

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

В. М. Духневич

**ПРИКЛАДНІ ПИТАННЯ
ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ
ТА ПРОВЕДЕННЯ КОГНІТИВНО
ОРІЄНТОВАНИХ ТРЕНІНГІВ
СПІЛКУВАННЯ**

Методичні рекомендації

Київ - 2014

УДК 159.98:[316.452+316.454.52]
ББК 88.492+88.53
Д 85

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 5/13 від 25 квітня 2013 року

Рецензенти:

О. В. Полунін, доктор психологічних наук;
С. П. Васильєв, кандидат психологічних наук

Д 85 **Духневич В. М.**
**Прикладні питання технологій підготовки та проведення
когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування :** методичні
рекомендації / В. М. Духневич ; Нац. акад. пед. наук України,
Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2014. – 84 с.

ISBN

Методичні рекомендації щодо підготовки та проведення когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування розроблено в межах науково-дослідної теми “Теоретико-методологічні засади і прикладний потенціал когнітивної психології спілкування”, що виконувалася лабораторією фундаментальних і прикладних проблем спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України впродовж 2008 – 2012 років. У рекомендаціях визначено специфіку та природу когнітивного спілкування і відповідно до цього розкрито методичні засади конструювання та проведення когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування. Обґрунтовано принципи конструювання таких тренінгів, запропоновано авторський підхід до розроблення програми тренінгу, описано пов’язані з ним соціально-психологічні ефекти. Пропонується тренінгова програма для підготовки педагогічних працівників.

Для викладачів та студентів ВНЗ за спеціальностями соціогуманітарного профілю (психологи, педагоги, соціологи, політологи, соціальні працівники), установ з підвищення кваліфікації управлінських та педагогічних кадрів, практичних працівників, діяльність яких спрямована на оптимізацію процесів взаєморозуміння, зняття соціальної напруженості, пошук напрямів і механізмів соціальної злагоди.

© Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України, 2014
© Духневич В. М., 2014

З М І С Т

Вступ.....	5
Когнітивне спілкування і комунікативна компетентність особистості: теоретичне обґрунтування.....	7
Методологічні засади конструювання когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування	18
Технологічні аспекти розроблення Програми когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування	28
Завдання когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування для педагогічних працівників.....	34
Психологічні ефекти від тренінгу та використання зворотного відеозв'язку під час тренінгу.....	36
Процеси, якими управляє тренер	40
Організаційні фактори ефективності навчання та необхідне технічне забезпечення	45
Методичний інструментарій та робота з ним	48
Принципові заходи з формування мікронавичок в учасників тренінгу.....	50
Блоки програми тренінгу	60
Замість висновків.....	69
Література	71

Додатки

1. Парціальні цілі бесіди.....	73
2. Способи регулювання ефективності взаємодії і спілкування	74
3. “Хто винен?” і “Що робити?”, якщо партнер викликає негативні емоції (“Ти-вислови” і “Я-вислови”).....	75
4. Критерії зворотного зв’язку	76
5. Стили поведінки в спілкуванні	78
6. Структура повідомлення в публічному виступі.....	79
7. Прямок підготовки до публічного виступу.....	80
8. Приклад кейсу для формування комунікативної ком- петентності вчителя.....	81

ВСТУП

Пропоновані методичні рекомендації орієнтовані насамперед на практиків, які мають справу з проблемами оптимізації спілкування та взаємодії різноманітних суб'єктів (у тому числі групових), ведення переговорів, формування готовності спеціалістів до вирішення різноманітних завдань і т. ін. Представлені матеріали та рекомендації дають змогу самостійно створювати необхідні тренінгові програми, що є відповіддю на реальні запити щодо розв'язання актуальних проблем конкретної організації. Рекомендації містять “цеглинки” для такого “будівництва”. Саме цеглинки – як необхідний матеріал для проектування та створення необхідної будівлі “під замовлення”. Цементом для скріплення при цьому виступає когнітивне спілкування.

Розробляючи ці рекомендації, ми ставили за мету озброїти практиків, насамперед педагогів (а фактично – представників будь-якої соціономічної професії), інструментарієм психологічного супроводу професійної діяльності. Пропонується погляд на способи та специфіку навчання саме когнітивного спілкування, в основі якого лежить спільне вирішення завдань під час діалогу.

У рекомендаціях наводиться визначення базових понять, представляється науковий погляд на проблему когнітивного спілкування; розкриваються методичні засади і теоретичні аспекти розроблення програм когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування; описуються ефекти та процеси, якими управляє тренер, тощо. Особлива увага приділяється специфіці роботи з методичним інструментарієм; розглядаються принципові заходи щодо формування навичок когнітивного спілкування, необхідних для вирішення професійних завдань. Пропонуються тренінгові блоки, які відповідно до конкретного запиту можуть “збиратися” в необхідну “тут-і-зараз” тренінгову програму, а в додатках наведено окремі ілюстративні матеріали.

Додамо, що багато корисного для себе зацікавлений читач, орієнтований на практику, зможе знайти в методичному посібнику “Активізація когнітивних процесів у спілкуванні” (2011), де представлено різноманітні методики з практики когнітивного спілкування. Щоб краще зрозуміти концепцію когнітивної психології спілкування, рекомендуємо також звернутися до колективної монографії “Засади когнітивної психології спілкування” (2013) (обидва видання – за науковою редакцією проф. В. П. Казміренка).

Тож запрошуємо всіх охочих до спільної творчості та використання когнітивної психології спілкування в практиці життєдіяльності.

КОГНІТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Пристаючи до розроблення науково-прикладних засад конструювання когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування, ми виходили з того, що *спілкування – це складний процес налагодження і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності. Він передбачає обмін інформацією, взаємодію та взаємовплив мотивів і намірів суб'єктів, які спілкуються.*

Вступаючи у спілкування, взаємодію, особи завжди мають відповідні потреби та мотиви, реалізують певні наміри і т. ін. Якщо ж таке спілкування підпорядковується умові – знайти рішення чи спільно розв'язати проблему, тобто якщо таке спілкування детермінується мисленневою активністю суб'єктів або груп, то йдеться про *когнітивне спілкування.*

Когнітивне спілкування передбачає побудову та розвиток спільного контуру розуміння ситуації, проблеми, умов завдання і т. ін. (детальніше див. [1]). Як зазначає А. А. Брудний, “розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти дійсність, природну і соціальну, розуміти інших людей і самого себе, тексти культури – ця здатність є основою існування людської свідомості. Результат розуміння – зовсім не обов'язково істина в останній інстанції. Розуміння плюралістичне, воно існує в безлічі варіантів, кожен з яких відображає ту чи і ту грань об'єктивної дійсності. У розумінні знаходить вираження зв'язок між індивідуальним існуванням і загальнозначущими фактами” [2, с. 20]. І справді, *щоб створити спільне розуміння, потрібно насамперед визначити, як кожен з учасників взаємодії розуміє дійсність і як це розуміння визначає перебіг спілкування та взаємодії.* На думку дослідника, “спілкування виконує кілька функцій, причому поділ їх певною мірою умовний, нерідко вони взаємодіють, взаємно проникають одна в одну. Інакше кажучи, спілкування поліфункціональне. Розрізняють чотири основні функції спілкування: інструментальну, синдикативну, функцію самовиражен-

ня й трансляційну. Поєднуючись, вони надають процесам спілкування конкретної специфіки” [там само, с. 94].

Найчастіше спілкування виконує необхідну для особистості *інструментальну* функцію. Це перша, основна, робоча функція спілкування, що полягає в передаванні інформації, істотної для виконання дії. Планування виробничих операцій – процес спільної праці, розподіл продуктів виробництва – усе це передбачає координацію актів діяльності шляхом спілкування. Інакше кажучи, як тільки люди приступають до вирішення завдань спільної діяльності, вони приречені домовлятися щодо цілої низки питань: як діяти, як організувати взаємодію, які зони чи сфери відповідальності кожної зі сторін і в чому саме полягає ця відповідальність, як координувати спільну діяльність і т.ін.

Друга функція спілкування – *синдикативна*. Багато актів спілкування мають своєю безпосередньою метою виявлення й зміцнення спільності між ними в межах великих і малих груп. Безперечно, об’єднання – не самоціль, воно відбувається на певній основі і являє собою процес, орієнтований на вирішення соціальних завдань. Але об’єднання людей уже саме по собі соціально істотне як неодмінна передумова вирішення різноманітних завдань. Створення організацій з різною структурою, що різняться за ступенем згуртованості, являє собою явище добре вираженої синдикативної значущості спілкування. Безпосередньо в акті спілкування із синдикативною функцією пов’язане налагодження та розгортання психологічного контакту між учасниками взаємодії.

Із синдикативною функцією споріднена функція *самовираження*. Самовираження за самою своєю сутністю спрямоване на взаєморозуміння, розвиток та поглиблення контакту. Особливу роль відіграє самовираження у творчій діяльності, продукт якої соціально значущий тією мірою, якою він стає предметом спілкування між людьми. Крім того, самовираження важливе і в ході реалізації цілого комплексу умов, пов’язаних з вирішенням завдань у спілкуванні, як то подолання суперечностей, зняття невизначеності, розроблення проектів і програм спільної діяльності та ін.

І, нарешті, надзвичайно важливе значення має *трансляційна* функція спілкування – передавання конкретних способів діяльності, оцінних критеріїв і програм. Ця функція є основою навчання: через спілкування відбувається навчання особистості – як інституціональне, санкціоноване й організоване державою, так і власне індивідуальне, неформальне, що відбувається в процесі повторю-

ваних контактів з людьми, здатними передавати даній особі свої знання та навички. На цю функцію більшою чи меншою мірою спираються всі тренінгові програми, коучинг-стратегії і стратегії допомоги (терапії).

Звичайно, чотирма розглянутими вище функціями значення спілкування для особистості жодним чином не вичерпується – більше того, і виокремлення їх до певної міри умовне. Поліфункціональна природа спілкування конкретизується в особливого роду субординації системи одночасно існуючих функцій.

Близьким до розуміння А. А. Брудним синдикативної функції та функції самовираження спілкування є поняття *фатичного спілкування*, сутність якого в тому, щоб соціально позначити хоча б тимчасово виниклу спільність, зняти емоційну напруженість. Коли присутні на спортивних змаганнях привселюдно виражають своє ставлення до успіхів і досягнень команд, вони звертаються не тільки до спортсменів, а й один до одного, виявляючи таким чином свою емоційну єдність.

У цілому фатичне спілкування як різновид спілкування має свої особливості, що визначають його перебіг та реалізацію. Як зазначає М. П. Білоус, фатична комунікація (дослівно – беззмістовна, пуста) – це обмін неінформативними з погляду реальної комунікації повідомленнями, які виконують важливу етикетну функцію, це “своєрідна мовна гра, яку зобов’язані підтримувати члени суспільства, дотримуючись етикетних настанов” [3]. Ідеться про зачин розмов, стримані відповіді, стереотипні запитання про життя, сім’ю, справи, здоров’я, врожай, наприклад: “Як справи?” – “Дякую, добре. А у вас?”; “Як життя?”; “Що нового?”; “Як успіхи?” та ін. Поетеса Ліна Костенко порівняла цей обмін репліками з “настільним тенісом розмов”. *Характер цих запитань і відповідей умовний, але для налагодження контакту, підтримання розмови вони дуже важливі.* Фатична комунікація має національну специфіку, а також відповідає нормам народної етики. Без дотримання фатичних ритуалів не буде мати успіху дипломатія, ділові перемовини.

Інакше кажучи, загальне ситуативно-цільове завдання фатичного спілкування (іноді його називають асоціативним способом спілкування) – говорити, щоб висловитися й зустріти розуміння. Звичайно це обмін репліками, зміст яких асоціативно пов’язаний один з одним. Підтримка розмови також може служити самоціллю. Проте у випадку спілкування, спрямованого на вирішення спільних

завдань, такі ритуалізовані форми обміну репліками виступають підґрунтям для розгортання всіх подальших спільних дій.

У фатичному спілкуванні правила, які використовують співрозмовники, визначаються ними інтуїтивно. Це обмін думками й почуттями, не логічний, але досить щирий. Обидва співрозмовники мають рівні права, вони не прагнуть прийти до єдиної точки зору, розв'язати якусь проблему. Тому не дуже зважають і контролюють сказане, не намагаються добирати “доречні” слова й фрази. Словотворчість і мовний автоматизм полегшують процес побудови розмови й активно використовуються. Можна сказати, що фатичне спілкування максимально наближає того, хто слухає, до особистості мовця і водночас несе на собі відбиток конкретної миті, ситуативної пов'язаності.

Фатичне спілкування частково варіює залежно від опозиції “близькі-неблизькі стосунки”. Можна скористатися такою шкалою:

- стосунки між незнайомими людьми – щоб зав'язати знайомство, збавити час в умовах вимушеного спільного перебування (у транспорті, в черзі);

- стосунки між малознайомими – щоб зміцнити знайомство;

- стосунки в разі випадкового знайомства – щоб дотримати правил ввічливої поведінки, коли мовчати ніяково;

- стосунки між добре знайомими людьми – щоб зберегти тип стосунків, що склалися;

- стосунки між близькими друзями або в родині – віддати данину звичці до обміну думками, емоціями.

Під кутом зору когнітивного спілкування фатичне спілкування виконує важливу функцію в налагодженні та підтриманні психологічного контакту з партнером чи партнерами під час вирішення складних інтелектуалізованих завдань. Іншими словами, призначення такого різновиду спілкування в структурі комунікативного вирішення завдань – налагодити, продовжити або перервати комунікацію; перевірити, чи працює канал зв'язку, чи не стоять на заваді якісь бар'єри. Фатичне спілкування засноване на кооперативних стратегіях і використовує великий діапазон тактик для підтримки комунікативної зацікавленості співрозмовників, активізації уваги й пробудження інтересу до теми розмови й учасників спілкування. При цьому створюється атмосфера розмови, де кожний вислів має особливий обертон смислу, часто використовуються слова-символи й клішовані конструкції.

Загалом когнітивне спілкування може мати кілька різних виявів. Звернімо увагу на такі три:

1) *спільне вирішення завдання*: вислови спрямовані на досягнення спільного бачення способів його вирішення. Цей спосіб спілкування передбачає наявність спільної мети і помітно обмежує тематику. Набір адекватних для цього способу правил ведення розмови також обмежений: кожен вислів ретельно зважується, кожне слово строго добирається й оцінюється; порушення правил, нерозуміння з боку співрозмовника або відмова від вирішення можуть призвести до зміни способу спілкування. Допускаються повторення та уточнення. Рішення виробляється спільно за умови обопільної згоди співрозмовників. Виробленням рішення взаємодія завершується або починається новий етап спілкування та взаємодії;

2) *задавання запитань*, коли один із співрозмовників – той, що задає запитання, – зацікавлений в отриманні певної інформації. Його право задавати запитання може визначатися соціальною роллю (екзаменатор, слідчий, суддя і т. ін.) або угодою про мету щось дізнатися (тоді він отримує дозвіл задавати запитання). Право запитаного – ухилитися від відповіді, поставити зустрічне запитання, обговорити поставлене запитання. Зазвичай запитувач отримує часткові відповіді. Допускаються повторення та уточнення. Слова і репліки зважують зазвичай більш ретельно, ніж в умовах асоціативного способу спілкування (фатичного спілкування);

3) *уточнення розуміння* – певною мірою доповнює інші способи. Цей спосіб дещо нагадує вирішення завдань (наявністю мети, обмеженням асоціативних реплік); при цьому нібито вирішується завдання щодо причин нерозуміння. Схожість із задаванням запитань – у спробі з'ясувати шляхом перепитування, у чому полягає неправильність розуміння, які правила порушені. Обидва партнери мають право в будь-який момент “вийти” з такого способу спілкування, заявивши, що вже зрозуміло, усе логічно, і перейти до іншого способу.

Який би спосіб чи тактики вирішення завдань у спілкуванні не обиралися, у кінцевому підсумку перебіг реального спілкування суб'єктів передбачає складний спільний інтелектуальний пошук рішення (принаймні одним з партнерів) чи згоди. Зокрема, у розвинутому спілкуванні виділяють репродуктивну і продуктивну сторони (детальніше див. [4, с. 141]). Репродуктивні завдання й аспекти передбачають повторювані, стандартні і в принципі алгоритмізовані характеристики спілкування. Вони відрізняються стійкістю

мотивів, заданістю цілей і фіксованістю загальної послідовності операцій. На противагу цьому продуктивні аспекти і завдання становлять нестандартну, неформалізовану, неалгоритмізовану сторону спілкування і характеризуються породженням нових мотивів, цілей, операцій і їхніх послідовностей. Реалізація продуктивного спілкування передбачає активацію творчого потенціалу особистості, і саме продуктивна сторона спілкування є провідною, визначальною. Зазначимо, що вирішення завдань у продуктивному стилі не виключає технологізації процесу спілкування, де творче начало буде реалізовуватися в креативному поєднанні та застосуванні прийомів і тактик організації спілкування та оптимізації взаємодії. Загалом формування готовності до реалізації продуктивного спілкування має свої особливості побудови програми підготовки та реалізації тактик і стратегії такої підготовки.

На жаль, сучасна система професійної підготовки передбачає насамперед передавання знань від учителя до учня або від лектора до студента. А власне підготовка до ведення дискусії, полеміки, ділової бесіди, переговорів, формування готовності вирішувати складні завдання в спілкуванні залишаються часто поза увагою науковців та викладачів. Тому актуальним та нагальним є завдання розвитку комунікативної компетентності особистості.

Зупинімося на понятті *комунікативної компетентності* детальніше. Як справедливо зазначає Л. А. Петровська, “у багатоманітних ситуаціях спілкування інваріантними складниками є такі структурні компоненти, як партнери-учасники, ситуація, завдання. Варіативність зазвичай пов’язана зі зміною характеру (характеристик) самих складників – хто партнери, яка ситуація чи завдання – і багатоманітністю зв’язків між ними. Відповідно до такого уявлення про структуру спілкування **основними складниками компетентності в спілкуванні виступають компетентність особи щодо самої себе (“Я-компетентність”),** тобто її адекватна оцінка власного психологічного потенціалу, а також **компетентність щодо потенціалу партнера, компетентність щодо ситуації та завдання”** [4, с. 102-103].

