

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Ульяновский государственный технический университет

Е. А. Цыбина

**КОУЧИНГ В ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Учебное пособие

Ульяновск

2007

УДК 802:372.8
ББК 81.2 Англ-9
Ц93

Рецензенты:

М. М. Морозова, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета безотрывных форм обучения УВАУ ГА.

В. А. Ятманов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных, математических и естественно-научных дисциплин АНО УлВУ.

Утверждено редакционно-издательским советом университета в качестве учебного пособия.

Цыбина, Е. А.

Ц93 Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку : учебное пособие / Е. А. Цыбина. – Ульяновск : УлГТУ, 2007. – 75 с.

ISBN 978-5-9795-0052-2

В пособии дано детальное описание природы и практических приемов феномена «коучинг» в контексте коммуникативного развития студентов старших курсов при изучении иностранного языка. Изложены принципы и условия раскрытия, наращивания и эффективного использования личностного потенциала. В пособии показано, как с помощью коучинга можно мотивировать студентов как к личностному, так и коммуникативному развитию, укрепить уверенность в своих силах, развить навыки межличностного взаимодействия.

Используемые материалы могут иметь широкое применение при подготовке студентов по специальностям: «Лингвистика», «Теоретическая и прикладная лингвистика», «Учитель иностранного языка», «Методика преподавания иностранных языков».

УДК 802:372.8
ББК 81.2 Англ-9

ISBN 978-5-9795-0052-2

© Е. А. Цыбина, 2007
© Оформление. УлГТУ, 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Коучинг: теоретическая экспозиция феномена	6
1.1. Ретроспективный анализ феномена «коучинг» в отечественной и зарубежной литературе.....	6
1.1.1. Коучинг и наставничество.....	14
1.1.2. Ключевые принципы коучинга	17
1.2. Коммуникативное развитие студентов старших курсов в контексте коучинга.....	21
1.2.1. Компоненты коммуникативного развития студентов.....	25
1.2.2. Уровни коммуникативного развития студентов.....	29
1.3. Модель коучинга в контексте коммуникативного развития студентов старших курсов.....	32
Глава 2. Программа повышения уровня коммуникативного развития студентов	37
2.1. Когнитивный компонент.....	37
2.2. Мотивационный компонент.....	45
2.3. Интерактивный компонент.....	57
Заключение	71
Библиографический список	73

ВВЕДЕНИЕ

Радикальные изменения, происходящие в стране, затрагивают и усложняют условия социальной жизни человека. В настоящее время явно наметился переход от строго регламентированной жизни всего общества и отдельно взятого человека к выстраиванию гибких взаимоотношений. В этой связи общество диктует системе высшего профессионального образования запрос на развитие свободной, ответственной, коммуникативно активной личности, осознающей право выбора и умеющей этот выбор совершать, действуя сознательно и ответственно.

Актуальность обусловлена тем, что качество модернизации современного высшего образования во многом зависит от характера протекания инновационных процессов и определяется особенностями вводимого новшества, инновационным потенциалом среды и педагогического коллектива.

В качестве одного из таких процессов, на наш взгляд, выступает коучинг, создающий условия для формирования субъекта деятельности, способного к реализации своих потенциальных возможностей, самостоятельному принятию ответственных решений в различных ситуациях жизненного выбора, прогнозируя их возможные последствия.

В последнее время много пишут и говорят о коучинге в бизнесе и психологии. Однако феномен «коучинг» в высшей школе является принципиально новым направлением в педагогической науке и практике, в основе которого лежит постановка и максимально быстрое достижение целей путем мобилизации внутреннего потенциала, освоения передовых стратегий получения результата; развитие и совершенствование необходимых способностей и навыков. В системе высшего образования отсутствует четкое, однозначное, единое понимание данного феномена, поскольку коучинг родился на стыке тренерства, немедикаментозной психотерапии, управленческого консультирования.

Центральная категория коучинга в контексте данной работы – это взаимоотношения между преподавателем и студентами, где первый эффективно организует процесс поиска последними лучших решений своих задач и воплощения их в жизнь, стимулирует и побуждает к повышению уровня коммуникативного развития. Коуч помогает студентам развиваться, осваивать новые навыки и достигать высоких результатов не только в коммуникативной деятельности, а также в своей будущей профессии.

