обучающихся, вызывает у них положительные эмоции, учит управлять собственным поведением в процессе общения и реализовывать себя в процессе взаимодействия.

Программа по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена включает в себя следующие **разделы**:

- Комплексная диагностика обучающихся среднего звена по определенному набору диагностических методик.

- Коммуникативная компетентность.
- Выбор стиля поведения в группе.
- Особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений.

Методика и технология реализации

Программа рассчитана на занятия с элементами тренинга. Каждое занятие проводится 1,5 часа, 1 раз в неделю в одной подгруппе в течение учебного года. Общая продолжительность программы 25 часов; количество занятий – 17 (в двух подгруппах – 34).

Каждое занятие с элементами тренинга проводится по следующей **структуре**:

- Ритуал приветствия, напоминание правил.
- Упражнение на мобилизацию.
- Упражнение на создание работоспособности.
- Основное (содержательное) упражнение.
- Итог, рефлексия занятия.

Критерии оценки достижения планируемых результатов

Качественные:

- формирование навыков коммуникативной компетентности: эмпатии, рефлексии, саморегуляции, умения организовывать взаимодействие в группе;
- приобретение уверенности в себе;
- формирование навыков групповой работы: стратегии поведения в конфликте, навыков ведения дискуссии, выработка навыка эффективного поведения в конфликте;
- формирование навыков самопознания, анализа собственных схем поведения, получения обратной связи между членами группы;
- формирование навыка социальной чувствительности, социальное научение новому, нетипичному поведению, имитация;
- осознание личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими людьми, поведенческих характеристик, осуществляемых как во внешнем, так и во внутреннем мире;
- повышение уровня компетентности педагогических работников;
- повышение уровня родительской компетентности.

Количественные:

- проведение 17 коррекционно-развивающих занятий для одной подгруппы (класс делился на две подгруппы для соблюдения принципа экологичности и т. п.). Общее количество проведенных занятий с обучающимися – 34.

- повышение показателей уровня актуального развития до уровня, соответствующего возрастной норме, повышение уровня коммуникативной компетентности по заданным параметрам;
- составление методических рекомендаций по проведению занятий;
- проведение родительских собраний.

Календарно-тематическое планирование

№ п/п	Наименование разделов, тем программы	Кол-во часов
1.	<p style="text-align: center;">Раздел: Комплексная диагностика обучающихся среднего звена по определенному набору диагностических методик</p> <p>Определение уровня коммуникативной компетентности перед началом работы по программе</p>	2
2.	Раздел: Коммуникативная компетентность	
	Тема: Эмпатия	1,5
	Тема: Социальная чувствительность	1,5
	Тема: Саморегуляция	1,5
	Тема: Рефлексия	1,5
	Тема: Вербальное и невербальное общение	1,5
3.	Раздел: Выбор стиля поведения в группе	
	Тема: Стратегии поведения в конфликте	1,5
	Тема: Ведение спора по определенным правилам	1,5
	Тема: Способность устанавливать контакт с группой	1,5
	Тема: Оценка собственного личного пространства и личного пространства участников коммуникации	1,5
		1,5
4.	Раздел: Особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений	
	Тема: Эмоциональное самораскрытие	1,5
	Тема: Эмоциональное самовыражение	1,5
	Тема: Самопознание	1,5
	Тема: Сензитивность	1,5
5.	<p style="text-align: center;">Раздел: Комплексная диагностика обучающихся среднего звена по определенному набору диагностических методик</p> <p>Определение уровня коммуникативной компетентности после реализации программы.</p>	2

Диагностические методики

Шкалы, уровни, блоки	Методика	Назначение методики
<p>Блоки умений: умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника; реагирование на справедливую критику; реагирование на несправедливую критику; реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; умение обратиться к сверстнику с просьбой; умение ответить отказом на чужую просьбу, умение самому оказать сочувствие, поддержку; умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников; умение вступить в контакт с другим человеком, контактность; реагирование на попытку вступить с тобой в контакт</p>	<p>Тест коммуникативных умений Л. Михельсона. Перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха</p>	<p>Определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений</p>
<p>Шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы и избегание борьбы</p>	<p>Методика «Q – сортировка» В. Стефансона Диагностика основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе</p>	<p>Данная методика используется для изучения представлений о себе</p>
<p>Шкалы: направленность личности, интеллектуальные черты характера, волевые черты характера, эмоциональные черты характера, отношение к деятельности, отношение к другим людям, отношение к самому себе</p>	<p>Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.)</p>	<p>Методика предназначена для определения базовых особенностей личности в процессе межличностных отношений, их диагностика может осуществляться в формах самооценки, экспертных оценках или в их сочетаниях</p>