Зауважимо, що **адекватна оцінка власного психологічного потенціалу є первинним і базовим складником компетентності в спілкуванні.** Більше того, компетентність в одному виді спілкування (скажімо, компетентність у діалогічному спілкуванні, компетентність у переговорах, компетентність у груповому спілкуванні і т. ін.) далеко не завжди означає водночас майстерність і в інших

його різновидах. Часом це можуть бути досить автономні утворення, оскільки різною є сама реальність різних видів спілкування. Так, людина може бути компетентною у веденні бесіди-діалогу з кількома людьми і зовсім не готовою до публічної діяльності, де необхідно презентувати чи “продати”, скажімо, якусь ідею цілій аудиторії.

У словнику іншомовних слів термін “компетентний” перекладається в тому числі і як “обізнаний у певній галузі”. Справді, **знання про спілкування – неодмінний компонент компетентності, проте лише за умови, що вони стають соціальним настановленням – готовністю діяти певним чином щодо себе, щодо інших, щодо ситуації.** Головним критерієм тут буде виступати те, **як особа вирішує завдання, що виникають у ході спілкування, і водночас як розвиваються, самореалізуються його учасники.**

Саме тому одним із завдань когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування є розроблення палітри засобів реалізації готовності людини діяти в ситуації вирішення нею комунікативно-когнітивного завдання. Тому під час тренінгу необхідно також створити умови для індивідуальної рефлексії кожним учасником власних соціальних настановлень, що визначають ті чи ті напрями готовності діяти так чи інакше в різних ситуаціях спілкування. Формування **рефлексивної культури особистості** постає як неодмінна умова конструювання і реалізації програми та окремих елементів когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування.

Це означає, що людина повинна навчитися відстежувати власні комунікативні настановлення, дії, вчинки, цінності – усе те, що в кінцевому підсумку впливає на перебіг вирішення комунікативних завдань. Іншими словами, розвиток комунікативної компетентності – це розвиток уміння людини досліджувати, аналізувати власний психологічний потенціал, а також уміння реконструювати компоненти “психологічного обличчя” своїх партнерів, ситуацій та завдань, які вирішуються у спілкуванні.

Як справедливо зазначає Ю. М. Ємельянов, “ключові способи підвищення комунікативної компетентності потрібно шукати не в шліфуванні поведінкових умінь і не в ризикованих спробах особистісної реконструкції, а на шляхах активного усвідомлення індивідом природних міжособових ситуацій і самого себе як учасника цих діяльнісних ситуацій, на шляхах розвитку соціально-психологічної уяви, що дає змогу бачити світ під кутом зору інших людей” [5, с. 56]. Разом з тим, незважаючи на повне відмежування

від особистісно-розвивального підходу, дослідникові, коли він описував ефекти тренінгу, не вдалося оминати категорію особистісного розвитку. І це не випадково. На наш погляд, реалістичність в оцінці можливостей методів активної соціально-психологічної підготовки, до якої закликає Ємельянов, полягає не в повній відмові від постановки завдань щодо особистісного розвитку, а в теоретичному осмисленні як можливостей, так і меж розвивального впливу зазначених методів на особистість. Така позиція щодо цього питання видається більш продуктивною.

Розробляючи питання комунікативної компетентності, Л. А. Петровська [4] справедливо зауважує, що спілкування завжди поєднує в собі дві тісно пов'язані грані. Тому вона виділяє спілкування, засноване на *суб'єкт-об'єктній* схемі, коли партнерам відводяться по суті ролі маніпулятора і того, ким маніпулюють, і спілкування, засноване на *суб'єкт-суб'єктній* схемі. Остання передбачає ***рівність психологічних позицій учасників*** (обидва – суб'єкти); ***активність сторін, коли кожна сторона не тільки відчуває вплив, а й сама впливає на іншу сторону; взаємне проникнення у світ переживань партнерів*** тощо. До цього можна лише додати, що суб'єкт-суб'єктні стосунки передбачають можливість вирішення завдань у спілкуванні на рівнях ставлень, намірів і мотивації та обміну інформацією (детальніше див. [6]).

Значимо, що компетентність у спілкуванні включає в себе і компетентність у спілкуванні за суб'єкт-об'єктною схемою, і компетентність у спілкуванні за суб'єкт-суб'єктною схемою; вона охоплює компетентність у вирішенні як продуктивних, так і репродуктивних завдань і поширюється як на зовнішній поведінковий рівень спілкування, так і на глибинний, особистісний. Іншими словами, розробляючи тренінгові програми, необхідно враховувати усі ці аспекти розвитку комунікативної компетентності особистості. Пропоновані розробки повинні передбачати не тільки засвоєння нових знань та вироблення нових способів реагування, дій у ситуації спілкування, а й перебудову, зміну форм спілкування та взаємодії, що вже склалися і є сталими. Без такої внутрішньої перебудови, засвоєння нових стратегій, тактик та прийомів ведення когнітивно насиченого спілкування буде неможливим або ж призводитиме до побудови суб'єкт-об'єктних схем організації спілкування. Отже, спілкування має вибудовуватися з урахуванням потреб кожної зі сторін.

На думку низки авторів [7], *основними умовами конструктивного спілкування є такі:*

1) здатність людини аналізувати ситуації міжособової взаємодії, усвідомлювати причини і наслідки своїх реакцій та реакцій партнера;

2) здатність збагачуватися досвідом кожної такої ситуації, що необхідно для успішного спілкування в майбутньому;

3) здатність ставити завдання самозміни в спілкуванні і, використовуючи набутий досвід, вирішувати їх.

Поєднання цих трьох здатностей людини є основою її особистісного зростання.

А. А. Брудний пропонує розглядати потреби як сукупність чинників, що сприяють комунікації. Саме існування потреб враховується в практиці комунікативного впливу. Відчувати потребу – це, власне, означає відчувати нестачу чогось, яку намагаються заповнити, а це якраз і породжує певне спонукання, що управляє поведінкою людини або тварини. Звернення до спонукань індивіда, зумовлених його потребами й настановленнями, становить важливу умову комунікативного впливу на його поведінку. Ця обставина давно підтверджена емпірично і використовується для підвищення ефективності впливу. Так, можна орієнтувати повідомлення на подолання бар'єра спілкування, що виник, або, як ще кажуть, на пробивання бар'єра в тих точках, де він найменш міцний (там, де та чи інша потреба загострена, бар'єр “прогинається зсередини”, стає тоншим). Є способи пробивання бар'єра “ззовні”. І найпростіший із них полягає в навмисній зміні інтенсивності сигналу [2, с. 100].

Саме на поглиблення комунікативної компетентності особистості, розвиток умінь долати бар'єри спілкування в разі їх виникнення і направлені когнітивно орієнтовані тренінги спілкування. Зрозуміло, в рамках одного тренінгу неможливо сформулювати зазначені навички, проте можна дати учасникам тренінгу палітру образів способів дій, закласти основи для самостійного розвитку і самовдосконалення комунікативної компетентності, самоактуалізації в спілкуванні. *Алгоритм розвитку комунікативної компетентності особистості* можна представити таким чином:

1. Початок процесу змін. Поштовхом до змін служить формулювання особистісно значущого завдання щодо розвитку та самовдосконалення. В основі такого поштовху лежить, з одного боку, феноменологія лабілізації, а з другого – сам тренінговий процес. Метод лабілізації запропонував німецький фахівець Манфред

Форверг. Суть цього методу можна сформулювати таким чином: “спочатку необхідно показати учасникам тренінгу, що їхні знання та навички не сприяють вирішенню актуальних завдань, поставлених перед ними тренером. І, коли учасники розгубляться, впадуть у відчай, зневіряться у своїх здібностях, приходиться тренер і говорить голосно й упевнено: “Не журіться! Робіть, як я кажу, і ви всього досягнете в житті!”. І притихлі учасники покійно і квапливо освоюють нові методи, які їм пропонує тренер. Тією чи іншою мірою цей підхід має місце в роботі кожного тренера, але часто його застосовують так безрозсудно, з таким запалом, що мимоволі починаєш побоюватися щодо психічного здоров'я таких, з дозволу сказати, фахівців” [8, с. 83]. Зауважимо, що О. В. Сидоренко виступає проти цієї поширеної практики. Вона пише про те, що лабілізація, по-перше, порушує довіру і контакт; по-друге, “кожна людина має право і на зустріч із самою собою, і на те, щоб ухилитися від цієї зустрічі”, тобто має право на “фасадне спілкування”. А “той, хто не будував фундаменту, не повинен ламати і фасаду” [9, с. 82]. На нашу думку, такий підхід хоч і можливий, проте якщо йдеться про когнітивно орієнтований тренінг спілкування (коли учасники тренінгу повинні навчатися вирішувати-завдання-у-спілкуванні, а не просто розвивати свою комунікативну компетентність), такий крок є необхідним. Адже відомо, що мислення як процес активізується тільки тоді, коли людина стикається з перепоною, яку не може подолати звичними способами. Відповідно запустити мислення, процеси саморефлексії кожного учасника та групової рефлексії вкрай важливо.

2. Після того, як таке завдання щодо розвитку та самовдосконалення сформульовано, настає період його засвоєння, період відповідної внутрішньої роботи. Значну роль при цьому відіграє як особистість тренера, так і відповідним чином сконструйована програма тренінгу та підібрані тренінгові процедури і вправи. Завдання тренера – сформувати та розвинути мотивацію на самовдосконалення, причому як у межах тренінгового процесу, так і після його закінчення – в реальності. У зв'язку із цим зазначимо, що *відповідальність тренера саме в тому, щоб сформована під час тренінгу мотивація розвитку знаходила своє підкріплення в реальності.*

3. Внутрішня робота органічно пов'язується із входженням особи в реальну систему життєдіяльності. Інакше кажучи, людина, яка приходиться на тренінг, повинна мати відповідне бачення щодо того, як тренінгова реальність може бути перенесена в реальне

життя, як пропонувані на тренінгу навички і техніки будуть визначати її комунікативну ефективність у вирішенні реальних практичних завдань. Лише за таких умов завдання щодо саморозвитку і самовдосконалення буде постійно підкріплюватися та ефективно реалізовуватися.

Отже, розглянуті вище принципи мають стати основою формування комунікативної компетентності особистості за допомогою когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування. При цьому важливо пам'ятати, що успіх комунікативної взаємодії – це завжди втілення задуму того, хто говорить, і переконання слухача, а також його емоційна реакція.

І нарешті означимо, що ми маємо на увазі, коли говоримо про когнітивно орієнтовані тренінги спілкування. Чому когнітивно орієнтовані? Як ми вже зазначали, людина вступає в діалог тоді, коли в неї є відповідна потреба, яку вона не може задовольнити самостійно. В. П. Казміренко серед основних груп проблем, що викликають до життя механізми когнітивного спілкування, називає: складні ситуації діяльності, непрості ситуації взаємодії, важкі внутрішньоособистісні ситуації та скрутні буттєві ситуації. Саме ці групи ситуацій актуалізують афіліативну мотивацію і когнітивні процеси вирішення завдань в умовах невизначеності та формують потребу в множинному знанні, виступають підґрунтям для формування, розгортання та перебігу потреби в когнітивному спілкуванні (детальніше див. [1]). Із цього погляду, якщо суб'єкти, які вступають у спілкування, ставлять перед собою завдання щось з'ясувати, віднайти рішення чи дійти згоди, довести щось і т. ін., тобто включають у спілкування мислення як неодмінну умову зняття проблеми, це означає, що вони вступають у когнітивне спілкування.

Пропонована розробка має посприяти саме створенню та проведенню комунікативних тренінгів, спрямованих на формування відповідних навичок і розвиток загальної та професійної комунікативної компетентності, засвоєння діяльності з вирішення завдань способом діалогу. Інакше кажучи, навички, що формуються під час тренінгу, мають чітко відповідати потребам певної предметної діяльності, якою в реальному житті займаються учасники тренінгу. А сам тренінг повинен забезпечувати учасників відповідним психологічним інструментарієм формування та професіоналізації себе в спілкуванні.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ КОГНІТИВНО ОРІЄНТОВАНИХ ТРЕНІНГІВ СПІЛКУВАННЯ

Створення інструментарію для підготовки спеціалістів, формування в них готовності до вирішення різноманітних професійних завдань завжди мають починатися із з'ясування принципів як вихідних засад, на яких буде ґрунтуватися майбутня розробка. Кожен автор сам повинен визначати принципи, які будуть покладені в основу майбутньої програми тренінгу. Коли йдеться про розроблення тренінгових програм, то саме принципи виступають тими вихідними положеннями, правилами та настановленнями, що визначають напрям і характер організації навчання та в кінцевому результаті – конкретні тренінгові процедури і вправи. Загалом методологія тренінгової роботи – це система (комплекс, взаємозалежна сукупність) принципів і підходів дослідницької діяльності, на які спирається психолог, розробляючи тренінгові програми відповідно до вимог і потреб замовника. У зв'язку із цим варто згадати насамперед праці Л. А. Петровської [4], Ю. М. Ємельянова [5], І. В. Вачкова [10], С. Д. Дерябо [11], О. В. Сидоренко [12], Т. В. Зайцевої [13] та інших авторів, які приділяють увагу питанням, що стосуються методології забезпечення та організації тренінгової роботи. Зацікавлений читач може ознайомитися з ідеями, які пропонують ці автори, у відповідних джерелах.

Ми ж коротко означимо ключові для нас міркування, що найбільш вдало, як нам видається, розкрито в книзі І. В. Вачкова і С. Д. Дерябо “Вікна у світ тренінгу...” [11]. Це насамперед ідея про те, що “метою тренінгу є засвоєння клієнтом тієї чи тієї діяльності” [11, с. 80]. І відповідно до цього дослідники формують завдання тренінгу. Чи, інакше кажучи, з'ясовують, “що потрібно для того, аби людина була здатна щось робити. Очевидно, вона повинна: 1) знати, як це робиться, 2) хотіти це зробити та 3) вміти це зробити” [там само]. А це передбачає роботу психолога над Я-концепцією кожного учасника тренінгу відповідно до поставлених

завдань. Отже, йдеться про *завдання, які тренерові слід вирішити, щоб учасник тренінгу засвоїв основи тієї чи тієї діяльності*:

1) формування системи уявлень клієнта. Тобто тренінг спрямований не так на передавання знань (певної інформації про соціальну дійсність, яку людина може засвоїти), як на формування власної системи уявлень особистості (коли інформація про світ засвоюється та вбудовується в її картину світу);

2) формування системи суб'єктивних стосунків, ставлень, відносин. Це означає, що тренінг повинен допомогти людині відрефлексувати всю можливу палітру взаємозв'язків своїх потреб, оцінок, ставлень, суджень тощо з об'єктами та явищами світу. Якісне опрацювання цього завдання тренером означає, що під час тренінгу в учасників формуватимуться належні компетентності для вирішення завдань;

3) формування вмінь. Результатом реалізації цього завдання має стати готовність людини застосовувати свої знання, навички і т. ін. відповідно до актуальної ситуації та поставлених завдань. Тут слід говорити про те, якою мірою засвоєні під час тренінгу способи дії переносяться, транслюються особистістю на реальні ситуації життєдіяльності.

З огляду на мету, завдання тренінгу і завдання тренера І. В. Вачков і С. Д. Дерябо розглядають *чотири можливих парадигми тренінгу*, в кожній з яких можуть застосовуватися одні й ті самі техніки чи вправи. Проте особливості застосування цих технік визначатиме саме парадигмальна позиція тренера:

1) тренінг як дресура (завдання тренера в такій парадигмі – створити позитивні підкріплення для необхідних патернів поведінки, а через негативні підкріплення – “вилучити” шкідливі і зайві. Зазначимо, що критерії “шкідливості” або “корисності” таких патернів досить суб'єктивні);

2) тренінг як репетиторство (завдання тренера – дати необхідні знання і на цій основі сформувати необхідні способи дії);

3) тренінг як наставництво (завдання тренера – створити в ході тренінгу такі умови, щоб учасники тренінгу під його керівництвом могли самостійно “набивати гулі”, вирішуючи завдання певного виду діяльності, що моделюється на тренінгу);

4) тренінг як розвиток суб'єктності (завданням тренера відповідно є розвиток суб'єктності учасників тренінгу) [11].

Остання парадигма, як зазначають дослідники, є найбільш ефективною для вирішення завдань соціальної практики, оскільки її застосування дає тренеріві змогу сконструювати тренінг-як-подію, яка вбудовується у внутрішній світ особистості та змінює його. Справді, без виконання цієї умови питання про “перенесення” отриманих на тренінгу моделей поведінки та способів діяльності в реальність залишатиметься риторичним.

Коли йдеться про внутрішню логіку тренінгу, варто відмітити доробок О. В. Сидоренко [12]. Дослідниця, говорячи про створення нового тренінгу, пропонує *повний алгоритм*, що складається з 24 кроків:

1. Обговорити із замовником суть замовлення:

а) Хто є адресатом програми? Які характеристики компанії? Яка специфіка основної діяльності учасників? Який рівень позицій учасників?

б) Які результати тренінгу є бажаними для замовника? Яких змін хоче домогтися замовник? Що він буде вважати успіхом (позитивним результатом) тренінгу?

в) Які очікування та побажання потенційних учасників тренінгу? Які теми їм найбільшою мірою цікаві? Що вони вважають актуальним завданням навчання? Над якими вміннями вони хотіли б попрацювати? (Зібрати ці дані, якщо це можливо).

г) Який передбачуваний формат тренінгу? Яка планована тривалість тренінгу? Яка кількість його учасників? Де він проводитиметься?