Важно отметить, что адаптация высшей школы к быстро изменяющимся условиям в социальной, экономической, политической жизни может произойти только на основе позитивного отношения к личности обучающегося, раскрытия его возможностей. По нашему мнению, коучинг выступает в качестве мощного средства, способствующего как

личностному, так и коммуникативному развитию студентов. В качестве частного случая нами представляется обучение английскому языку студентов старших курсов (4-5 курсы) специальности «Прикладная лингвистика», что показывает эффективность коучинга в сфере узкопрофессиональной подготовки специалистов со знанием иностранного языка.

В новом веке существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков в России. Значительно возросли их образовательная и самообразовательная функции в вузе, профессиональная значимость на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранных языков. Новые задачи предполагают изменения в требованиях к уровню владения языком, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала.

Дословный перевод слова «коучинг» – «тренерство». Коуч – это тренер, способный сделать из человека чемпиона, т. е. речь идет о «выращивании» победителей (winner-making).

На наш взгляд, по-настоящему актуальным является внедрение коучинга в систему изучения иностранных языков на старших курсах обучения. Связано это с нестандартными подходами коуча к решению многих проблем, его способностью создавать ориентировочную основу для решения профессиональных задач с опорой на осмысленное использование знаний о соответствующей области. Коуч содействует самореализации личности через профессию, дает возможность строить нормы профессиональной этики на принципах гуманизма, что особенно важно для будущих лингвистов, поскольку их сфера деятельности напрямую связана с межличностным взаимодействием. Как будущим специалистам, на последних этапах обучения студентам крайне необходимо реально оценивать свои способности и возможности и при необходимости улучшить свои результаты.

Кроме того, на 4-5 курсах человек способен осознать внешнюю и внутреннюю мотивацию, принять ответственность за качество результата, выбрать максимально эффективный путь решения актуальной проблемы.

Следует также оценить понятие «чемпионы» на примере цикла «Теоретическая и прикладная лингвистика», исходя из тех данных, что к концу обучения студенческий состав сокращается в среднем на 40%. Следовательно, для работы со студентами старших курсов требуется высокий уровень подготовки преподавателей, владеющих новыми методами и практикующими новые подходы в организации учебного процесса.

ГЛАВА 1. КОУЧИНГ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЭКСПОЗИЦИЯ ФЕНОМЕНА

1.1. Ретроспективный анализ феномена «коучинг» в отечественной и зарубежной литературе

Как отмечалось выше, в нашей стране слово «коучинг» в системе образования пока еще не является часто используемым. Хотя в других областях научного знания (бизнес, менеджмент, психология) данный термин получил более широкое распространение.

В настоящее время новизна термина порождает некоторые разночтения в его понимании. Одни специалисты говорят о тренингах «в стиле коучинг», другие считают коуча по большей части советчиком, помощником, консультантом, как в личностном, так и в профессиональном развитии, третьи рассматривают коучинг как личное тренерство и наставничество педагога, четвертые полагают, что коучинг – это своего рода психотерапия. Безусловно, все эти точки зрения имеют право на существование.

В переводе с английского «**Coaching**» (**Коучинг**) означает наставление, воодушевление, тренерство.

«**To coach**» – тренировать, заниматься репетиторством, подготавливать к экзамену или состязаниям [20, с. 398].

«**Coach**» (**коуч**) – 1) частный педагог 2) тренер; инструктор [48, с. 334].

Вопреки сложившемуся мифу, слово «коуч» – далеко не новое. Оно имеет венгерское происхождение и закрепилось в Англии в XVI веке. В то время оно означало ни что иное, как повозку, карету. Здесь просматривается одна из глубинных аналогий термина – «то, что быстро доставляет к цели и помогает двигаться в пути» [17, с. 15].

Позднее, во второй половине XIX века английские студенты называли этим термином частных репетиторов.

В начале девяностых годов XIX века это слово прочно вошло в спортивный лексикон, как название спортивного тренера, который по-настоящему помогает участникам использовать все внутренние ресурсы и подняться на следующий уровень, а потом перешло на обозначение любой деятельности, связанной с наставничеством, инструктированием и консультированием (там же).

С 80-х годов XX века коучинг официально признан в бизнесе. В настоящее время существует примерно 50 школ и около 500 видов коучинга, начиная от VIP-коучинга и заканчивая социальной работой.

Состоялось, что как отдельная профессия коучинг окончательно сформировался в начале 90-х годов XX века. В Америке профессия коуча официально признана в 2001 году благодаря стараниям Международной Федерации Коучей.

В настоящее время коучинг продолжает развиваться и совершенствоваться, занимая все новые и новые области применения.

Многие теоретики и практики психологии с начала столетия влияли на развитие и эволюцию коучинга. Коучинг построен на открытиях, почти все из которых были сначала сделаны в других областях. Его упрощенно можно считать сводным сборником эффективных принципов, техник и подходов.