Содержание программы

№ п/п	Тема, цель	Задачи	Компетенции
1.	Коммуникативная компетентность Цель: формирование основных коммуникативных умений	1. Научиться выслушивать другого человека, не прерывая его и точно воспроизвести значение его слов. 2. Научиться эмпатичному поведению, оказанию эмоциональной поддержки.	<i>Эмпатия</i>
		1. Развить способность понимать других людей, войти в их положение, представить себе их чувства, позиции и намерения, предвидеть их поведение. 2. Научиться воспринимать и распознавать эмоции.	<i>Социальная чувствительность</i>
		1. Научиться оказывать и принимать знаки внимания от сверстника. 2. Научиться обратиться к сверстнику с просьбой. 3. Научиться реагировать на определенное поведение со стороны собеседника.	<i>Саморегуляция</i>
		1. Научиться реагировать на справедливую, несправедливую критику. 2. Научиться оценивать себя в процессе взаимодействия.	<i>Рефлексия</i>

		<p>1. Научиться «смене коммуникативных ролей» в процессе общения.</p> <p>2. Личностно-ролевая ориентация.</p> <p>3. Социально-ролевая ориентация.</p> <p>1. Научиться понимать смысловую сторону информации.</p> <p>2. Научиться оценивать системы невербальной коммуникации, которые помогают выявить намерения ее участников.</p>	<p><i>Вербальное общение</i></p>
		<p>1. Научиться вступать в контакт с другим человеком.</p> <p>2. Научиться поддерживать взаимодействие.</p>	<p><i>Невербальное общение</i></p>
		<p>1. Научиться вступать в контакт с другим человеком.</p> <p>2. Научиться поддерживать взаимодействие.</p>	<p><i>Организация взаимодействия</i></p>
2.	<p>Выбор стиля поведения в группе Цель: формирование эффективного стиля поведения в группе</p>	<p>1. Работа с дефектами коммуникации.</p> <p>2. Закрепление желательного поведения положительным откликом окружающих.</p>	<p><i>Стратегии поведения в конфликте: противоборство, сотрудничество, компромисс, уклонение, уступка</i></p>
		<p>1. Усвоения правил поведения в конфликте.</p> <p>2. Выработка навыка конструктивного поведения в конфликте.</p>	<p><i>Способы разрешения конфликтов</i></p>
		<p>1. Оценивание собственного личностного пространства и личного пространства участников коммуникации.</p>	<p><i>Оценка собственного личностного пространства и личного пространства участников коммуникации</i></p>

		2. Выбор эффективного поведения в зависимости оценивания личного пространства и пространства участников коммуникации.	
		1. Переживание экспрессивной коммуникации с группой. 2. Научиться проявлять собственные эмоции.	<i>Способность устанавливать контакт с группой</i>
3.	Особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений Цель: самопознание, анализ схем поведения, получение обратной связи между членами группы	1. Понимание неосознававшихся ранее взаимосвязей в собственном сознании и отношениях. 2. Научиться представлять информацию о себе окружающим.	<i>Самораскрытие</i>
		1. Научиться принимать и откровенно выражать свои эмоции. 2. Социальное научение новому, нетипичному поведению, имитации.	<i>Эмоциональное самовыражение</i>
		1. Осознание личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими людьми, поведенческих характеристик, осуществляемый как во внешнем, так и во внутреннем мире. 1. Научиться наиболее полно использовать свои возможности.	<i>Самопознание</i>
		1. Осознание оттенков восприятия партнера. 2. Осознание участниками положительных и отрицательных черт своего характера.	<i>Сензитивность</i>