2. Вивчити специфіку тієї компанії або сфери діяльності, до якої належить потенційний адресат тренінгу.

3. Зайти на сайт компанії, ознайомитися з її рекламними буклетами, побувати в офісі, – усе для того, щоб відчути, з якою компанією ти маєш справу.

4. Самостійно визначити реально можливий планований результат тренінгу.

5. Представити планований результат тренінгу у формі графічної концепції зон розвитку в тренінгу.

6. Обговорити із замовником графічну концепцію зон розвитку в тренінгу.

7. Погодити із замовником реально можливий планований результат тренінгу у формі конкретних зон розвитку.

8. Визначити критерії, за якими буде оцінюватися ступінь досягнення запланованого результату.

9. Створити тест для перевірки ступеня оволодіння учасниками матеріалом чи іншу методику для вимірювання результативності тренінгу.

10. Укласти контракт про створення (і проведення) програми з узгодженим запланованим результатом. Обговорити терміни та умови її проведення, умови оплати і форму оцінювання результату (можливо звіту).

11. Вивчити літературу і просканувати свій досвід за темою замовленого тренінгу.

12. Створити зрілу графічну концепцію зон розвитку у тренінгу, яка може бути використана як орієнтовна основа для його учасників.

13. Сформувані клієнтські технології – алгоритми дій, які будуть передаватися учасникам у ході тренінгу.

14. Створити тренерські технології – алгоритми процедур і вправ для тренера:

а) підібрати тексти, процедури і вправи, які дають змогу передавати клієнтські технології;

б) адаптувати зміст завдань до специфіки компанії або сфери діяльності замовника.

15. Створити загальний приблизний сценарій тренінгу, який враховує:

а) динаміку емоційного напруження;

б) групову динаміку;

в) динаміку уваги.

16. Підготувати роздатковий буклет.

17. Створити роздаткові матеріали.

18. Підготувати список обладнання та матеріалів для тренінгу.

19. Створити рекламні матеріали і написати рекламну статтю про тренінг.

20. Проводячи тренінг, робити записи про можливості вдосконалення концепції, завдань та алгоритмів.

21. Після завершення тренінгу визначити, чи досягнуто запланованого результату.

22. Написати звіт (якщо це передбачено контрактом).

23. Удосконалити графічну концепцію, буклет, зміст вправ і процедур.

24. Систематизувати у своєму комп'ютері всі документи з тренінгів, створивши папки “Буклет”, “Список матеріалів та устаткування для тренінгу”, “Додаткові роздаткові матеріали”, “Результати опитувань” та ін. [12, с. 142–144].

У запропонованій О. В. Сидоренко схемі привертає до себе увагу насамперед ідея створення клієнтських і тренерських технологій, хоча фактично всі зазначені елементи моделювання тренінгу є, власне, нічим іншим, як образом тренінгу, що конструює психолог, розробляючи нову програму чи адаптуючи програму до певних умов замовлення. Отже, розроблення нової тренінгової програми вимагає від психолога самовизначення та подальшого опрацювання параметрів принаймні двох сутностей – образу простору та образу способу дії, які й потрібно закласти в тренінгові процедури.

Самовизначення – процес і результат вибору тренером своєї позиції (парадигми, в якій він розроблятиме тренінг), цілей і засобів реалізації завдань тренінгу. Самовизначення передбачає формулювання тренером належного з огляду на бажане й можливе. А це означає, що кожен, хто конструює тренінг, повинен осмислити сутність, масштаби замовлення, завдань і т. ін. та визначити свої оперативні можливості. Отже, розробляючи, конструюючи тренінг, потрібно спочатку створити образ простору – уявити собі всю картину тренінгу, межі, в яких буде здійснюватися вплив на учасників та групу, і приступити до формування системи уявлень, стосунків та вмій клієнтів-учасників тренінгу. Слід сформулювати уявлення про всі можливі фактори, залучені в тренінгову ситуацію, опрацювати своє бачення “лінії напруги” (як, власне, конструюватиметься драматизація) в просторі тренінгу і структуру цього простору.

Після цього відповідно до визначених параметрів та особливостей образу простору необхідно створити образ способу дії, тобто конкретизувати свої уявлення про дії, способи, методичні засоби та прийоми тощо, можливі та необхідні в ситуації тренінгу. Фактично на етапі проектування тренінгу потрібно зробити перші кроки до визначення свого локусу в системі тренінгового дійства (у парадигмі чи парадигмах, в яких буде організовано тренінг). Очевидно, що зазначені образи доповнюватимуться, коригуватимуться і модифікуватимуться в реальній ситуації тренінгу, проте ці первинні

методологічні кроки є необхідними для створення умов успішного тренінгового дійства.

Отже, беручи до уваги все сказане вище, можна порушити питання про **принципи тренінгу як вихідні методологічні і методичні засади самоорганізації та самовизначення психолога.**

С. П. Макшанов і Н. Ю. Хрящева виділяють чотири таких принципи:

1) *принцип активності учасників* – під час занять члени групи постійно залучаються до різних спеціально розроблених дій: “програвання” певної ситуації, обговорення, спостереження за заданими критеріями і поведінкою інших учасників, виконання спеціальних усних та письмових вправ тощо;

2) *принцип дослідницької позиції* – у групах тренінгу в ході роботи створюються такі ситуації, коли учасникам потрібно самим вирішити проблему, самостійно сформулювати вже відомі психології закономірності взаємодії і спілкування людей. А це передбачає активізацію і рефлексію власних ресурсів та особливостей. З огляду на цей принцип робота тренера полягає в тому, щоб придумати, сконструювати й організувати такі ситуації, які давали б можливість членам групи усвідомлювати, апробувати й тренувати нові способи поведінки, експериментувати з ними. У тренінговій групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, прийняття, безоціночність;

3) *принцип об’єктивації (усвідомлення) поведінки* – у процесі тренінгу поведінка учасників групи переводиться з імпульсивного на об’єктивований рівень і підтримується на цьому рівні, завдяки чому і стають можливими зміни. Важливий засіб об’єктивації поведінки, використовуваний у всіх видах тренінгу, – це в особливий спосіб організований зворотний зв’язок, ефективність якого істотно зростає за умови використання відеозапису;

4) *принцип партнерського (суб’єкт-суб’єктного) спілкування* – робить наголос на визнанні цінності іншої особистості, її думок, інтересів, а також ухваленні рішення з максимально можливим урахуванням інтересів усіх учасників спілкування (а не досягнення однією зі сторін своїх цілей за рахунок інтересів інших) [14].

О. В. Сидоренко також пропонує **чотири принципи соціально-психологічного тренінгу:**

1) *принцип виклику, або заклику, завдання* (у термінології Сидоренко – “привычной задачи”) передбачає, що перед особою, яка прийшла на тренінг, буде поставлено, чи, точніше, сформовано, виклик – таке завдання, яке дасть людині змогу розширити свої межі. Причому ці ймовірні можливості, які може дістати людина, повинні бути закладені, “проглядатися” в завданні. Тоді воно набере сили заклику;

2) *принцип позитивного зворотного зв'язку* – передбачає прийняття будь-яких висловлювань чи інших проявів учасників як конструктивної даності. Це означає, що тренер повинен забезпечити ситуацію, коли учасники відчуватимуть, що їхні думки, реакції, почуття, пропозиції важливі для тренера;

3) *принцип вагомості, або “сухого залишку”*, передбачає, що результатом тренінгу має стати виникнення в учасників відчуття інтелектуального здобутку;

4) *принцип ефективності методів і вправ* реалізується, якщо учасники переконуються, що “це працює” на власному досвіді. Їм слід дати можливість здобути такий досвід. Для цього кожен мусить робити спроби доти, поки в нього не вийде. Кожна техніка має вдатися кожному учасникові принаймні один раз. Це незаперечне правило [9].

Уже згадувані вище І. В. Вачков і С. Д. Дерябо відповідно до методології суб'єктної парадигми виділяють:

1) *метапринцип голограми*. Згідно із цим принципом у кожній події, яку переживає людина в межах тренінгової реальності, містяться всі події її життя. А отже, через будь-яку тренінгову вправу можна дістати доступ до життя людини як цілого;

2) *принцип подієвості*. Відповідно до цього принципу тренер, організовуючи рух у межах тренінгової реальності, має орієнтуватися на проживання клієнтом цілісності, нерозривності змін, які відбуваються в його оточенні і в ньому самому;

3) *принцип символізму* наголошує, що, створюючи простір тренінгової реальності, тренер повинен орієнтуватися на проживання клієнтом цілісності, нерозривності себе і всього, що його оточує в просторі життя;

4) *принцип трансспективи* утверджує необхідність такої організації часу тренінгової реальності, за якої клієнт проживав би цілісність, нерозривність у часі всіх подій [11].

Переконані, що перелік наведених принципів конструювання тренінгу можна доповнити. Зокрема, розробляючи тренінг (конструюючи тренінгові програми), можна і слід застосовувати *принцип переходу від потреб нужди до потреб зростання*. Цей принцип частково перегукується з “принципом виклику, або заклику, за вдання”, про який ми згадували вище. Проте він має і свою специфіку. В основу цього принципу покладено ідеї видатного психолога сучасності А. Маслоу.

Основний постулат, який формулює Маслоу, – пояснення мотивації поведінки особистості не статичністю її природи, тобто тим, “яка вона є”, а умовою її саморозвитку, тобто “якою вона повинна бути” і які шляхи розвитку самості. Це й становить основний механізм і сутність переходу від потреб “нужди” до потреб “зростання” і повинно, на нашу думку, визначати особливості проектування гуманістичних напрямів та способів саморозвитку особистості.

Відомо, що так звана піраміда потреб А. Маслоу охоплює п’ять груп потреб. Це зокрема: а) фізіологічні потреби (задоволення голоду, спраги, сексуальності); б) потреби в безпеці (потреба в безпеці; потреба в захисті від болю, страху, гніву; потреба в захисті від невлаштованості); в) потреби в коханні та соціальній належності (потреба в любові, ніжності; потреба в соціальній належності; потреба в ідентифікації); г) оцінювання себе (потреба в досягненні, потреба у визнанні, потреба у схваленні); д) самоактуалізація (реалізація власних можливостей, потреба в розумінні, потреба в осмисленні). Очевидно, що природа насичення цих потреб різноманітна, і Маслоу пропонує відповідну модель насичення основних потреб особистості. Проте для нас важливим видається те, що прояв і розвиток потреби належати кому-небудь і кохати (третя група мотивів в ієрархії потреб) фактично спонукає людину до соціального контакту. А це може і повинно бути основою для розгортання всього комплексу соціогенних потреб учасника тренінгу (виявлення та прояви цієї потреби є одним з індикаторів переходу від потреб нужди до потреб зростання). Цінність іншого, налагодження психологічного контакту з іншим є для психолога тим ключем, за допомогою якого він повинен і може розгорнути роботу з учасниками, “увійти” в їхній внутрішній світ та “повести” їх до психологічного зростання.

Що це означає? Тренер зобов'язаний постійно працювати над завданням налагодження психологічного контакту з кожним учасником тренінгу і групою в цілому. Зважаючи на те, що тренер – це не просто “людина в групі”, а й “модель для наслідування”, саме він повинен не словом, а ділом актуалізувати в учасників потребу “належати” і через регулювання цієї потреби “запустити” потребу у визнанні та потребу в самоактуалізації, тобто створити умови для психологічного зростання через послідовне задоволення потреб більш “високого” рівня. Мета-завдання, яке має ставити і вирішувати в ході тренінгу психолог-практик, – забезпечити умови для саморозвитку кожного учасника. Тож лабілізацію слід провести таким чином, щоб актуалізувати потребу в зростанні й розвитку здатностей до максимально можливого, мінімізувати схильність задовольнятися меншим через лінощі або невпевненість у собі.

Отже, виконання окремих вправ уможливорює творчий підхід до вирішення тренінгових завдань та досягнення поставлених цілей. Без сумніву, це здебільшого стосується певних комплексних тренінгових вправ чи завдань для учасників, коли окремі мікронавички, які відпрацьовувалися на тренінгу, не просто калькуються, а вбудовуються в структуру досвіду індивіда, посідаючи певне місце в його картині світу.

Ще одним важливим, на нашу думку, принципом є *принцип необхідної достатності*. Він передбачає дотримання чіткого балансу раціонального і почуттєвого досвіду в тренінгу. Не повинно бути ухилу чи перекосу в бік використання тренером інформаційних повідомлень, рольових ігор, навчальних фільмів або відпрацювання окремих мікронавичок у парах-трійках тощо. Крім того, відповідно до цього принципу психолог, як і хірург, повинен працювати тільки на тих структурах (проблемних зонах), які потребують інтервенцій і втручання. Працювати тільки з тим, що *відповідає потребам учасників і замовника*, робити тільки те, що *необхідно тут-і-зараз* для виконання зазначених умов.

Важливим видається і *принцип активізації особистого досвіду* в процесі аналізу соціально-психологічних феноменів. Тренер, зокрема, повинен не просто розказати, що таке конфронтація чи що таке позиціонування, а таким чином організувати роботу групи, щоб кожен з учасників “пережив” конфронтацію і відрефлексував свої переживання, обмеження та ресурси в ситуації позиціонуван-

ня. Жоден соціально-психологічний феномен, який опрацьовується в тренінговій групі, не повинен залишитися тільки на словах.

Ще один принцип – *принцип самоаналізу*. Цей принцип передбачає, що робота тренінгової групи повинна провокувати як учасника, так і тренера до рефлексії своїх ресурсів, моделей діяльності, способів дій, стратегій вирішення комунікативних завдань і т. ін. І завдання тренера полягає в тому, щоб орієнтувати учасників на рефлексивне бачення ситуації і себе-в-ситуації.

У цілому сформульовані нами принципи комплементарно доповнюють принципи планування, організації та проведення тренінгу, які пропонують згадані вище дослідники. Більше того, тренер, конструюючи програму, може доповнити наведений тут перелік власними принципами, застосування яких сприятиме розвитку суб'єктності учасників тренінгу.

Отже, питання методології конструювання тренінгу потрібно ставити кожному розробникові тренінгової програми та, беручи до уваги відповіді на ці питання, створювати тренінгові продукти, які б відповідали замовленню та були релевантними щодо аудиторії.

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМИ КОГНІТИВНО ОРІЄНТОВАНИХ ТРЕНІНГІВ СПІЛКУВАННЯ

У переважній більшості випадків система чинної професійної освіти не передбачає підготовки людини до організації та ведення когнітивно насиченого спілкування. Зазвичай ми проходимо свої власні “університети”, набуваючи досвіду вирішення завдань у спілкуванні вже, так би мовити, у самому процесі такого вирішення. Підготовка дорослих, формування в них загальної комунікативної компетентності в найкращому разі відбуваються вже на тренінгах спілкування. На жаль, досить часто доводиться спостерігати ситуацію, коли особі, яка прийшла на тренінг, пропонують не формування навичок, а яскраве шоу з демонстрацією тих або тих психологічних реалій.

Чому так відбувається? Яка причина зумовлює таку ситуацію? На нашу думку, причина часто-густо криється в тому, що тренер не має обґрунтованої, сконструйованої відповідно до потреб замовника Програми тренінгу. Як наслідок – неготовність самого тренера до роботи з потребами і запитамі замовника та тренінгової аудиторії.

Програма тренінгу – це своєрідний гайд, схема руху, що визначає напрями та логіку просування до формування відповідних навичок. Щоб такий гайд став корисним насамперед для самого тренера, допоміг йому рефлексивно вибудувати свою тренінгову роботу, Програма тренінгу повинна містити ряд елементів. Так, у **Програмі** обов’язково слід описати:

- *цілі та завдання тренінгу;*
- *принципові заходи щодо формування мікронавичок в учасників тренінгу;*
- *таймінг окремих заходів щодо формування мікронавичок (за необхідності);*
- *необхідний методичний інструментарій (наочні матеріали, роздаткові матеріали, вправи, рольові ігри, кейси, бланки для роботи тощо);*

- *особливості організації тренінгового простору;*
- *необхідне технічне забезпечення.*

Точкою відліку для розроблення Програми має бути **запит клієнта як віддзеркалення тих проблем, що перешкоджають його ефективній діяльності**. Лише за дотримання цієї умови тренінг буде корисним для клієнта і зможе допомогти йому зняти актуальні проблеми – те, заради чого, власне, і замовляється тренінг.

Що являє собою *запит* і які *особливості його оформлення*? По суті, запит – це формалізовані за допомогою тренера-методолога потреби клієнта: навіщо йому потрібен тренінг? Що заважає ефективній діяльності? Що хочеться отримати як результат? і т. ін. Ми рекомендуємо формувати запит за допомогою таких засобів, як **технології побудови “діагнозу проблем”**, що спонукають замовника звернутися до послуг тренера.

На першому етапі клієнт повинен відповісти на запитання, *що його непокоїть, що йому болить, що заважає його ефективній діяльності та перешкоджає досягненню необхідних результатів*. Головне завдання тренера на цьому етапі – допомогти замовникові сформулювати те, що його насправді непокоїть та уникнути можливих рекомендацій (на кшталт “я хочу, щоб Ви зробили те-то й те-то”).

На другому етапі тренер має отримати від клієнта відповіді на запитання, *що тому хотілося б отримати, які його очікування від тренінгу, які результати мають бути досягнуті*. Саме очікування замовника повинні бути покладені в основу формулювання очікуваних результатів, які в подальшому трансформуються в цілі та завдання тренінгу.

На третьому етапі потрібно ще раз повернутися до того, що саме непокоїть замовника, та запропонувати рефлексивно, з урахуванням уже пройденого шляху доповнити сказане. Причому бажано, щоб це сказане не повторювало, а доповнювало відоме, давало нову інформацію.

В ідеалі ці три етапи слід пройти за одну зустріч. Технологічна робота тренера-методолога полягає в тому, щоб за допомогою конструктивних запитань (так званих запитань на розуміння і запитань на розвиток) замовник зміг відрефлексувати свої потреби, усвідомити, що саме і навіщо він хоче отримати від тренінгу.