На Западе парадигма коучинга как особого стиля обучающего взаимодействия родилась не вдруг, а развилась на основе рефлексии передовых подходов в области наставничества, бизнес-консультирования, психологического консультирования и даже психотерапии [28, с. 12].

Эта технология помогала людям развиваться, осваивать новые навыки и достигать больших успехов. Личные и корпоративные цели становились более осознанными и согласованными. Теперь этот недешевый, но очень эффективный способ достижения конкретных результатов в жизни и бизнесе завоевывает признание и в России.

Некоторые авторы выделяют следующие препозиции коучинга:

- Все люди обладают огромным внутренним потенциалом для саморазвития.
- Люди способны изменяться только в тех случаях, когда сами хотят этого и готовы к этому.
- Наши убеждения, относящиеся к собственным возможностям, напрямую связаны с нашими достижениями.
- То, как мы определяем успех, оказывает прямое воздействие на наши достижения.
- Мы ограничиваем наш потенциал рамками наших убеждений (например, полагая, что определенные вещи невозможны из-за внешних или ситуационных барьеров).
- Люди учатся только тогда, когда по-настоящему вовлечены в процесс.
- Мы можем учиться с помощью всего, что мы делаем, однако обучение происходит только тогда, когда мы мыслим и строим планы на будущее.
- Для того чтобы помогать другим, мы должны непрерывно прогрессировать сами [<http://coach-s.narod.ru>].

Следует отметить, что о какой бы школе коучинга ни шла речь, всегда есть нечто общее, которое определяет, что представляет собой коучинг:

- «Процесс партнерского взаимодействия (сопровождения), направленный на достижение результата, цели».
- «Постепенный процесс по увеличению осознания и способностей личности».
- «Процесс взаимодействия, который направляет внимание личности на

области ее развития и проясняет их».

- «Система принципов и техник, направленная на то, чтобы расширить свои возможности и получить в жизни как можно больше того, чего хочется».
- «Процесс вовлечения человека в управление самим собой».
- «Процесс получения удовольствия от своей деятельности»

[www.vmkurs.ru/coaching].

Естественно, при таком подходе цель крепче удерживается, существенно повышается вероятность ее достижения и субъект готов отстаивать свои позиции.

Далее представим наиболее распространенные определения коучинга.

Итак, по определению ICF (International Coach Federation), «корпоративный коучинг – это процесс развития навыков, инструментов, знаний и возможностей индивидуумов и команд, чтобы увеличить производительность, эффективность, развить творческий подход в решении задач и усилить приверженность себе, организации и работе. Коучинг – это процесс сотрудничества, партнерства между коучем и сотрудником организации, который желает и готов участвовать в коучинге, с тем, чтобы развивать свой потенциал для достижения личных и корпоративных результатов»

[www.personal-mix.ru].

По мнению Джона Уитмора, основателя корпоративного бизнес-направления и менеджмента в коучинге, коучинг акцентирует внимание на будущих возможностях, а не прошлых ошибках и промахах. Субъекты не столько получают решения от коуча, сколько принимают их сами, направляемые коучем [35, с. 43].

Существует мнение, что коучинг – это средство содействия, помощи другому человеку в поиске его собственных решений или его продвижения в любой сложной ситуации. Коучинг – это инструмент для оптимизации человеческого потенциала и эффективной деятельности

[www.coachfederation.org].

Коучинг – это поддерживающее отношение к человеку, которое делает основной акцент на то, чтобы человек достигал своих целей, самостоятельно решая проблемы, стоящие перед ним, добиваясь при этом наибольшей реализации своих способностей и возможностей [<http://coachinstitute.ru>].

Для данной работы важной выступает мысль о том, что коучинг – это вид индивидуальной поддержки людей, ставящих своей задачей профессиональный и личностный рост, повышение персональной эффективности. Поэтому коучинг направлен на помощь в достижении целей и решении различного рода проблем в любых областях человеческой жизни: бизнесе, карьере, образовании, физическом здоровье, межличностных отношениях, семье [www.tci-co.ru].

Как свидетельствуют западные авторы, несомненными результатами коучинга являются улучшение продуктивности деятельности каждого человека и группы в целом, улучшение взаимоотношений в группе, способность быстро и эффективно реагировать в критических ситуациях, гибкость и адаптивность к изменениям [23, с. 34].

Работы Тимоти Голви под названием «Внутренняя игра в теннис» свидетельствуют о том, как определение коучинга адаптируется из спорта во все сферы нашей жизнедеятельности.