Формирование ключевых коммуникативных компетенций

Компетенции	Упражнения
<i>Коммуникативная компетентность</i>	
<i>Эмпатия</i>	«Представление», «Ритм», «Правильно ли я понял, что ты...», «Поделись со мной»
<i>Социальная чувствительность</i>	«Найди пару», «Автопортрет», «Скульптурные группы», «Таможенники и контрабандисты»
<i>Саморегуляция</i>	«Фокусировка», «Попугай», «Эхо», «Благородный поступок»
<i>Вербальное, невербальное общение</i> <i>Невербальное общение</i>	«Невербальный контакт», «Пустой стул», «Я тебя понимаю», «Метафора», «Пойми меня», «Всеобщее внимание», «Три закона общения», «Моя проблема в общении»
<i>Рефлексия</i>	«Карусель», «Дерево», «Я среди людей», «Грани сходства»
<i>Организация взаимодействия</i>	«Уменьшающаяся газета», «Да», «Передача движений по кругу», «Фигуры», «Связующая нить»
Выбор стиля поведения в группе	
<i>Стратегии поведения в конфликте</i>	«Самооценка конфликтности», «Основные стратегии поведения в конфликте», «Самооценка «мудрого поведения» в конфликте», «Технологии эффективного общения в конфликтном поведении», «Три культуры в поле», «Попутчики»
<i>Способы разрешения конфликтов</i>	«Типичные приемы слушания и умения вести диспут», «Диспут», «Спор при свидетеле», «Сглаживание конфликтов»
<i>Оценка собственного личного пространства и личного пространства участников коммуникации</i>	«Границы», «Нарисованный диалог», «Работа с негативными переживаниями»
<i>Способность устанавливать контакт с группой</i>	«Единство», «Назови чувство», «Передать одним словом», «Метафора», «Контакт», «Репортёр»

Особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений	
<i>Самораскрытие</i>	«Каков я есть. Каким хотел бы быть», «Раскачивание», «Установление личной дистанции», «Комиссионный магазин»
<i>Эмоциональное самовыражение</i>	«Контур человека», «Десять комнат», «Без маски», «Фоторобот»
<i>Самопознание</i>	«Образ «Я», «Портрет», «За кругом», «Интервью»
<i>Сензитивность</i>	«Барометр», «Сензитивность», «Позиция», «Подарок»

Планы лекционных и практических занятий

Раздел 1. Теоретические основы психологии общения

Тема 1. Общая характеристика общения

План лекции:

1. Общая характеристика общения: понятие, структура, функции, виды, этапы.
2. Вербальное и невербальное общение.
3. Коммуникативная, перцептивная и интерактивная стороны общения.
4. Общение как вид деятельности.

Планы практических занятий:

Тема 1. Теоретические подходы к психологии общения

1. Подходы к изучению общения и коммуникативной компетентности в гуманистической психологии.
2. Подходы к изучению общения и коммуникативной компетентности в бихевиоризме.
3. Подходы к изучению общения и коммуникативной компетентности в гештальтпсихологии.
4. Подходы к изучению общения и коммуникативной компетентности в психоанализе.

Раздел 2. Коммуникативная компетентность личности

Планы лекций:

Тема 1. Компетентность в общении: основные понятия и проблемы

1. Соотношение понятий: компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативный потенциал, коммуникативная культура личности.
2. Коммуникативное знание, коммуникативное умение, коммуникативная способность.
3. Структура, критерии коммуникативной компетентности.

Тема 2. Коммуникативная компетентность и эффективность в профессии

1. Коммуникативная компетентность и эффективность деятельности в профессиях педагога, психолога.

2. Эффективные технологии общения.
3. Факторы, проблемы формирования и развития коммуникативной компетентности.

Планы практических занятий:

Тема 1. Общая характеристика коммуникативной компетентности личности

1. Что такое «коммуникативная компетентность»? Дайте определения различных авторов.

1. Каковы критерии компетентного общения?
2. Какова структура коммуникативной компетентности личности?
3. Что такое коммуникативная культура, коммуникативный потенциал личности? В чем их отличие от коммуникативной компетентности?

Тема 2. Коммуникативная компетентность и эффективность в профессии

1. Коммуникативная компетентность и эффективность деятельности в профессии педагога. Педагогическое общение.
2. Коммуникативная компетентность и эффективность деятельности в профессии психолога.
3. Эффективные технологии общения.
4. Факторы, проблемы формирования и развития коммуникативной компетентности.

Раздел 3. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности участников педагогического процесса

План лекции:

Тема 1. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности участников педагогического процесса

1. Диагностика коммуникативной компетентности участников педагогического процесса
2. Формирование и развитие коммуникативной компетентности участников педагогического процесса
3. Тренинг как средство развития коммуникативной компетентности личности.

Планы практических занятий:

Тема 1. Диагностика коммуникативной компетентности участников педагогического процесса

1. Диагностика коммуникативной компетентности педагога.
2. Диагностика коммуникативной компетентности родителей.

3. Диагностика коммуникативной компетентности школьников, студентов.

Тема 2. Развитие коммуникативной компетентности участников педагогического процесса

1. Перечислите индивидуальные и групповые психологические средства развития коммуникативной компетентности личности.

2. Что такое тренинг коммуникативной компетентности? Конструирование, подготовка тренинга, его организация и проведение.

3. Каковы основные принципы организации и проведения тренинга, правила работы тренинговой группы?