Якщо для узгодження особливостей замовлення передбачається низка зустрічей, то на другій зустрічі доцільно попросити замовника “пройти” ще раз зазначені три етапи. Проте під час другої зустрічі як загальну можна висунути таку умову у вигляді запитання: “*Чи могли б Ви зараз, зважаючи на нашу першу зустріч, ще раз сформулювати, що саме “болить” і що б хотілося отримати як результат? Спробуйте не повторювати того, що вже було сказано*”. У цілому всі три етапи технологічно повторюються.

Особливу увагу слід також приділити розробленню таких запитань:

- *Яким чином і в чому саме тренінг допоможе замовникові досягти його цілей?*

- *Хто (або які професійні групи і в якому співвідношенні) буде присутній на тренінгу?*

- *Як буде оцінюватися ефективність тренінгу? І т.ін.*

Загальна “канва” проходження всіх технологічних етапів визначається запитом: чого повинні навчитися люди, які прийдуть на тренінг, і в чому саме мають проявлятися відмінності сконструйованої ситуації від ситуації, яка склалася на цей момент.

Іншими словами, завдання психолога при формулюванні запити – допомогти клієнтові сформулювати бачення майбутнього. З одного боку, це дасть змогу розподілити відповідальність між психологом і замовником щодо образу бажаних змін, а з другого – допоможе психологу визначити межі, в яких має проходити тренінг. Такий когнітивно насичений діалог з формування спільного бачення майбутнього між тренером і замовником – основа для прийняття взаємної відповідальності в діаді “тренер – замовник”.

Ми рекомендуємо записувати такі зустрічі на диктофон для подальшого лістингу. Власне, лістинг дає змогу працювати з текстом, аналізуючи запит, і за необхідності може бути використаний як “підказка” для замовника на подальших зустрічах. Пропонуючи такий лістинг замовникові (якщо в цьому є потреба), можна рефлексивно спрямувати діалог, мета якого – формування замовлення, у необхідному тренерові напрямі для поглиблення розуміння суті замовлення.

Уже згадувані конструктивні запитання – головний інструмент у такій бесіді. Перший різновид конструктивних запитань – **запитання на розуміння**. Це такі когнітивно-комунікативні фор-

ми, які дають змогу учасникам діалогу перевірити правильність свого розуміння тієї чи тієї думки, додатково уточнити поняття, прояснити ключові смисли, які лежать в основі думки. Прикладами запитань на розуміння можуть бути такі:

- *Що Ви маєте на увазі під “_____”? Що Ви маєте на увазі, коли говорите “_____”?*
- *Чи могли б Ви навести приклад?*
- *Яка головна думка (ідея, проблема тощо)? У чому її смисел? Як вона проявляється в діяльності Вашої організації?*
- *Чи могли б Ви пояснити це докладніше?*
- *Чи могли б Ви пояснити (виразити) це інакше?*
- *Чи могли б Ви сказати про це децю більше?*
- *Що найбільше Вам заважає – “_____” чи “_____”?*
- *Дозвольте подумати, чи розумію я Вас; Ви маєте на увазі “_____” чи “_____”?*
- *Інші.*

Загалом такі запитання передбачають, що той, кому їх поставлено, повинен відшукати нову аргументацію та розгорнути думку, зробити її більш зрозумілою для іншого.

Другий тип – **запитання на розвиток**. Вони є більш ефективними, коли йдеться про виявлення суперечностей, додаткове інтелектуальне пропрацювання в діалозі предмета обговорення, задання напряму розгортання загального обговорення тощо. Такі запитання передбачають, що готової відповіді в автора думки може й не бути і йому потрібно трохи більше часу для попереднього інтелектуального опрацювання запитання. Фактично це проблемні запитання, що дають поштовх до нового осмислення пропонуваного рішення. Прикладами запитань на розвиток можуть бути такі:

- *Як “_____” співвідноситься з “_____”? Як те, що Ви говорите, співвідноситься з “_____”?*
- *Які ризики та можливі наслідки приховує в собі ситуація, що склалася?*
- *Які результати тренінгу є для Вас найбільш бажаними? А які необхідними?*
- *Які найбільш типові проблемні ситуації в діяльності майбутніх учасників навчання Ви могли б описати?*
- *Інші.*

Ставте запитання! Відшукуючи нові аргументи, замовник тим самим дає Вам змогу краще зрозуміти його проблеми та очікування, осмислити їхню суть.

Особливістю когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування є те, що відпрацювання навичок (хоча б частково) відбувається на ґрунті професійних завдань учасників тренінгу. Ефект від такого, як то кажуть, глибокого занурення в специфіку професійних завдань тих, хто прийшов на тренінг, проявляється насамперед у тому, що в учасників легше (порівняно з традиційними формами тренінгів комунікативної компетентності) **формується настановлення на перенесення отриманих під час тренінгу навичок у площину реальної діяльності**. Інакше кажучи, за рахунок того, що учасники відпрацьовують окремі практичні вправи на матеріалі своєї професійної дійсності, вони бачать більше можливостей для використання досвіду, набутого в процесі тренінгової підготовки, під час вирішення своїх актуальних виробничих завдань.

Для того щоб отримати такий матеріал та перенести його в площину тренінгу, психолог має забезпечити **декомпозицію діяльності клієнтів – учасників тренінгу**. З цією метою він повинен попередньо організувати зустрічі-бесіди з безпосередніми керівниками учасників тренінгу або навіть самими учасниками та отримати й формалізувати відповіді на такі запитання:

- *Які професійні завдання вирішують учасники тренінгу і як саме? У чому полягають труднощі організації їхньої діяльності?*
- *Які професійні завдання виконують ті, хто присутній на тренінгу? У чому Ви вбачаєте проблеми в організації їхньої діяльності, у виконанні поставлених завдань?*
- *Які суперечності існують між професійними завданнями учасників тренінгу і можливістю їх реалізації? У чому саме вони виявляються?*
- *Чи існують якісь об'єктивні умови діяльності, які утруднюють досягнення учасниками тренінгу належного рівня ефективності? Які саме?*

Формалізація відповідей на цей блок запитань допоможе тренерові, з одного боку, краще зрозуміти потреби учасників тренінгу і замовника, а з другого – дібрати вправи та методичний інструментарій, необхідні саме для цієї професійної групи людей, що прийшли на тренінг. Крім того, формалізовані і структуровані відповіді на наведені вище запитання дають психологові змогу конструювати

кейси як когнітивно насичені комунікативні інструменти формування та розвитку інтелектуального капіталу окремої організації.

Нагадаємо, що кейс у перекладі з англійської – *подія, випадок, обставина, важке питання або справа*. Кейс – це певною мірою головоломка, частини якої потрібно скласти, щоб дістати уявлення про чинну – тією чи іншою мірою несприятливу – ситуацію і можливі способи залагодження конфлікту, породженого проблемністю цієї ситуації. Кейс являє собою спеціально підготовлений змістовий матеріал – онтологію та опис відповідних обставин і подій. У доступній та однозначно трактованій формі подається опис певної ситуації, умов діяльності, проблем та узагальнень, на основі яких і слід приймати відповідні рішення. Основне завдання змістових проблемних матеріалів кейсу – підготувати групу людей або окремих фахівців, які його вирішують, до прийняття спільних рішень у ситуації складноорганізованого діалогу.

У кейсі моделюються реальні умови діяльності. Тому вирішити кейс означає знайти таке рішення, яке б максимально враховувало всі вихідні умови та в кінцевому результаті визначало умови та особливості життєдіяльності як окремого спеціаліста, так і організації в цілому. Важливо, що кейс за визначенням не може мати правильного або неправильного вирішення.

Під кутом зору ефективності когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування кейс є важливим інструментом розвитку професійної комунікативної компетентності учасників ще й тому, що дає змогу всі мікронавички, передбачені програмою тренінгу, перевести у площину розв'язання реальних практичних професійних викликів. Це дає змогу учасникам в умовах, максимально наближених до реалій професійної дійсності, випробувати нові для себе тактики і стратегії вирішення комунікативних завдань [15; 16].

Запропонований вище спосіб підводить безпосередньо до розроблення власне Програми когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування. *Відправною точкою* визначення цілей та завдань тренінгу є технічне завдання організації-замовника, *кінцевою* – формування операціональних критеріїв очікуваних ефектів тренінгу. Програма розкриває більшою мірою саме операціональний аспект, оскільки технічне завдання щоразу конструюється тренером разом із замовником та реконструюється в ході впровадження тренінгової програми. Зрозуміло, що залежно від характеристик та умов завдання можна вносити відповідні зміни до Програми.

ЗАВДАННЯ КОГНІТИВНО ОРІЄНТОВАНОГО ТРЕНІНГУ СПІЛКУВАННЯ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Не викликає сумніву, що діяльність педагога є досить складною і передбачає вирішення різноманітних комунікативних завдань. Основна діяльність вчителя пов'язана насамперед з організацією та здійсненням взаємодії з учнями та їхніми батьками, педагогічним колективом навчального закладу та його адміністрацією. У процесі такої взаємодії вчитель повинен поставити та вирішити низку завдань, пов'язаних з необхідністю організації та ведення діалогу, дискусії, полеміки; побудовою доказу та доведення; формуванням ставлень і стосунків зі своїми візаві; передачею знань та формуванням в учнів готовності до їх засвоєння та багато іншого.

Проте, як справедливо зазначає О. С. Чернишов, “і дотепер у педагогічних вишах існує великий розрив між теоретичною і практичною підготовкою студентів. Практична психологічна кваліфікація майбутніх учителів і досі залишається дуже слабкою... Збільшення обсягу психологічних курсів саме по собі не розв'язує проблеми, його слід підкріпляти новою методикою викладання і насамперед активними методами самостійної роботи із психології...” [17, с. 3-4]. Зі свого боку зауважимо, що такий розрив спостерігається в підготовці не лише майбутніх учителів, а й інших спеціалістів, майбутня професійна діяльність яких пов'язана з вирішенням професійних завдань комунікативними засобами.

Пропонована нижче розробка розрахована на молодих учителів, які нещодавно закінчили навчання та прийшли працювати в навчальний заклад.

Мета тренінгу: сформувати в молодих учителів готовність до вирішення складних професійних комунікативних завдань.

Пропонована Програма передбачає вирішення таких завдань:

- 1) сформувати у молодого вчителя максимально наближений до реальності образ простору професійної діяльності;
- 2) відпрацювати на практиці та створити умови для подальшого розвитку низки навичок:

- налагодження психологічного контакту;
 - організації та ведення ділової бесіди (відповідно до так званих парціальних етапів ділової бесіди);
 - подолання когнітивних комунікативних бар'єрів;
 - активного слухання;
 - діагностики та роботи з прихованою і приховуваною мотивацією;
 - діагностики конфліктної ситуації та ведення бесіди в конфліктній ситуації;
 - управління конфліктною взаємодією;
- 3) відпрацювати навички розуміння себе, інших людей, а також стосунків між людьми;
- 4) розширити діапазон творчих здібностей та сформувати палітру можливостей для творчого пошуку рішень у різноманітних проблемних ситуаціях діяльності.

Перебіг тренінгового процесу в потрібному напрямі забезпечується поєднанням саморегулятивних процесів у психіці учасників тренінгу, саморегуляції в самій групі учасників і цілеспрямованого управління розвитком усіх цих процесів з боку тренера.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЕФЕКТИ ВІД ТРЕНІНГУ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЗВОРОТНОГО ВІДЕОЗВ'ЯЗКУ ПІД ЧАС ТРЕНІНГУ

На сьогодні є чимало літератури, де описуються різноманітні ефекти, що супроводжують діяльність тренінгових груп. Зацікавлений читач може за бажання ознайомитися з відповідними напрацюваннями. Наразі як приклад пропонуємо розглянути ефекти, описані Л. А. Петровською [4]. Дослідниця виділяє *три групи ефектів від соціально-психологічного тренінгу (СПТ)*, які, на наш погляд, можуть бути перенесені і на когнітивно орієнтовані тренінги спілкування:

1. *Ефекти, пов'язані із самодіагностикою:*

- з'ясування учасниками, як їх сприймають інші люди – партнери по спілкуванню;
- прояснення учасниками на основі узагальнення інформації, отриманої в ході СПТ, якими вони є насправді;
- оцінка того, наскільки спроможним, прийнятним є ідеальне “Я” учасників;
- розвиток їхньої рефлексії;
- розвиток уміння диференціювати й виражати свої почуття, усвідомлення необхідності ясно і чітко виражати себе та розуміння пов'язаних із цим труднощів;
- усвідомлення того, що розкрити себе можна лише у взаємодії з іншими людьми.

2. *Ефекти, пов'язані з діагностикою партнерів по спілкуванню:*

- розширення діапазона конкретних відомостей про людей (насамперед про їхній внутрішній світ), що утворюють певний “емпіричний фонд”;
- перевірка учасниками групи своїх узагальнених “патернів” (настановлень, образів), що стосуються інших людей;
- поглиблення загальних діагностичних настановлень та вмінь, спрямованих на іншого:

- прагнення зрозуміти позицію партнера;
- загострений інтерес до світу його почуттів і невербальних проявів;
- настановлення на всебічність сприйняття, оцінки партнера;
- розвиток уміння слухати співрозмовника.

3. *Супутні ефекти СПТ:*

- розвиток настановлення на соціально-психологічну активність та пов'язаних з нею характеристик;
- усвідомлення спілкування як самостійної цінності;
- розвиток гуманістичного настановлення на партнера по спілкуванню;
- ефекти психотерапевтичного типу:
- підвищення впевненості в собі;
- усвідомлення учасниками того факту, що їхні проблеми не є чимось унікальним, що вони властиві іншим людям, а це породжує відчуття полегшення;
- групова підтримка, підвищення самооцінки;
- активізація почуття потрібності іншим людям;
- зниження рівня внутрішньої напруженості;
- відчуття полегшення після обговорення проблем конкретного учасника [4].

Перелік таких ефектів, безперечно, можна було б продовжити. Ми ж вважаємо доцільним зауважити таке. Щоб посилити перелічені ефекти, реалізувати їх у житті, тренер може і повинен ставити перед собою завдання щодо їх створення та розгортання. Наведений приклад – радше основа для формування розуміння, на що насамперед слід звертати при цьому увагу. Йі один з головних інструментів із цього погляду – це використання психологічного ефекту зворотного зв'язку. Особливо коли такий зв'язок спирається на відеофіксацію виконання окремих тренінгових завдань, групових дискусій тощо.

Психологічний ефект зворотного зв'язку. Зворотний відеозв'язок під час когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування полягає в пред'явленні учасникові в присутності групи відеозапису його дій у рольовій грі, кейсі або груповій дискусії. Конфронтація учасника з відеозаписом його дій у складних ситуаціях спілкування

разом з фокусуванням уваги на допущених помилках і невикористаних можливостях – один з провідних механізмів забезпечення інтенсивного навчання в ході когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування. Часто учасники тренінгу, переглядаючи відеоматеріали, вперше дістають можливість побачити себе “збоку”, і це посилює ефекти від пред’явлення відео.

Утім, інтенсивний “вплив” на людину зворотним відеозв’язком може поряд з бажаним результатом мати і негативні наслідки. Співвідношення позитивного і негативного ефектів має постійно перебувати під контролем тренера, який знає механізми їх виникнення і володіє прийомами втручання в ці механізми. Інакше кажучи, аналізуючи відео та даючи учасникові вербальний зворотний зв’язок, тренер повинен чітко тримати у фокусі уваги запитання: “Що казати? Як казати? Навіщо казати?”. Тільки тоді можна досягти потрібного ефекту.

Серед основних завдань, які виконує зворотний відеозв’язок, коли йдеться про *позитивні ефекти*, такі:

- глибше оволодіння моделями дій на когнітивному (пізнавальному) рівні завдяки матеріалізації кінцевих і проміжних результатів засвоєння;
- розпізнавання позитивної і негативної моделей дій у рольових іграх;
- встановлення і демонстрація причинно-наслідкових зв’язків між окремими подіями в діаді і в групі, у процесі групових дискусій та обговорень тощо;
- інтенсифікація процесу навчання шляхом доведення до мінімуму часового інтервалу між конкретною дією і демонстрацією її результату;
- детальне розчленування дій та окремих операцій завдяки можливості повторного перегляду, сповільненого відтворення та використання інших технічних прийомів;
- розкриття прихованих мотивів за малопомітними деталями поведінки та діями в окремих ситуаціях;
- посилення мотивації до навчання шляхом лабілізації учасника тренінгу, демонстрації його помилок перед групою під час перегляду відеозаписів виконання завдань;
- підкріплення моделей дій за новою моделлю демонстрацією успіху з відеоекрана.

До *негативних ефектів* належать такі прояви та явища:

- підвищення рівня тривожності, особливо під час першого перегляду відеозапису, що зумовлено переживанням загрози для вже сформованого уявлення про свою зовнішність і звичні моделі інтеракцій;

- страх виступати перед камерою через занепокоєність, що, можливо, хтось небажаний буде мати доступ до записів. Щоб мінімізувати цей ефект, ще на початку тренінгової роботи потрібно повідомити учасників, що всі записи є конфіденційними і після тренінгу будуть знищені (або ж тільки за погодженням з усіма учасниками вони можуть бути передані кожному, хто виявить бажання, під його особисту відповідальність);

- *острах* перед зовнішнім контролем. Мінімізувати цей ефект можна лише грамотною, послідовною та вивіреною роботою тренера в процесі роботи групи;

- переживання відчуження від самого себе аж до парадоксального невізнання;

- реакція втечі від зворотного відеозв'язку;

- посилення психологічного захисту.

Особливість використання відео під час тренінгу полягає у виділенні відеозворотного зв'язку як провідного механізму психологічного впливу. Другою особливістю використання відео під час когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування є взаємодія вербального і невербального видів зв'язку, їх взаємне посилення за допомогою спеціально розроблених схем аналізу відеозображення.