Итак, по утверждению автора, коучинг – это раскрытие потенциала человека для достижения им максимального результата. Это помощь скорее в том, чтобы он сам научился, чем в том, чтобы научить его... Сутью коучинга является раскрытие потенциала личности для максимизации собственной производительности и эффективности. Он больше помогает личности обучаться, нежели учит [www.virtus.ru].

В журнале «Уолл Стрит» отмечается, что коучинг высвобождает людей на то, чтобы они принимали более смелые, более рискованные и значительные решения, более выгодные проекты и действия, которые в итоге могут оказаться значительно более доходными, чем можно было вообразить вначале [www.performanceconsultants.co.uk].

По мнению группы тренеров «Дрэгон Пэсвэйз», коучинг – это новая профессия, синтезированная из психологии, менеджмента, финансов, философии, духовных учений и направленная на улучшение жизни людей в профессиональной и личной сфере [www.euro-bt.com].

На понимание нами сущности феномена «коучинг» значительное влияние оказала концепция А. Эгеберг, согласно которой, коучинг – больше, чем технология, это определенный способ мышления. Людям свойственно действовать стереотипно, по привычке. Люди, которые привыкли получать осязаемые результаты – бизнесмены, спортсмены и т. д., – понимают, что не всегда используют свои возможности в полной мере. Предприниматели и менеджеры, которые мыслят в этом направлении, при помощи коучинга реализуют все свои планы, раскрывают способности и достигают больших результатов [www.coachgrinberg.ru].

С. Хамаганова, заслуженный коуч-консультант, утверждает, что коучинг – это процесс, направленный на достижение целей в различных областях жизни. Это система взаимодействия с коучем, с самим собой, с окружающим миром [www.leader3000.ru].

По мнению П. Безручко, известного российского коуча, основной отличительной особенностью коучинга (как в спорте, так и в бизнесе) является то, что коуч помогает человеку найти собственное решение, а не решает проблему за него. Следовательно, коуч не всегда является экспертом в области проблемы. Но он должен быть экспертом в том, как помогать другим в раскрытии их собственных возможностей [http://ippt.ru].

Интересным является мнение Е. Кузнецовой, редактора портала «Обучение за рубежом», согласно которому, основатели коучинга заявляют, что не имеют дело с теми, кто желает освободиться от чего бы то ни было. Они работают с людьми, которые хотят чего-то добиться и приобрести в жизни [www.lifecoach.ru].

Е. Уварова акцентировала внимание на том, что коучинг означает процесс общения уважающих друг друга людей, который помогает оценить вклад каждого в решение поставленных задач и предполагает самостоятельность и ответственность в процессе их поиска [www.job-today.ru].

Итак, всесторонний анализ различных подходов к рассмотрению вопроса о коучинге подводит нас к тому, что понятие «коучинг» из области организации и управления человеческими ресурсами постепенно переходит в область образования.

Так, одно из определений коучинга в сфере образования звучит следующим образом: продолжительное сотрудничество субъектов образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере обучения.

Один из авторов внедрения коучинга в систему российского образования, Н. М. Зырянова, рассматривает данное понятие в широком и в узком смысле этого слова.

В широком смысле коучинг – это «такая форма консультативной поддержки, которая помогает человеку достигать значимых для него целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков». Согласно более узкому определению, коучинг – это «процесс выявления целей человека и выработка оптимальных путей их достижения» [11, с. 46].

Основная обязанность коуча, на наш взгляд, состоит в том, чтобы обнаружить лучшее в личности студента. Основная обязанность студента заключается в том, чтобы взять на себя ответственность за решение поставленной задачи и выполнять все, о чем он договаривается с коучем. Студент несет ответственность за свои результаты. Побудительный импульс, заставляющий субъектов работать в системе «коучинг», – это потребность в изменениях.

Существует мнение, что коучи имеют дело не с проблемами, а с задачами, выборами и возможностями. Коуч поможет понять, почему студенты не справились с поставленной коммуникативной задачей, поможет предпринять действия для нахождения оптимальных путей и научиться поступать иначе в будущем. Коуч способствует совершенствованию и максимально эффективному использованию личных сторон студентов, о которых большинство или не догадывается, или догадывается, но не использует как основу для дальнейшего движения вперед. Он стимулирует

студентов к более глубокому осознанию своих целей, ресурсов и ограничений, помогает определить направление развития личности вообще и коммуникативного развития в частности.

Так, И. Рыбкин, специалист в области коучинга по управлению человеческими ресурсами, выстраивает общую последовательность с личными ограничениями: «Кто я? – Чего я хочу? – Кем я хочу быть? – Каким я хочу быть? – Что мешает? – Как это преодолеть?»