**Оценочные средства
для текущего контроля и промежуточной аттестации
по дисциплине
«Развитие коммуникативной компетентности»**

Текущий контроль:

- терминологические диктанты;
- составление блок-схемы;
- подготовка докладов и сообщений на семинарских занятиях;
- разработка занятий по развитию коммуникативной компетентности участников педагогического процесса.

Примерные вопросы для текущего контроля и самоконтроля

1. Соотнести понятия «компетентность», «коммуникативная компетентность»; «коммуникативная деятельность», «коммуникативные навыки», «коммуникативная культура».

2. Схематически представить структуру коммуникативной компетентности с содержательным наполнением компонентов этой структуры.

3. Подобрать ситуации проблемного характера, произошедшие в педагогическом процессе (жизненные примеры) и прокомментировать основные причины проблемного общения.

4. Подобрать ситуации проблемного характера из литературных произведений и прокомментировать основные причины проблемного общения.

5. Раскрыть теоретические основы психологии общения (с точки зрения гуманистической психологии, бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа).

6. Раскрыть сущность технологии «беспроблемного общения» по Т. Гордону.

7. Раскрыть сущность технологии подлинного общения Э. Бёрна.

8. Раскрыть сущность технологии спонтанности Ф. Перлза.

9. Раскрыть сущность технологии моделирования в общении Р. Бендлера, Д. Гриндера.

10. Определить различия в использовании коммуникативных техник:

- техники активного слушания;
- техники постановки вопросов;
- техники малого разговора;
- техники вербализации;
- техники регуляции эмоционального напряжения.

11. Назвать особенности и преимущества тренинга как средства развития коммуникативной компетентности:

- специфика тренинговой формы работы;
- история психологического тренинга;
- фазы развития тренинговой группы;
- сплочённость и напряжённость в тренинговой группе.

12. Раскрыть содержание структурных характеристик социально-психологического тренинга коммуникативной компетентности:

- цели и задачи тренинга;
- общие принципы тренинга;
- правила работы в тренинговой группе;
- роль и функции ведущего тренинга, личность ведущего.

13. Групповые методы и методические средства, используемые в тренинге (диагностические процедуры, информирование, психогимнастика, ролевые игры, психодраматические приёмы, групповая дискуссия, мозговой штурм, анализ ситуаций, проективное рисование, элементы музыкотерапии, домашняя работа).

14. Организация и проведение тренинга (проведение процедуры знакомства; работа с ожиданиями; формирование норм, правил, ритуалов в группе; обсуждение; обратная связь в тренинговой группе; использование музыки и видеосъёмки; завершение тренинга).

15. Интерактивные игры как средство групповой психологической работы (определение интерактивной игры; происхождение и классификация интерактивных игр).

Промежуточный (итоговый) контроль:

Примерный перечень вопросов к экзамену

1. Понятие «общение». Содержание общения, его цели, средства.
2. Речь и язык как средство общения.
3. Виды общения. Вербальные и невербальные средства общения.
4. Роль общения в психическом развитии человека.

5. Позиции в общении.
6. Социальное восприятие и понимание людьми друг друга.
7. Коммуникативная сторона общения.
8. Интерактивная сторона общения.
9. Коммуникативная компетентность: основные понятия и проблемы.
10. Диагностика коммуникативной компетентности участников педагогического процесса.
11. Виды слушания.
12. Техники постановки вопроса.
13. Техники малого разговора.
14. Техники вербализации.
15. Техники регулирования эмоционального состояния.
16. Тренинг коммуникативной компетентности: принципы работы, цели, структура.
17. Транзакционный анализ общения.
18. Принципы гуманистической психологии в работе интерактивной группы.
19. Принципы гештальттерапии в работе психологических групп.
20. Синтоническая модель общения.
21. Методическое и психическое оснащение занятий тренинговой группы.
22. Построение программы тренинговых занятий. Подбор содержания.
23. Личность ведущего тренинговой группы.
24. Основные правила работы психологической группы.
25. Этапы развития психологической группы.
26. Особенности группы или её участников, затрудняющие взаимодействие в группе.
27. Проблемы общения.
28. Педагогическое общение.
29. Коммуникативные компетенции педагога, пути их формирования.
30. Коммуникативные компетенции психолога, пути их формирования.

Учебное издание

Колмогорова Лилия Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Учебное пособие

Подписано в печать 18.11.2015 г.
Объем 12,9 уч.-изд. л. Формат 60 84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс Нью Роман. Тираж 100 экз. Заказ № 69.
Отпечатано в ФГБОУ ВО
«Алтайский государственный педагогический университет»
656031, г. Барнаул, ул. Н. Крупской, 139а,
тел. 8 (3852) 38-84-59