ПРОЦЕСИ, ЯКИМИ УПРАВЛЯЄ ТРЕНЕР

Під кутом зору управлінських дій тренера доцільно виділити три відносно самостійних підпроцеси, кожен з яких має свої детермінанти, свої діагностичні ознаки і свої способи впливу. Ідеться про *процес навчання* як основний і про допоміжні процеси – *групову динаміку* і *розвиток особистості*. Інтенсифікація процесу навчання досягається за допомогою двох інших процесів.

Кожен з перелічених процесів сам по собі успішно піддається управлінню в інших сферах життя, однак тільки в ході тренінгу виникає потреба в одночасному керуванні такими процесами. Саме в цьому криється секрет особливої інтенсифікаційної спроможності тренінгу порівняно з іншими формами навчання. Звідси – необхідність спеціальної професійної підготовки тренерів до управління тренінговими процесами, які звичайно супроводжуються високими психічними навантаженнями на них.

Процес навчання пропонуємо розглядати у світлі теорії А. Бандури. Відповідно до цієї теорії у ході формування професійних навичок спілкування відбувається заміна неефективних моделей новими, більш ефективними в ситуаціях вирішення професійних комунікативних завдань. Процес засвоєння нової моделі охоплює три рівні – когнітивний (пізнавальний), оціночний (інтелектуальний) і поведінковий, які розмежовуються процесуально.

Інтенсивність навчання під час тренінгу з використанням відео забезпечується посиленням зворотного зв'язку:

- із психологом-тренером як експертом з питань психології спілкування, що володіє ефективними моделями та прийомами організації спілкування. Із цього погляду тренер – це завжди “модель”, на яку орієнтуються учасники тренінгу; він завжди перебуває в центрі уваги і має бути готовий продемонструвати належний рівень виконання тих чи тих завдань чи прояву навичок;
- із членами групи як експертами в практиці організації спілкування (у нашому випадку – педагогічного). Значущість зворотного зв'язку із членами групи підвищується, якщо група перетворюється на референтну. Тож одне із завдань, яке має виконати

тренер, – сформувати групу та організувати її таким чином, щоб учасник сприймав інших членів групи як референтних суб'єктів ;

- від відеозображення власних дій у складних ситуаціях спілкування поряд з диференційованим аналізом запису за допомогою спеціальних схем аналізу. Зазначимо, що відповідні схеми аналізу тренер повинен продумати та підготувати заздалегідь;

- з результатами акту спілкування (через замкнутість ситуації тренінгу в самого його учасника з'являється більше можливостей, ніж у звичайному житті, встановлювати прямий причинний зв'язок між застосуванням моделей спілкування і їхніми психологічними наслідками та результатами).

При підборі методів навчання для тренінгу когнітивного спілкування з використанням відео застосовуються ті, які дають можливість максимально використовувати переваги інтенсивного зворотного зв'язку: рольова гра, практичні вправи, групова дискусія, кейс тощо. Основна вимога до тренера на рівні навчання – цільове осмислення кожного окремого етапу навчального процесу: навіщо використовується та чи та вправа, яка їхня послідовність та якою має бути логіка переходу при формуванні окремих мікронавичок.

Окремо зазначимо, що зворотний відеозв'язок у поєднанні з розгорнутими схемами пояснення необхідно використовувати по змозі з урахуванням професійних завдань. Тобто як та чи та навичка, що відпрацьовується під час тренінгу, може бути використана в ході вирішення реальних практичних завдань. Тренер повинен будувати “містки в реальність”, щоб полегшити перенесення отриманих на тренінгу знань та навичок у реальне життя його учасників.

Процеси групової динаміки в тренінгу слід розглядати як передумови інтенсивного навчання. Управління групою динамікою – це управління енергією і психоемоційним станом групи на основі знання закономірностей її розвитку. Такими закономірностями є механізми і моделі розвитку групи, групові процеси тощо. Основне методичне завдання тренінгу з використанням відео зводиться до прискореного проходження (порівняно з розвитком груп поза межами тренінгів) перших малопродуктивних фаз розвитку і досягнення робочої фази протягом першої половини тренувального циклу. Інакше кажучи, лабілізацію можна й потрібно будувати через демонстрацію відео з виконанням тих чи тих вправ учасниками

тренінгу. Для цього можна підібрати таку вправу, яка була б доти-чною до професійної діяльності учасників тренінгу, що дало б змогу посилити ефект від лабілізації та запустити відповідні групові процеси. Основна вимога до тренера – якнайдетальніша поточна діагностика процесів групової динаміки та осмислене застосування прийомів прямого і непрямого управління процесами в групі.

Розвиток особистості як тренінговий процес з використанням відео на відміну від інших форм тренінгу не є самоціллю. Основне завдання на рівні розвитку особистості – зберегти статус-кво, тобто компенсація і корекція виявлених у ході тренінгу небажаних особистісних змін.

Досягнення цілей тренінгу гальмується основною методичною складністю, яка полягає в необхідності узгодження саморегуляції процесів із цілеспрямованим управлінням ними. Для прямого впливу на ці процеси в розпорядженні тренера є 10 груп методів і відповідних їм прийомів поведінки.

Методи, що використовуються в когнітивно орієнтованому тренінгу спілкування із застосуванням відео

1. *Короткі інформаційні повідомлення* тривалістю 5-10 хвилин. Як показує практика, триваліші інформаційні повідомлення є менш ефективними, оскільки увага учасників тренінгу знижується. Якщо виникає потреба подати якийсь матеріал більш ґрунтовно, його можна включити в роздаткові матеріали чи робочі зошити з матеріалами для самостійної роботи, а вже потім організувати коротку групову дискусію з відповідного питання.

2. *Рольова гра з відеозаписом* – один з основних методів тренінгу, який відтворює на тренінгу важкі ситуації спілкування, моделює процеси, що супроводжують реальне спілкування за межами тренінгової групи.

3. *Групова дискусія*, представлена на тренінгу трьома основними формами:

а) викладення тренером змісту окремих роздаткових матеріалів чи матеріалів з робочих зошитів з описом моделі і подальшим обговоренням у групі з метою засвоєння навчального матеріалу на когнітивному рівні;

б) груповий аналіз відеозапису рольової гри, професійного кейсу та інших вправ;

в) підбивання підсумків після вправи (рольової гри, професійного кейсу), в кінці дня, по завершенні певного робочого циклу.

4. *Вправи з відео* – застосовуються для опрацювання окремих елементів техніки спілкування, відпрацювання окремих мікро-навичок.

5. *Психогімнастика* (у тому числі психодіагностичні вправи) – проводиться найчастіше разом з усією групою, включаючи тренера, для розвитку процесів групової динаміки та управління емоційним станом групи. Більше того, до психогімнастики доцільно вдаватися тільки тоді, коли це справді необхідно. Наш особистий досвід показує, вона не є обов'язковою, якщо учасники тренінгу орієнтовані на когнітивні схеми. У такому випадку можна спробувати використати метафори, які б дали змогу вплинути на емоційний стан групи.

6. *Методи психологічного розвантаження* – допомагають підтримувати працездатність тренуваних на високому рівні протягом усього навчального дня.

7. *Демонстрація поведінкових моделей*. Моделі належної поведінки в спілкуванні тренер звичайно демонструє, доповнюючи роздаткові матеріали спеціальною ілюстрацією. Оскільки він, зрозуміло, не в змозі володіти всім поведінковим репертуаром професійного педагога і може в найкращому випадку зображати в моделях лише окремі його елементи, постає завдання віднайти бажані зразки для наслідування в поведінці окремих, найбільш досвідчених членів групи. Проте ще раз хочемо наголосити: тренер повинен усе ж таки вміти продемонструвати ефективне використання тих прийомів чи моделей, яких він навчає.

8. *Самонавчання тренуваних* під час і після тренінгу для закріплення засвоєного, завершення циклу навчання і проєкування засвоєного на реальні умови професійного спілкування. У процесі роботи тренер повинен сформувавши мотивацію учасників на саморозвиток і самовдосконалення, настановлення на подальше використання отриманих під час тренінгу навичок чи моделей у своїй діяльності. На реалізацію цього завдання частково працюють навчальні відеофільми, які демонструють бажані моделі поведінки в

реальному житті, тож ми рекомендуємо тренерів використовувати такі навчальні відео у своїй роботі.

9. *Індивідуальне психологічне консультування* до тренінгу, у ході тренінгового процесу, на перервах і після тренінгу.

10. *Вирішення професійного кейсу з фіксацією на відео* – провідний метод тренінгу, який дає змогу перенести отримані під час тренінгу навички у площину вирішення реальних професійних завдань. Використання кейсів можливе та доцільне у формі інтегральних вправ, що підсумовують напрацювання всього тренінгу або окремих його блоків.

Перераховані методи управління трьома основними процесами тренінгу можна згрупувати таким чином:

– у процесі навчання основними методами є рольова гра, групова дискусія і вправи, вирішення професійного кейсу; додатковими – демонстрація моделей самонавчання, консультування;

– у процесах групової динаміки основними є психогімнастика і психологічне розвантаження, додатковими – групова дискусія та вправи;

– у процесах розвитку особистості (і запобіганні небажаним побічним ефектам) основними є індивідуальне консультування та групова дискусія, додатковими – рольова гра, кейс, вправи, самостійна робота з роздатковим матеріалом і тренінговими зошитами.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ТА НЕОБХІДНЕ ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Відмітною особливістю когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування з використанням відео, що якісно відрізняє його від інших методів підвищення кваліфікації чи формування готовності до вирішення професійних викликів, є поєднання прямого і непрямого управління процесами навчання.

Можна виділити ряд організаційних умов, без створення яких тренінг не може відбутися або ж втрачає значною мірою властиву йому інтенсивність навчання, дорівнюючись за ефективністю хіба що до звичайних лекцій і семінарів.

1. *Комплектація тренінгової групи.* Група чисельністю 8-12 осіб має бути по змозі гомогенною: не повинно бути учасників (учителів), (педагогічний) стаж роботи яких би сильно відрізнявся. У нашому випадку це вчителі, що працюють у школі не більше як два роки, тобто проходять стадію адаптації до умов професійної діяльності. Надзвичайно важливо при формуванні групи довести до мінімуму кількість і рівень знайомств та відносин службового підпорядкування між учасниками тренінгу.

2. *Ізоляція тренувальної групи.* Ізоляція забезпечує форсований розвиток групової динаміки. Для цього на час тренінгу слід звести до мінімуму контакти його учасників з повсякденною роботою, сім'єю і неформальними групами. Бажано організувати виїзні тренінги, щоб учасники змогли хоча б тимчасово абстрагуватися від звичного кола спілкування, роботи.

3. *Приміщення.* Приміщення потребує спеціального обладнання та організації простору. Воно має забезпечити насамперед максимальний контроль тренера за діяльністю учасників тренінгу під час тренінгового процесу. Якщо планується розбивати учасників на декілька підгруп, що будуть окремо готуватися до вирішення, наприклад, професійного кейсу, необхідно це передбачити і спланувати роботу заздалегідь. Тому це має бути або одне велике

приміщення, де б учасники різних підгруп під час роботи не заважали один одному, або ж одне велике і кілька менших приміщень.

4. *Режим часу.* Необхідність управління процесами групової динаміки передбачає тривалість сеансів (60-120 хвилин), кількість сеансів упродовж одного дня (4-5). Кількість навчальних днів визначається логікою запиту, але їх має бути не менше трьох. Встановлюється також ритм чергування сеансів і пауз відпочинку. Зазначимо, що за необхідності тривалість сеансів може бути збільшено, зокрема якщо передбачається самостійна робота з підготовки до вирішення професійного кейсу. Як показує наш досвід, для самостійного опрацювання завдань кейсів учасникам потрібно дати хоча б 1,5-2 години.

5. *Тренери.* Тренінг ведуть два тренери з чітко розділеними функціями між ними. Обидва тренери повинні мати спеціальну психологічну підготовку.

6. *Закритість групи.* Вимушений вихід із групи будь-якого члена, а також прихід нових учасників після початку роботи істотно впливають на перебіг процесів групової динаміки, тому необхідно забезпечити стабільний склад групи від початку тренінгу і до його завершення.

Необхідне технічне забезпечення

Для проведення одного тренінгу знадобляться:

- 2 фліпчарти під відривні аркуші паперу;
- 6-7 блокнотів з відривними аркушами для фліпчартів;
- 2-3 паперових скотчі;
- 2 ножиць;
- 3-4 пачки маркерів для фліпчартів;
- відеокамера і штатив;
- проектор;
- ноутбук;
- потужні колонки;
- зошити для нотаток (якщо готуєте тренінговий зошит, то до нього можна додати кілька чистих аркушів для нотаток);
- ручки для всіх учасників + кілька запасних;
- бейджики для всіх учасників;
- столи;
- офісні стільці (зручні, але не дуже м'які);

- потужний дзвоник;
- роздатковий матеріал для всіх учасників тренінгу (із запасом) (приклади таких матеріалів наведено в додатках);
- тренінгові зошити (та дайжести) для всіх учасників тренінгу + 2 для тренерів;
- питна вода в пляшках ємністю по 0,5 л (з розрахунку 1,5 літра на добу на 1 людину).

Особливості організації тренінгового простору

Розмір зали для проведення тренінгу повинен бути достатнім для того, щоб умістити всіх людей, які прийшли на тренінг, та забезпечувати можливість знімання з будь-якої точки зовнішнього периметра тренінгового простору.

Тренінгова група розташовуються на стільцях по колу. Тренер, як і всі, сидить у колі. З фліпчартом та апаратурою працює переважно ко-тренер. Розташування в колі є особливо важливим, оскільки наочно показує паритетність стосунків: ідея кола лежить в основі уявлень про рівність осіб, що спілкуються (бесіда за “круглим столом”, “люди нашого кола” і т. ін.).

Столи розташовуються в кутку, щоб при нагоді їх можна було легко перенести для необхідної реорганізації тренінгового простору.

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ТА РОБОТА З НИМ

Відомо, що людина краще засвоює інформацію, якщо остання надходить одночасно двома каналами: аудіальним і візуальним. Такими наочними матеріалами будуть відповідні презентації, роздатковий матеріал, тренінгові зошити, навчальні відеофільми.

Презентаційні матеріали мають супроводжувати всі інформаційні повідомлення, які робить тренер під час роботи. Палітра роздаткових матеріалів теж широка. Це насамперед роздруковані тексти для вправ, рольових ігор, кейсів та бланки для роботи, самотестування тощо.

Крім того, залежно від конкретних особливостей запиту, що був сформульований замовником, можуть використовуватися спеціально розроблені тренінгові зошити, дайджести, а також відповідним чином дібрані навчальні відеофільми. Такі відеофільми, якщо вони відповідають завданням тренінгу і потребам учасників, дають змогу створювати місток між тренінговою реальністю і практичною діяльністю учасників тренінгу, полегшують перенесення навичок, набутих під час тренінгу, у площину професійних завдань.

Окремо скажемо про дайджести. У них доцільно подавати ті матеріали, які стосуються проблематики когнітивного спілкування і які містять приклади практик, практичні рекомендації та поради. Корисно зазначити не тільки автора, а й джерело, матеріали з якого були включені в дайджест, щоб зацікавлений учасник тренінгу міг за потреби сам звернутися до першоджерела.

Готуючи дайджест, варто добирати такі матеріали та робити такі анотації з публікацій, які б системно охоплювали коло питань, що будуть предметом обговорення на тренінгу. Ще точніше, це мають бути матеріали, в яких стисло викладаються основні положення, що розкривають суть окремих блоків тренінгу, дають учасникові змогу розширити власне бачення. І до того ж які б провокували його до саморозвитку. Добре включати в такі інформаційні дайджести матеріали практичного спрямування, як то практичні

рекомендації, індивідуальні вправи для формування відповідних навичок, завдання на рефлексію власних дій при виконанні вправ у спілкуванні тощо. Важливо, щоб пропоновані вправи містили чіткі інструкції, були легкими у виконанні та не вимагали багато часу чи специфічних знань для цього.

Навчальні відеофільми також потрібно добирати заздалегідь. Дуже важливо продумати інформаційне повідомлення, що буде супроводжувати їх демонстрацію. За необхідності слід продумати й описати завдання, які учасники повинні виконати після перегляду. Або ж розробити відповідний бланк рефлексії, робота з яким допоможе учасникові тренінгу розширити власне розуміння та запустить керовану тренером групову дискусію – обмін думками та обговорення. У будь-якому разі пропонований учасникам навчальний відеофільм повинен чітко відповідати критеріям корисності та необхідності, тобто сприяти формуванню в учасників тренінгу бачення ефективних моделей поведінки дій у ситуаціях міжособової взаємодії, розумінню того, як пропоновані моделі можуть бути перенесені на їхню власну діяльність. Рефлексивне запитання типу “а як це може бути застосовано Вами для вирішення професійних завдань?” завжди має бути наготові, щоб запустити побудову “мосту в реальність” практичної діяльності.

ПРИНЦИПОВІ ЗАХОДИ З ФОРМУВАННЯ МІКРОНАВИЧОК В УЧАСНИКІВ ТРЕНІНГУ

Перші такі заходи є обов'язковими і передбачають чітку послідовність дій, пов'язаних з проходженням усіх необхідних процедур знайомства, входженням у тренінговий процес та проведенням лабілізації. Усі подальші заходи слід гнучко використовувати для створення необхідної конфігурації тренінгу відповідно до запиту і завдань, що вирішуються.

Ресурси впливу тренера – це процедури самовизначення учасників тренінгу, індивідуальна робота учасників з робочими зошитами і дайджестами, опрацювання навчальних відеофільмів, робота в малих групах, виконання окремих тренінгових вправ і рольових ігор та їх подальший аналіз – рефлексія (коли ведеться відеознімання, то це проведення аналізу з переглядом відео), групові дискусії, вирішення професійних кейсів, власне інформаційні повідомлення тренера і т. ін. Засоби із цього ресурсного для тренера інструментарію він повинен обирати в кожному випадку перебігу тренінгового процесу індивідуально, але обов'язково дотримуючись розробленої цілісної Програми когнітивно орієнтованого тренінгу спілкування.

Отже, для підготовки молодих учителів пропонуємо такі послідовні *заходи*, або, власне, *етапи (шаблі), тренінгового процесу*.

Починається тренінг з процедури розсаджування. Тренер ставить стільці колом, а учасники, що прийшли на тренінг, йому допомагають. Можна розставити стільці заздалегідь, проте завжди цікаво отримати першу інформацію про учасників. Адже хтось активно допомагає (прибирає столи, бере відразу кілька стільців, швидко рухається), а хтось тільки спостерігає або робить вигляд, що чимось зайнятий і не помічає того, що відбувається.

Сидіння в колі є незвичним – немає столів, усі бачать усіх, немає спин і потилиць, немає викладача напроти групи. Формуючи коло, ви створюєте *психологічну атмосферу реальної соціальної рівності*.

Коротке інформаційне повідомлення тренера (близько 10-15 хвилин) визначає цілі та завдання тренінгу, а також засоби, за допомогою яких вони будуть досягатися. Ставиться мета – підвищен-

ня комунікативної компетентності, що є важливою умовою ефективності професійної діяльності.

Що ж тренінг може дати учасникам? Він здатний:

- розвинути вміння вибудовувати (готуватися та вести) ділові бесіди на належному професійному рівні;
- діагностувати приховувану мотивацію та працювати з нею;
- розширити поле соціального бачення і діапазон інформаційних каналів, загострити спостережливість;
- допомогти “читати” пози, міміку, жести; знаходити невідповідність між словами й емоційним станом партнерів, аналізувати і прогнозувати їхню поведінку;
- озброїти способами налагодження контакту в різних ситуаціях спілкування (як сприятливих, так і несприятливих);
- навчити оптимізувати власні дії в конфліктних, напружених, проблемних ситуаціях, краще розуміти інших людей, себе, а також взаємини між людьми;
- посилити можливість позитивно впливати на інших за рахунок розширення палітри способів дій;
- розширити діапазон творчих здібностей;
- навчити “вирівнювати” емоційний стан – свій і партнерів; підвищувати емоційну стабільність і знижувати емоційне напруження, дискомфорт, невпевненість;
- сприяти зростанню стресостійкості та загальної життєздатності;
- активізувати процес самопізнання і самоактуалізації особистості;
- скоректувати бачення себе кожним учасником, зробити це бачення більш адекватним.

Конкретний перелік визначень того, що тренінг може дати учасникам, окреслюється залежно від рамок запиту, який отримав психолог-тренер. Головна умова – усі ці визначення не повинні містити психологічної термінології і бути зрозумілими аудиторії, відповідати її потребам та очікуванням.

Обов’язковою умовою є прийняття групових норм (правил) та “укладання контракту” щодо їх виконання з кожним членом групи. Ідеться про такі **групові правила**:

1. *Правило трапа* – робота починається тільки тоді, коли присутні всі члени тренінгової групи. Інтелектуальний ресурс кожного є важливим для вирішення завдань, тому в разі відсутності навіть одного учасника робота не розпочинається.

2. *Правило погонів* – усі учасники рівні. Кожний має однакове з усіма право відстоювати свою думку і позицію. Нічия думка не має якихось переваг. Усі позиції є рівнозначущими. Кожен має таку ж можливість, як і інші, висловитися, навести свої аргументи та запропонувати рішення.

3. *Правило послушника* – усі теми та умови роботи задаються тренером (чи тренерами). Усі завдання, які ставить тренер, учасники мають виконувати в тих межах і на тих умовах, які він визначає, і не можуть змінювати їх самостійно.

4. *Не кажи “гоп”, поки не перескочиш* – не слід робити поспішних висновків, давати оцінки чи складати судження щодо того, що тут відбувається. Слід вирішувати завдання, які ставить тренер. Будь-яка оцінка блокує розуміння, тому потрібно аналізувати, рефлексувати, проте не оцінювати результат до його кінцевого оформлення.

5. *Правило активної участі* – кожен зобов’язаний брати активну участь у тренінгу. Від участі та внеску кожного залежить якість результату, який буде отримано. У процесі вирішення професійних завдань кожен з учасників має висловити свій погляд на те чи те питання, запропонувати своє рішення, представити і пояснити своє бачення способів вирішення завдання.

6. *Правило персоніфікації* – під час обговорення проблем та оцінювання діяльності слід говорити тільки від свого імені: “я так думаю”, “я так вважаю”, “я так розумію”, “я вважаю..., тому пропоную...”, “я не ухиляюся від прямого висловлювання своєї точки зору. Я відповідаю за свої слова”.

7. *Правило “тут-і-зараз”* – означає бути включеним у групу роботу. Це захист від минулих проблем і майбутньої непевності. Це уникнення пасивної позиції під час ухвалення рішення. Не слід звертатися до минулого досвіду – “це неможливо, тому що колись, десь... це не було реалізовано”. Намагайтеся відшукати рішення тут і зараз, у тих умовах, які склалися на цей момент.

8. *Правило конструктивного зворотного зв’язку*. Говорити про поведінку, дії, вислови тощо, а не про персони. Аналіз поведінки деталізувати за епізодами, а не узагальнювати недиференційовано.

Дотримання цих норм (правил) – запорука досягнення мети тренінгу і створення належної психологічної атмосфери роботи (а не відпочинку). Правила – це сильний інструмент процедурного впливу на групу. Без норм у вигляді правил життєдіяльність групи

неможлива. І навіть якщо група в тому ж складі приходить до вас на другий тренінг, але через якийсь час по тому, правила потрібно обов'язково повторити. Можна запропонувати учасникам самим їх відтворити, проте нагадати ці правила слід обов'язково.

Необхідно ознайомити учасників тренінгу із **психологічним критерієм ефективного спілкування: досягнення результату (предметна мета) повинно супроводжуватися емоційною задоволеністю партнерів (мета – розвиток стосунків та взаємин)**. І хоча критерій складається з двох частин, він насправді один. Тож принципово необхідно “тримати в голові” обидві частини, намагаючись покращувати як одну, так і другу.

Наступний етап – вибір форм звертання. Група з огляду на цілі тренінгу сама вирішує, якій формі звертань один до одного слід віддати перевагу. Тренер нагадує про можливість вибору з чотирьох варіантів: по імені – “ти” і “ви” – і по батькові – також “ти” і “ви”.

Це перше рішення групи. Важливо, щоб було вислухано думку кожного, всі аргументи “за” і “проти”. Голосувати можна. Якщо хтось не згоден з думкою більшості, то його можна тільки перекочувати або ж групі доведеться пропонувати інші рішення.

Проведення процедури знайомства можна варіювати, але суть її одна. Кожен учасник називає себе тим ім'ям, яким він хоче тут називатися, і визначає якості, які допомагають і заважають йому в спілкуванні. Останнє можна замінити, наприклад, відповідями на такі запитання: “Які труднощі у веденні ділової бесіди у Вас виникали в ході вирішення професійних завдань?”; “Що Вам не вдавалося, коли Ви вели з кимось бесіду чи діалог?”; “Опишіть дві ситуації: одну, в якій Ви були успішним у вирішенні комунікативного завдання, і другу – в якій Ви були неуспішним” і т. ін. Перед тим як представитися, кожен учасник повторює те, що сказав сусід. Можливі узагальнення на кшталт “труднощі в спілкуванні у мого сусіди були ...” і т. ін.

У цілому процедура знайомства має кілька цілей: дізнатися імена учасників, дати їм можливість відрефлексувати себе у вирішенні комунікативних завдань і поділитися своїми роздумами з іншими (що емоційно включає в ситуацію кожного учасника). Повторення ж дає можливість відчувати труднощі слухання (нерідко учасник не слухає, що говорить попередній, а думає, що сказати самому).

Після цього члени групи висловлюють у колі свої очікування, побоювання, сумніви з приводу тренінгу, а тренер усе доброзичливо вислуховує, нікого не оцінюючи і не засуджуючи, не виявляючи ані здивування, ані прихованого схвалення. Після того, як всі по колу вискажуть свої думки, тренер надає короткий зворотний зв'язок кожному учасникові щодо висловлених побоювань та очікувань. Після цього група готова розпочати роботу.

Поки тренер працює з групою, ко-тренер на фліпчарті фіксує вислови учасників з процедури знайомства та процедури очікувань від тренінгу. Зафіксовані на папері проблемні ситуації діяльності, пов'язані з вирішенням комунікативних завдань (висловлені під час знайомства), та очікування дають змогу кожному тримати їх у фокусі уваги, особливо тренерові, і за необхідності в подальшому звертатися до них як до ресурсу впливу. Зокрема, при підбитті підсумків тренер ці матеріали може використовувати для проведення фінальної рефлексії участі в тренінгу. Крім того, цю інформацію можна використати для посилення ефектів лабілізації.

З огляду на необхідність інтенсифікації роботи після проведення описаних вище процедур можна розпочинати лабілізацію. Для забезпечення лабілізації слід підібрати відповідну рольову вправу або запропонувати тему для групової дискусії. Такими темами можуть, наприклад, стати: “Як має бути організована взаємодія вчителя і адміністрації”; “Що повинен і чого не повинен робити молодий учитель, який приходить до школи” і т. ін.

Основне завдання такої дискусії чи пропонованої рольової вправи – лабілізувати (тією чи іншою мірою) кожного в групі, підтримуючи водночас мотивацію на розвиток. На думку М. Форверга і Т. Альберг, “лабілізація – це переживання особистістю неадекватності звичних форм поведінки. Таке переживання буває різного ступеня інтенсивності: від легкої тривоги до панічного страху і бажання припинити тренінг. Лабілізація, крім тривоги, породжує почуття сорому, провини, розчарування, роздратування, агресії, невпевненості, безпорадності. Лабілізація є своєрідною перевіркою нервово-психічної стійкості особистості та її здатності до поведінкової адаптації в стресових ситуаціях демонстрації ролі” [18].

Звичайно людина не хоче лабілізації і захищається від неї. Її перші дії будуть імпульсивними (часто афективно-агресивними), за ними стоїть невпевненість у собі. Приводом для лабілізації найчастіше стає страх за свою репутацію в очах інших учасників тренінгу. Що несподіваніший ефект лабілізації, то він сильніший (коли осо-

бистість гостро стикається зі своїми стереотипами, упередженнями тощо в кожній конкретній ситуації). Перегляд відео із “собой в головній ролі” ще більше посилює ці ефекти.

Лабілізація залежить від низки складових, причому основними серед них є: високий змінний рівень мотивації на участь і задання, що ставляться і вирішуються в ході тренінгу; переживання особистісної та професійної значущості; рівень активності групи в цілому і кожного учасника окремо. Справитися з лабілізацією, пережити і перерости її допомагає, з одного боку, атмосфера доброзичливості, довіри і безпеки, спеціально створювана і постійно підтримувана під час роботи групи, а з другого – “рецепти” у вигляді знань і технологічних навичок, що пропонуються тренером.

Група лабілізується швидше, якщо в цей стан “входять” спочатку найбільш впливові члени групи – лідери. Але може бути й іншого роду ефект, якщо лідерові зовні легко вдається впоратися з тривогою і невизначеністю. Це може значною мірою знизити ефект лабілізації в інших членів групи. Слід пам’ятати: чим більш неадекватна самооцінка (завищена або занижена), тим швидше пройде лабілізація. Як зазначав М. Форверг, ситуація одночасної (симультанної) лабілізації більшості членів групи може виглядати як групова драма або катастрофа. Практика показує, що чим вищий рівень лабілізації, тим сильніший ефект від тренінгу.

Основним психологічним механізмом інтенсивної лабілізації є страх перед зміною свого образу “Я”. Цей страх зачіпає і глибинні настановлення особистості щодо сприйняття себе в самостверджувальних ролях і позиціях. Це в цілому позитивне сприйняття себе часто набуває форми стереотипних і неадекватних самооцінок. Якщо ці стереотипи зазнають певного тиску і починають розхитуватися, то в людини виникає тривога у зв’язку із змінами, що відбуваються в її образі “Я”. Захисні процеси блокують виникнення деструктивних емоцій, що виходили б за межі, допустимі з погляду життєдіяльності групи і кожного окремого її члена.

Процес групової дискусії необхідно фіксувати на відеокамеру, а після завершення обговорення організувати перегляд відзнятого матеріалу. Звичайно, людина, яка вперше бачить себе на екрані, так би мовити збоку, переживає своєрідне потрясіння. Проте для закріплення ефекту потрібно провести ще й процедуру відповідного аналізу групової дискусії за критеріями:

– Як кожен з учасників дискусії міг висловити свою позицію?

– Як його чули інші? Чи розвивалася запропонована ідея, а чи відкидалася і замість неї пропонувалася інша?

– Чи було “протиговоріння” (коли двоє або більше учасників говорили одночасно)?

– Який зворотний зв’язок та в якій формі отримували учасники дискусії?

– Як модерувалася/управлялася дискусія?

– Як підсумовувалися ідеї і пропозиції?

– Які помилки було допущено?

Після такої рефлексії щодо проведеної дискусії тренер підбиває підсумки. Якщо в арсеналі тренера є відповідний інструментарій, він пропонує переглянути навчальний відеофільм про підготовку та ведення ділових бесід і переговорів. Після завершення перегляду робить повідомлення про те, що подальшу роботу групи буде присвячено підготовці і відпрацюванню відповідних навичок та вмінь. (Якщо ж відеофільму немає, можна обійтися і без нього). Як показує практика, якісно організована групова дискусія та її рефлексія, перегляд навчального відеофільму відбуваються вже наприкінці дня. День завершується проведенням групової рефлексії.

Другий і всі наступні дні починаються з обміну враженнями в групі та рефлексії учасників щодо попередньої роботи. Кожен з учасників по колу розповідає, що він засвоїв з роботи попереднього дня: що для нього було відкриттям, що – новим. Залежно від конкретних умов перебігу тренінгового процесу та вирішуваних завдань, питання, що виносяться на рефлексію, можуть коректуватися. Проте процедура ранкової та вечірньої рефлексії є обов’язковою. Причому учасники повинні говорити не так про свої враження від тренінгу (що сподобалося, що було корисним, а що не сподобалося і т. ін.), як про те, що вони в результаті зрозуміли, як змінилися їхні погляди та професійне бачення.

Для проведення процедури рефлексії можна використати так званий рефлексивний квадрат (рис. 1).

Послідовність усіх подальших етапів пояснюється логікою блоків, з яких конструюється тренінг. Ці блоки відповідають особливостям замовлення та очікувань, висловлених учасниками тренінгу.

У кожному блоці програми можна виділити **чотири основні рівні досягнення мети.**

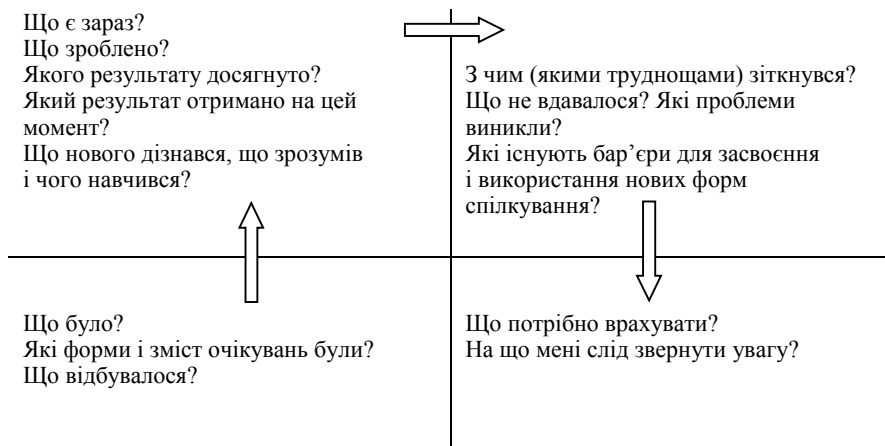


Рис. 1. Рефлексивний квадрат

1. Когнітивний рівень:

а) засвоєння пропонованої моделі дій і ситуацій її застосування на словесному рівні: мети досягнуто, якщо учасник тренінгу здатний відповідати на поставлені запитання або застосовувати отримані теоретичні знання під час обговорення, навести приклади для вирішення реальних практичних завдань;

б) розпізнавання моделі або розуміння її відсутності в діях інших: мети досягнуто, якщо учасник тренінгу вказує на наявність або відсутність моделі в діях інших членів групи (або в заздалегідь підготовленому відеозаписі) – і без підказки;

в) розпізнавання моделі або розуміння її відсутності у власних діях на тренінгу.

2. Оціночний рівень:

а) позитивне осмислення моделі на тренінгу: мети досягнуто, якщо учасник тренінгу отримує задоволення від процесу засвоєння моделі на тренінгу;

б) позитивне осмислення моделі під кутом зору особистих потреб і застосовності її в повсякденному професійному спілкуванні: мети досягнуто, якщо учасник тренінгу вказує на конкретну ситуацію за межами тренінгу, в якій він успішно застосовував модель чи збирається її застосувати.

3. Рівень дій:

а) усвідомлення дії відповідно до моделі безвідносно до ситуації її застосування: мета вважається досягнутою, якщо учасник

тренінгу здатний відтворити модель на рівні дій за інструкцією ведучого;

б) усвідомлення дії відповідно до моделі в конкретних ситуаціях її застосування: мети досягнуто, якщо учасник тренінгу не тільки здатний відтворити модель у цілому, а й правильно приймає рішення про застосування або незастосування цієї моделі в кожній конкретній ситуації тренінгу;

в) неусвідомлені дії згідно з моделлю в одних типах ситуацій і всупереч моделі – в інших ситуаціях, які її потребують: мети досягнуто, якщо в репертуарі дій учасників тренінгу виявляється навчальна модель хоча б в одній ситуації тренінгу;

г) неусвідомлені дії згідно з моделлю у всіх ситуаціях її застосування: мети досягнуто, якщо модель застосовується у всіх ситуаціях, які цього вимагають – під час тренінгу і за межами тренінгів.

4. Рівень групових процесів.

Розвиток групової динаміки на тренінгу – це не самоціль, а засіб підвищення навченості кожного його учасника. Цілі управління груповим процесом не конкретизуються для кожного окремого блоку, вони є наскрізними для всього тренінгового циклу. Клімат психологічної безпеки (“усе що відбувається в групі, залишається в групі”) має бути створений під час знайомства та підтримуватися протягом усього тренінгу.

Відповідно до фаз розвитку групової динаміки (модель Б. Такмена) на другий день тренінгу має бути досягнуто “фази стійкої працездатності”, що забезпечує мінімально необхідні умови для інтенсивного процесу навчання. Кінцевою метою щодо розвитку групової динаміки є по змозі якнайшвидше досягнення фази стійкої працездатності і свідоме управління фазою “збурення”, або “боротьби”.

Коротко охарактеризуємо згадану вище модель групової динаміки Б. Такмена. У запропонованій американським психологом *двовимірній моделі розвитку групи* розглядаються дві основні сфери (виміри) групової життєдіяльності: інструментальна (ділова) сфера, пов’язана з вирішенням групового завдання, та експресивна (емоційна) сфера, домінантою якої є міжособистісний контекст розвитку групової структури (рис. 2). Обидві сфери групового розвитку, хоч і впливають одна на одну, мають свої внутрішні особливості та закономірності. У кожній сфері є по чотири стадії, які послідовно змінюють одна одну.

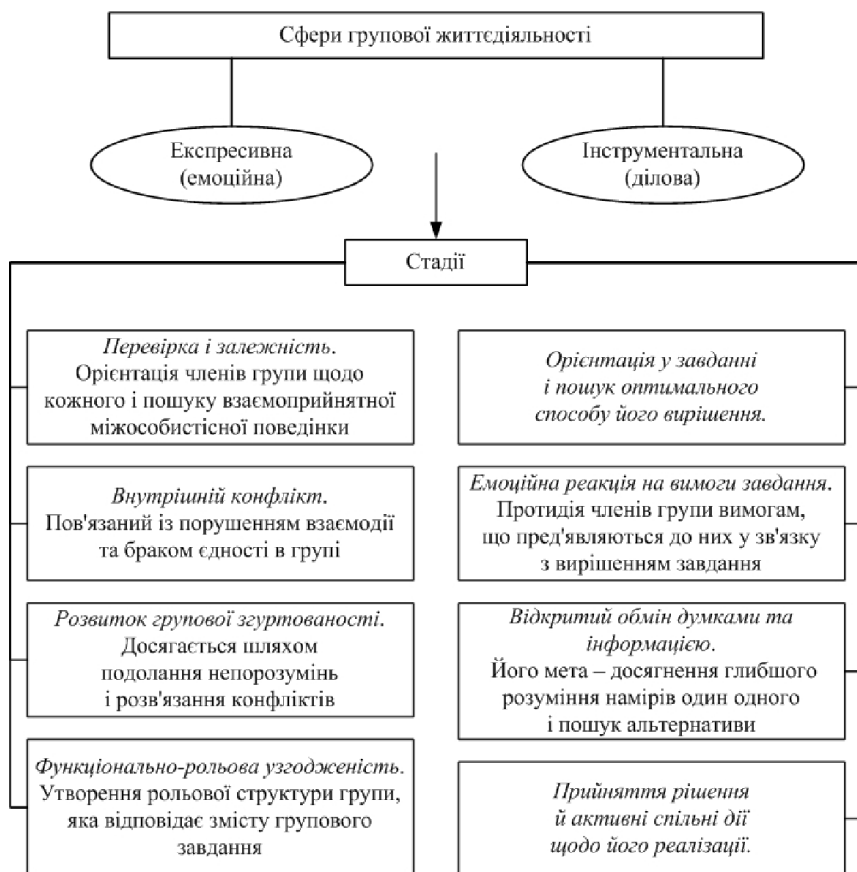


Рис. 2. Двовимірна модель розвитку групи (за Б. Такменом)

Детальніше з моделлю можна ознайомитися в спеціальній літературі (див. напр., [10; 18]).

БЛОКИ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ

Викладене вище дозволяє нам перейти до цеглинок, з яких і буде вибудовуватися програма тренінгу. Нижче представлено блоки програми тренінгу, кожен з яких має певну завершену цілісність та процесуальну цінність; вони можуть компонуватися тренером відповідно до логіки запиту та конкретних потреб замовника.

Окремі блоки можуть об'єднуватися в певні групи – тренінгові цикли. Вибір та узгодження конкретних блоків тренер визначає сам. Принциповим тут вважаємо лише одну обставину: першим за логікою розгортання спілкування є налагодження контакту, тож першим повинен іти саме цей блок. З нього й розпочнемо наш розгляд.

БЛОК: Психологічний контакт

Тривалість: 2 сеанси.

Цілі:

- 1) розуміння причинного зв'язку між налагодженням, збереженням і розривом психологічного контакту в акті спілкування та ефективністю спілкування;
- 2) засвоєння схем психологічних механізмів налагодження психологічного контакту – відпрацювання моделі парціальних етапів ділової бесіди:
 - а) розпізнавання руху парціальними етапами ділової бесіди в інших членів групи і в себе на відеозаписі;
 - б) засвоєння критичних ознак психологічного контакту на кожному з етапів ділової бесіди;
 - в) усвідомлення недостатності володіння навичками налагодження контакту та наслідків цього для свого професійного спілкування;
 - г) використання механізмів налагодження психологічного контакту;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Структура спілкування та ведення ділової бесіди

Тривалість: 2 сеанси.

Цілі:

- 1) розуміння моделі спілкування як процесу, організованого у трьох площинах (площина інформації, площина намірів та площина ставлень-стосунків);
- 2) засвоєння моделі спілкування та розмежування рівня інформації, рівня намірів та рівня стосунків-ставлень у процесі спілкування:
 - а) розпізнавання переходів у діалозі між різними рівнями (інформація, наміри та стосунки-ставлення);
 - б) визнання необхідності гнучко конструювати бесіду та рухатися в різних площинах у ході ведення ділової бесіди;
 - в) усвідомлення недостатності володіння навичками конструювання своїх висловів у різних площинах спілкування та наслідків цього для свого професійного спілкування;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Зворотний зв'язок (відображення, реагування, повідомлення)

Тривалість: 1-2 сеанси.

Цілі:

- 1) поінформованість про три типи зворотного зв'язку – від тренера, від членів групи і від відеозображення – як основного психологічного механізму інтенсифікації процесу навчання;
- 2) засвоєння ефективних прийомів зворотного зв'язку:
 - а) розпізнавання ефективних і неефективних способів організації зворотного зв'язку та їхніх наслідків як у діях інших членів групи, так і у власних діях;
 - б) визнання кожним учасником тренінгу необхідності вдосконалювати свої способи організації зворотного зв'язку;
 - в) свідоме уникання неефективних способів організації зворотного зв'язку; збільшення серед членів групи загального обсягу зворотного зв'язку один з одним;
- 3) формування процесів групової динаміки.

БЛОК: Приховувана та прихована мотивація

Тривалість: 2-3 сеанси.

Цілі:

- 1) поінформованість про приховувану і приховану мотивацію та її вплив на ефективність спілкування та перебіг взаємодії;
- 2) удосконалення навичок зчитування та пропрацювання прихованої мотивації:
 - а) розпізнавання ефективних і неефективних способів організації, прийомів ведення діалогу зі зчитування та прояснення прихованої мотивації;
 - б) визнання кожним учасником тренінгу необхідності постановки та вирішення в спілкуванні спеціального завдання зі зчитування та прояснення прихованої мотивації;
 - в) свідоме використання учасником тренінгу прийомів і технік, які дають змогу зчитувати та прояснити приховану мотивацію партнера;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Невербальний аспект спілкування

Тривалість: 2 сеанси.

Цілі:

- 1) розуміння функцій невербальних засобів спілкування в комунікативному акті;
- 2) удосконалення навичок зчитування та інтерпретації невербальної інформації:
 - а) виокремлення окремих невербальних засобів спілкування в цілісному комунікативному акті у членів групи і в себе;
 - б) виокремлення індивідуально-специфічного і професійно-специфічного в невербальній поведінці учасників тренінгу;
 - в) виявлення невикористаних резервів у невербальній поведінці учасників тренінгу і прийняття рішення про їх використання;
 - г) спонтанне використання ефективних невербальних прийомів спілкування в ході вирішення завдань з організації професійного спілкування;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Соціальна перцепція та бар'єри спілкування

Тривалість: 2 сеанси.

Цілі:

- 1) розуміння принципів відмінностей у психологічних механізмах сприймання людини і сприймання неживих об'єктів (запам'ятовування основних помилок сприймання, що пов'язані з дією стереотипів та еталонів; знання способів їх компенсації; розуміння основних бар'єрів, що спричиняють порушення спілкування; усвідомлення природи когнітивних бар'єрів та особливостей роботи щодо їх подолання);
- 2) засвоєння прийомів корекції помилок соціальної перцепції та бар'єрів спілкування:
 - а) розпізнавання типових помилок сприймання під час аналізування поведінки та дій інших людей, групи і відеозапису власних дій; виокремлення когнітивних бар'єрів серед інших бар'єрів спілкування; розвиток чутливості до критичних ознак;
 - б) визнання збитків, яких учасник тренінгу завдає собі в діловому спілкуванні через помилки соціальної перцепції, і формування готовності до їх компенсації;
 - в) використання прийомів корекції помилок соціальної перцепції; свідомо організації власного спілкування з метою уникнення чи зняття бар'єрів спілкування;
- 3) подальший розвиток групової динаміки.

БЛОК: Рольові позиції у спілкуванні (его-позиція)

Тривалість: 3-4 сеанси.

Цілі:

- 1) засвоєння змісту понять симетрії та асиметрії у спілкуванні, що виражається у взаємозв'язку “его-позиції” партнерів:
 - а) осмислення критичних ознак кожної з трьох его-позицій;
 - б) розуміння того, що, вступаючи у спілкування, людина займає одну з трьох его-позицій – “батька”, “дорослого”, “дитини”;
 - в) визнання того, що его-позицію потрібно обирати свідомо, виходячи із ситуації, дій партнерів та особистого стилю спілкування, і що від вдалого вибору его-позиції залежить результат вирішення комунікативного завдання;

- 2) оволодіння репертуаром використання всіх трьох его-позицій:
 - а) розпізнавання его-позицій в акті спілкування інших членів групи і у відеозаписі власних дій; вловлювання моментів зміни его-позицій;
 - б) усвідомлення зв'язку між неефективністю власного спілкування і неправильним вибором его-позиції;
 - в) правильний вибір адекватної его-позиції на початку акту спілкування і вміння гнучко змінювати її залежно від зміни ситуації в поведінці партнера;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК : Активне слухання

Тривалість: 3 сеанси.

Цілі:

- 1) засвоєння інформації про активне слухання:
 - а) розпізнавання прямого і непрямого управління діалогом; усвідомлення переваг та недоліків кожної з технік управління діалогом;
 - б) уміння фіксувати ознаки ситуації спілкування, в яких техніки рефлексування активного слухання більш ефективні, ніж пряме управління діалогом;
- 2) засвоєння технік рефлексування і розпізнавання ситуацій, які потребують відмови від неефективних технік прямого управління діалогом;
 - а) розпізнавання застосовуваних технік спілкування у членів групи і в самого себе та виявлення причинного зв'язку між вибором техніки і результатом комунікативного завдання;
 - б) визнання вигод, які дає управління діалогом за допомогою технік рефлексивного слухання у професійному спілкуванні учасників тренігової групи;
 - в) правильний вибір і застосування технік рефлексування відповідно до типу комунікативного завдання і дій партнера;
 - г) керування діалогом за допомогою технік рефлексування;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Переконування партнера та конструювання впливу на нього для вирішення комунікативних завдань

Тривалість: 2 сеанси.

Цілі:

- 1) засвоєння основної інформації про види влади, яким віддається перевага, та відповідних аргументів;
 - а) розуміння того, що головним джерелом сили слова є відповідна словесна форма аргументації та вид влади, якому віддається перевага;
 - б) усвідомлення того, що додатковим джерелом сили слова є інтерпретація ситуації; спільна пам'ять партнерів і невербальні засоби спілкування;
 - в) знання критичних ознак ситуації, в яких основне джерело сили слова – аргументи (вид влади, якому віддається перевага) не дають очікуваного впливу і провідними стають додаткові джерела сили слова;
- 2) уміле використання різновидів влади, що обирається для себе, і зчитування влади, що застосовується партнером:
 - а) розпізнавання додаткових джерел інформації в акті спілкування на тренінгу;
 - б) розпізнавання співвідношення різновидів влади, яким віддається перевага і які проявляються у спілкуванні; уміння оцінювати адекватність цього співвідношення для вирішення комунікативного завдання; розрізнення в себе та інших видів влади, що використовуються для переконування та аргументації;
 - в) самооцінювання щодо опанування та адекватності застосування кожного з різновидів влади, яким віддається перевага, та усвідомлення необхідності їх удосконалення;
 - г) дозування співвідношення різновидів влади, яким віддається перевага, відповідно до змісту завдання і дій тренера;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Публічна діяльність

Тривалість: 4-5 сеансів.

Цілі:

- 1) засвоєння інформації про особливості побудови публічного виступу та роботи з аудиторією:
 - а) оволодіння знаннями про структуру публічного виступу, про два плани публічного виступу;
 - б) ознайомлення з основними техніками і способами подолання страху та зняття хвилювання;
- 2) засвоєння основ підготовки до публічного виступу і техніки його побудови;
 - а) розпізнавання основних помилок під час публічного виступу, яких припускаються члени групи і сам учасник (під час налагодження контакту з аудиторією, залучення уваги аудиторії, спілкування з аудиторією, вибору засобів “як зробити тему доступною” тощо);
 - б) оволодіння вмінням застосовувати різноманітні техніки завоювання уваги аудиторії;
 - в) формування вміння правильно ставити цілі публічного виступу;
 - г) формування здатності вибудовувати “скелет” майбутнього публічного виступу та нарощувати на ньому “м’язи”;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Робота, спрямована на згладжування заперечень

Тривалість: 2-3 сеанси.

Цілі:

- 1) засвоєння інформації про роботу, мета якої – згладжування заперечень та незгоди партнера:
 - а) розпізнавання обґрунтованих і необґрунтованих заперечень; опанування вміння розрізнати їх між собою;
 - б) розпізнавання явних і прихованих заперечень, формування вміння виявляти приховані заперечення, з’ясування причин виникнення конфліктних заперечень;
- 2) засвоєння техніки роботи щодо згладжування заперечень та формування вміння вибудовувати діалог, спрямований на уникнення заперечень;

- а) розпізнавання застосовуваних технік роботи з метою усунення заперечень у членів групи і в самого себе;
 - б) усвідомлення вигод, які дає техніка роботи щодо згладжування заперечень у професійному спілкуванні учасників тренігової групи;
 - в) формування вміння правильно застосовувати техніку роботи на усунення заперечень відповідно до типу комунікативного завдання і дій партнера;
 - г) оволодіння вмінням керувати діалогом за допомогою техніки роботи на усунення заперечень;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Конфлікт

Тривалість: 3-4 сеанси.

Цілі:

- 1) засвоєння знань про переваги та недоліки конфлікту як методу розв'язання проблем і суперечностей у спілкуванні:
 - а) осмислення різниці між суперечністю і конфліктом; ознайомлення з альтернативними способами усунення конфлікту, суперечності;
 - б) засвоєння знань про чотири основні стратегії вирішення конфлікту, їхні переваги та недоліки, а також умови, що зумовлюють застосування кожного з них;
- 2) формування вміння управляти конфліктами:
 - а) розпізнавання стратегій учасників конфлікту, визначення моментів зміни стратегії (своїї та інших учасників), оцінювання обґрунтованості вибору стратегії;
 - б) адекватне оцінювання своєї ролі під час конфлікту, формулювання своїх основних помилок в управлінні конфліктом;
 - в) засвоєння на рівні дій основних прийомів управління конфліктом:
 - уміння брати під контроль свої емоції, не втрачати орієнтації в розгортанні ситуації і діях партнера;
 - встановлення за уявними причинами конфлікту справжньої суперечності;
 - локалізація конфлікту (предметом обговорення є не особистість партнера, а проблема);

- дистанціювання і рефлексія запобігання особистій залученості в конфлікт, отримання ігрового задоволення від самого процесу конфліктування;
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

БЛОК: Посередництво

Тривалість: 3-4 сеанси.

Цілі:

- 1) ознайомлення з інформацією про особливості організації та технології посередництва:
 - а) розпізнавання ситуацій, що потребують організації посередництва та медіації;
 - б) оволодіння інформацією про технології посередництва і про те, коли і як можна вдаватися до посередництва (розуміння та інтерпретування принципів посередництва, основних етапів проведення процедури посередництва);
- 2) оволодіння технікою роботи посередника (медіатора);
 - а) розпізнавання особливостей застосування технік роботи посередника у членів групи і в самого себе;
 - б) правильне застосування технік посередництва відповідно до типу комунікативного завдання і дій партнерів;
 - в) керування діалогом за допомогою посередницьких технік роботи (вміння організувати та забезпечувати проходження основних етапів процедури медіації);
- 3) розвиток процесів групової динаміки.

ЗАМІСТЬ ВИСНОВКІВ

Підхід, запропонований нами в цих методичних рекомендаціях, дає змогу вирішувати цілий комплекс методичних і практичних завдань підготовки фахівців та формування їхньої комунікативної компетентності. Ідеться про знання, які мають допомогти саме конкретному спеціалістові (або організації) у вирішенні сучасних професійних викликів. Інструментом реалізації цього складного завдання є *когнітивне спілкування як засіб створення, збереження та розвитку Живого Знання, ефективного управління ним.*

Зрозуміло, що тут Ви не знайдете готових рецептів того, що і як слід робити. Замість цього описано шлях та означено напрям руху до формування і розвитку Знань. Саме тому пропонуються блоки програми тренінгу – як цеглинка, з яких тренер-фахівець може відповідно до потреб та запитів замовника конструювати свій власний унікальний тренінг, “прив’язаний” до реалій конкретної організації. Створюючи такий тренінг, добираючи необхідні справи та інформаційні матеріали, варто пам’ятати: якщо в ньому будуть брати участь представники однієї організації (корпоративний тренінг), то в його Програму можуть і повинні включатися завдання, орієнтовані на створення внутрікорпоративних стандартів (чи їхніх окремих аспектів). Такими стандартами можуть бути, зокрема, різноманітні “кодекси переговорів”, “кодекси вирішення конфліктів”, “кодекси підготовки та проведення презентацій”, “регламент роботи посередника” тощо. Завдяки зазначеним проектам стандартів організаційної діяльності учасникам тренінгу легше буде зрозуміти, *навіщо тренером пропонується той чи той комунікативний інструмент і як цей інструмент може бути використаний у практиці реальної життєдіяльності організації.* Інакше кажучи, напрацювання таких інтелектуальних продуктів полегшує учасникам тренінгу перенесення отриманих під час тренінгу навичок на свою реальну діяльність. Адже створене таким чином Живе Знання

буде відповідати нагальним професійним потребам учасників тренінгу.

Розв'язання в тренінгу формалізованих у вигляді когнітивно-комунікативного кейсу проблем, що стосуються діяльності учасників, також сприятиме розвитку Живого Знання. А ще хотіли б поради всім потенційним користувачам пропонованих рекомендацій: конструюючи тренінг, обов'язково намагайтеся відшукати колізії, що завжди так чи інакше супроводжують діяльність майбутніх учасників тренінгу. Аналітичне опрацювання цих колізій дасть Вам потужний інструмент для формування високої професійної комунікативної компетентності учасників тренінгу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Казміренко В. П.* Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140–164.
2. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.
3. *Білоус М.* Фатичне спілкування українців / М. Білоус // Мова і культура нації : 36 статей. – Львів, 1991. – С. 18–23.
4. *Петровская Л. А.* Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л. А. Петровская. – М. : Смысл, 2007. – 687 с.
5. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
6. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В. П. Казміренка. – К. : Міленіум, 2011. – 268 с.
7. *Григорьева Т. Г.* Основы конструктивного общения : метод. пособие для педагогов-психологов / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск : Изд-во Новосибир. ун-та, 1999. – 173 с.
8. *Большаков В. Ю.* Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры / В. Ю. Большаков. – СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. – 83 с.
9. *Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.
10. *Вачков И. В.* Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
11. *Вачков И. В.* Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
12. *Сидоренко Е. В.* Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь : Сидоренко и Ко, 2007. – 144 с.
13. *Зайцева Т. В.* Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь ; М. : Смысл, 2002. – 80 с.

14. *Макшанов С. И.* Психогимнастика в тренинге: каталог / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб. : Ин-т тренинга, 1993. – Ч. 1. – 108 с.
15. *Духневич В. М.* Особливості конструювання кейсів для когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування / В. М. Духневич // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2011. – Вип. 27 (30). – С. 234–243.
16. *Духневич В. М.* Використання кейсів в процесі професійної та психологічної підготовки військових фахівців в умовах цивільного вищого навчального закладу / В. М. Духневич // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – К. : НУОУ, 2011. – Вип. 2 (21). – С. 28–32.
17. *Чернышев А. С.* Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышев. – М. : Пед. об-во России, 1999. – 186 с.
18. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Парыгина. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : Из-во Михайлова В. А., 2000. – 352 с.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Парціальні цілі бесіди



Способи регулювання ефективності взаємодії і спілкування

Дії слухача, що погіршують взаємодію

- ігнорування (коли судження спираються тільки на свої інтереси, думки, ідеї і не звертається увага на думки чи почуття співрозмовника);
- випитування (спрямованість відповідей для співрозмовника точно прописана, наміри випитувати залишаються неясними);
- зміщення уваги (коли ми не слухаємо, що говорить співрозмовник, а готуємо відповідну репліку);
- перебивання (зсув теми розмови, зміщення сенсу, перепиняння співрозмовника);
- перехід на особистості;
- акцентування на недоліках у кожному реченні без пропонування альтернатив;
- ставлення до своєї позиції як до остаточної і незмінної.

Прийоми, що підвищують ефективність комунікації

- зацікавлене слухання (вичікувальна, нахилена до співрозмовника поза; вираз підтримки на обличчі; кивання головою на знак готовності слухати далі і т. ін.);
- уточнення (просять доповнити, роз'яснити сказане, щоб більш точно зрозуміти наміри й інтереси партнера);
- перефразування (формулювання того, що сказав співрозмовник, своїми словами. У разі неправильного або неточного розуміння з боку мовця можливі корекція і доповнення);
- резюмування (після особливо довгої репліки співрозмовника доречно підбити проміжні підсумки);
- подальший розвиток думок співрозмовника (але тільки в межах висловленого співрозмовником сенсу; в іншому випадку це переходить в ігнорування);
- повідомлення про свій стан;
- інтерес до стану іншого.

Додаток 3

“Хто винен?” і “Що робити?”, якщо партнер викликає негативні емоції (“Ти-вислови” і “Я-вислови”)

“Ти-вислови” часто трапляються в повсякденному спілкуванні і нерідко ведуть до взаємних докорів та звинувачень. Типовий приклад Ти-вислову: *“Ви говорите так довго і нудно, що можна заснути!”*. Суть “Ти-вислову” полягає в тому, що відповідальність за те, що “мені нудно”, переноситься на партнера. Він створює проблему, яку доводиться розв’язувати мені (боротися зі сном).

“Я-вислови” говорять про те, що “щось” створює для мене проблему і, розв’язуючи її, я стаю в чомусь кращим. Відповідальність за те, що відбувається з моїм емоційним станом, у цьому випадку також приймається мною.

Будь-який “Ти-вислів” можна трансформувати в більш конструктивний для взаємодії “Я-вислів”.

“ТИ-ВИСЛОВИ”	“Я-ВИСЛОВИ”
Ти дуже швидко і багато говориш, мені доводиться надто напружуватися.	Спілкуючись із тобою, я постійно розвиваю свою довірливу увагу. (Пояснення, якщо запитують: Це тому, що мені буває важко встежити за змістом такого довгого і швидкого мовлення).
Ти весь час сидиш із таким непроникним виглядом, що неможливо зрозуміти, що ти насправді думаєш. З тобою спілкуватися – все одно що з пам’ятником говорити.	У спілкуванні з тобою я постійно розвиваю свою психологічну проникливість. (Пояснення, якщо запитують: Це тому, що мені важко вловлювати ледь помітні прояви твоїх станів і настроїв).

Критерії зворотного зв'язку

Зворотний зв'язок – це спосіб допомогти іншій людині певним чином змінити свої дії і поведінку. Він дає людині (або групі) інформацію про те, як вона впливає на оточення. Зворотний зв'язок допомагає людині поводитися таким чином, щоб краще “тримати у фокусі” мету взаємодії.

Ось деякі критерії зворотного зв'язку:

- Він повинен бути описовим, а не оціночним. Коли ми просто описуємо реакції людини, вона вільна використати цю інформацію так, як їй потрібно. Уникаючи оціночних категорій, ми нейтралізуємо прагнення людини захищатися.

- Він має бути не узагальненим, а конкретним. Зауважити, що хтось був “домінантним”, мабуть, не так коректно, як, приміром, сказати: “у той момент, коли ми обговорювали цю проблему, мені здалося, що не всі наші ідеї та пропозиції були сприйняті тобою, і я відчув з твого боку тиск”.

- Він бере до уваги потреби як того, хто отримує, так і того, хто дає зворотний зв'язок. Зворотний зв'язок може бути руйнівним, якщо він служить тільки Вашим потребам і не враховує потреб людини, яка його отримує.

- Він спрямований на ті дії та поведінку людини, які вона може змінити. Якщо зворотний зв'язок стосується дефекту, який одержувач не може контролювати, фрустрація може тільки посилитися.

- Він має бути привабливим, а не відразливим. Зворотний зв'язок найбільш корисний тоді, коли одержувач сформулював запитання, на які спостереження може дати відповідь.

- Він повинен бути своєчасним. Загалом зворотний зв'язок найбільш ефективний відразу ж після тої дії або поведінки, з приводу яких він дається (залежно, зрозуміло, від готовності людини почути її, підтримки інших людей і т. ін.).

- Він має бути перевірений, щоб не було сумнівів, що повідомлення сприйняте правильно. Один зі способів зробити це полягає в тому, щоб одержувач перефразовав отриманий зворотний

зв'язок; тоді стає ясно, чи відповідає те, що почув одержувач, тому, що мав на увазі той, хто повідомляв.

- Коли зворотний зв'язок дається в тренінговій групі і ті, хто дає і отримує його, можуть звірити з іншими членами групи точність зворотного зв'язку: чи дане спостереження є враженням однієї людини, чи його поділяють й інші.

- Зворотний зв'язок – це спосіб надати допомогу; це механізм корекції для людини, яка хоче дізнатися, наскільки її поведінка відповідає її намірам. Це засіб встановлення ідентичності – щоб відповісти на запитання “Хто я?”.

Правила подачі зворотного зв'язку	Правила отримання зворотного зв'язку
1. Зворотний зв'язок має бути визначеним, конкретним і відповідати ситуації	1. Визначте чітко питання, щодо яких Ви хотіли б отримати зворотний зв'язок
2. При наданні зворотного зв'язку звертайте увагу на емоції й сприймання	2. Виразно продемонструйте свою готовність до отримання зворотного зв'язку
3. Не оцінюйте висловлювання та поведінку інших	3. Спочатку вислухайте повністю, і тільки потім реагуйте
4. Надавайте зворотний зв'язок у прийнятній формі	4. Не захищайтеся і не виправдовуйтеся. Аналізуйте інформацію, що надійшла

Додаток 5

Стили поведінки в спілкуванні



Структура повідомлення в публічному виступі



Порядок підготовки до публічного виступу

1. Коротко сформулюйте тему Вашого виступу перед ...
2. Визначте цілі виступу:
 - а) _____
 - б) _____
 - в) _____
3. Вибудуйте “каркас”, або “скелет”, майбутнього публічного виступу:
 - а) визначте мотивацію слухання людьми Вашого виступу. Для чого це їм потрібно? Що корисного чи цікавого вони дізнаються для себе?;
 - б) означте головну ідею Вашої промови;
 - в) виділіть підзаголовки, розділіть Вашу ідею на кілька складових частин;
 - г) визначте ключові слова, які Ви повторите кілька разів, щоб присутні краще запам’ятали, про що Ви їм розповідаєте;
 - д) ретельно продумайте план і структуру майбутньої промови. Вона повинна включати вступ, основну частину і висновки (закінчення);
4. Підготувавши “скелет”, наростіть на ньому “м’язи”:
 - а) запропонуйте кілька прикладів “із життя”, історії, літератури, якими можна скористатися в процесі цього виступу;
 - б) підготуйте необхідні схеми, ілюстрації, графіки для зорового закріплення інформації;
 - в) визначте момент в ході виступу, коли Ви звернетесь до аудиторії з якимось запитанням, з проханням щось назвати, перелічити – це допоможе присутнім сконцентрувати свою увагу на обговоренні теми і значно підвищить ефективність сприймання Вашого матеріалу;
 - г) напишіть повний текст. Особливу увагу приділіть його вступній і завершальній частині.

Приклад кейсу для формування комунікативної компетентності вчителя

Насамкінець пропонуємо приклад професійного кейсу для молодих учителів та вчителів, які проходять підвищення кваліфікації. Він може застосовуватися для когнітивно-комунікативної підготовки фахівців-початківців освітньої сфери і формування в них готовності до вирішення професійних завдань.

У завданнях запропонованого кейсу передбачається, зокрема, залагодження проблемної ситуації діяльності через організацію спілкування з представниками адміністрації. Цю тему обрано свідомо, оскільки найбільшу проблему для молодих вчителів становить якраз побудова діалогу з адміністрацією школи і колегами, батьками, а вже потім – з учнями.

Приклад кейсу “Технічне оснащення”

Роль – учитель

Ви працюєте в одному з приватних ліцеїв у районному містечку. Ви – молодий учитель, який лише минулого року прийшов у ліцей після закінчення ВНЗ. У ліцеї значна увага приділяється соціально-гуманітарній сфері, функціонують учнівські організації, працює кілька гуртків, є великий живий куточок. Утім, технічним оснащенням навчального процесу при цьому переймаються, на Вашу думку, недостатньо. У Вас порівняно з Вашими колегами невеликий досвід роботи, проте на відміну від тих, хто вже давно працює в школі, Ви маєте, як кажуть, “вогник в очах”, бажання щось робити.

Ваші пропозиції, з якими Ви неодноразово зверталися до завуча і директора, стосуються впровадження у навчальний процес сучасного обладнання (проектор, ноутбук, проекційний екран і т. ін.). Проте Ви так і не змогли знайти підтримки – директор “відправив” вас до завуча, а той після того, як почув про що йдеться, повідомив, що ліцей не має фінансування на такі “проєкти”. Завуч пообіцяв “колись повернутися до цієї розмови, але не дуже плекати надію на те, що ліцей буде витратити гроші на те, без чого можна

обійтись”. Така відповідь здається Вам зовсім необгрунтованою, оскільки в деяких класах Ви бачили нове сучасне обладнання.

Місяць тому Вам вдалося-таки “вибити” старий комп’ютер і проектор. Це не зовсім те, чого Ви очікували, проте хоч якийсь результат. А тиждень тому з Вашого класу забрали та передали іншому вчителю, котрий тільки-но прийшов у Ваш ліцей на роботу, старий проектор, який Ви “вибивали” не один місяць!

Ви декілька разів намагалися обговорити із завучем це питання, проте безрезультатно. І головне – коли Ви вчора знову спробували підійти до завуча з цією розмовою, він просто відмахнувся від вас! І Вас це надзвичайно обурило!

Ви не розумієте, чим можна пояснити таку ситуацію, і тому вирішили знову звернутися до завуча.

Вам потрібно:

а) з’ясувати, чому Вам відмовили у придбанні та встановленні сучасного проекційного обладнання;

б) обгрунтувати, для чого Вам потрібне це обладнання;

в) добитися, щоб замість старого проектора, який у Вас “забрали” для іншого вчителя, Вам придбали нове сучасне обладнання.

Роль – завуч

Ви завуч одного з приватних ліцеїв у районному містечку. Ви працюєте тут від часу заснування ліцею, останні три роки – на посаді завуча. Вам вдалося організувати роботу таким чином, що більшість питань потребує Вашої мінімальної участі.

Політика ліцею така, що зазвичай кошти, які є, розподіляються спочатку на соціально-гуманітарну сферу. У ліцеї функціонують учнівські організації, працює кілька гуртків, є великий живий куточок, фінансування яких поглинає лівову частку вільних коштів. Більше того, саме організована соціальна сфера є тим “прямником”, який приваблює учнів та їхніх батьків до Вашого ліцею.

Минулого року в ліцей прийшов новий молодий учитель (після закінчення ВНЗ). Він одразу почав кампанію з упровадження в навчальний процес сучасного обладнання та постійно звертається до Вас із проханням придбати йому в клас проектор і ноутбук. Історично в ліцеї склалося так, що лише люди, які мають значний досвід та статус, можуть одразу претендувати на нове обладнання.

Більше того, відповідне обладнання є далеко не в усіх класах. Зважаючи на організовану роботу в соціально-гуманітарній сфері ліцею, придбання технічних новинок фінансується за залишковим принципом.

Після розмов з молодим учителем про придбання нового обладнання Ви пообіцяли йому “колись повернутися до цієї розмови, але не дуже плекати надію на те, що ліцей буде витратити кошти на те, без чого можна обійтися”. Проте місяць тому Вам вдалося придбати новий проектор і ноутбук (замість старих) для вчителя, який працює в ліцеї майже стільки, скільки й Ви. І Ви, щоб хоч на якийсь час “забути” про запити нового молодого вчителя, передали йому старий комп’ютер і проектор.

Тиждень тому директорові ліцею вдалося залучити досвідченого фахівця, в якому давно була потреба. І Ви, на вимогу директора, передали йому старий проектор та комп’ютер, поки ліцей не придбає нові. Для цього Вам довелося забрати їх у молодого вчителя. Після цього він декілька разів намагався поговорити з Вами, але Ви не мали такої можливості – були інші нагальні справи.

Сьогодні до Вас на зустріч знову прийшов цей учитель, очевидно стосовно ситуації, що склалася. Зараз Ви розмовляєте з ним.

Вам потрібно:

а) аргументовано пояснити, чому Ви (ліцей) не можете зараз придбати сучасне проекційне обладнання;

б) переконати молодого вчителя використовувати застаріле обладнання після того, як Ви придбаєте нове обладнання для досвідченого фахівця, який прийшов працювати в ліцей тиждень тому;

в) вирішити ситуацію таким чином, щоб запал молодого вчителя не зник і ситуація, що склалася, не вплинула негативно на його роботу та імідж ліцею загалом.

Навчальне видання

Духневич Віталій Миколайович

**ПРИКЛАДНІ ПИТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ
ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ
КОГНІТИВНО ОРІЄНТОВАНИХ
ТРЕНІНГІВ СПІЛКУВАННЯ**

Методичні рекомендації

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Макет і технічна редакція *Л. П. Черниш*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 20.02.2014 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 3,5.
Наклад 300 прим. Замовлення № 1189.

Видавництво “Міленіум”
Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р.
м. Київ, вул. Фрунзе, 60. Тел./факс 222-74-35