Работа с личными ограничениями заканчивается, когда студент может самостоятельно выстроить позитивный ряд собственных убеждений: Хочу! – Могу! – Верю! – Делаю! – Когда делаю – Имею!» [30, с. 65].

Таким образом, общую основу коучинга можно описать несколькими словами: 1) **партнерство**; 2) **раскрытие потенциала**; 3) **результат**.

Коуч стимулирует творческий поиск решений и поддерживает решимость студентов достигать целей и осуществлять изменения в своей жизни. Другими словами, в процессе коучинга студенты находят свой, уникальный способ достижения цели. А коуч создает креативную атмосферу, особое пространство поиска альтернатив, атмосферу доверия, где студент чувствует, что его идеи и предложения не остаются без внимания. Более того, студенты ощущают причастность к деятельности и достижениям как в личностном, так и в коммуникативном развитии, являются генераторами идей, находят множество возможностей для реализации своих целей и, как следствие, – работают с большим энтузиазмом.

В логике нашей работы можно констатировать, что истинное искусство коуча заключается в умении создать такие условия для студентов, когда они начинают двигаться к цели не посредством «кнута и пряника», а когда сам процесс достижения цели выступает в качестве мотивации.

Неоспорим тот факт, что коучинг возможен, только если личность сама принимает и реализует самостоятельные решения. Иначе говоря, студент обладает правом принятия решений (или влияния на них) и несет ответственность за результат.

Известно, люди по-настоящему могут быть ответственными только тогда, когда они принимают непосредственное участие в постановке целей и принятии решений, когда они вовлечены в процесс обсуждения, а не тогда, когда им навязывают решения. И здесь необходимо совпадение целей коуча и студентов. Цель коуча – помочь студенту учиться, меняться и достигать целей (процесс); цель студента – решение конкретных задач и достижение поставленных целей (процесс и результат).

По мнению В. Н. Смирнова, «**Коуч – это садовник Ваших талантов и фасилитатор Вашего успеха**» [<http://coach-s.narod.ru>].

Нам представляется, что коучинг эффективен, когда:

- студент понимает, что существует различие между тем, кто он есть и тем, кем хотел бы быть;

- студент готов думать новым, непривычным для себя способом;
- студент готов выслушать и принять критику в свой адрес, на которую до сих пор избегал смотреть;
- студент готов к совершению необходимых изменений и предпринимает необходимые действия;
- студент согласен с тем, что за результат несёт ответственность только он сам, а не коуч-преподаватель.

Иными словами, используя коучинг, студенты достигают своих целей «гораздо быстрее, наиболее эффективным путем и просто получают удовольствие от процесса» [17, с. 16].

М. Данилова и А. Савкин, коучи-консультанты, считают, что «одна из сверхзадач любого обучения – не только научить чему-то, но, прежде всего, научить учиться: получать, добывать, выискивать необходимые знания. Именно коучинг запускает механизмы через личную мотивацию участников самостоятельно обретать знания» [8, с. 23].

Коучинг – это своего рода партнерство, и для того, чтобы взаимодействие коуча и студентов было продуктивным, необходимы совместимость и доверие партнеров. Личностный контакт и человеческое доверие между коучем и студентами являются обязательным условием. У коуча присутствует особое понимание, связанное с тем, зачем и куда он ведет за собой студентов, и как этот путь связан с их коммуникативным развитием. А это способна сделать только зрелая личность. Зрелая здоровая личность – это, прежде всего, человек конгруэнтный. Конгруэнтность предполагает, что преподаватель должен быть именно таким, каков он есть на самом деле. К тому же он осознает и свое отношение к студентам. Это также означает, что он понимает и принимает свои истинные чувства. Таким образом, он становится откровенным в отношениях со студентами.

В заключение важно отметить, что основным **критерий результативности** коучинга – появление у студента в процессе обучения того, что важно именно ему. Коуч фокусируется на личности студента, который хочет быть особенным, а не на том, чего хочет сам коуч.

В своей книге «Реальная магия» Вейн Диер предположил, что «в каждом из нас сокрыта область неограниченных возможностей. Когда вам удастся проникнуть в это удивительное место, вы получите совершенно уникальный опыт: вы поймете, что можете добиться всего, чего захотите. Именно здесь происходит волшебство» [9, с. 85].

Итак, обобщая результаты многочисленных работ по проблеме коучинга, сделаем вслед за вышеперечисленными авторами акцент на том, что понятийное поле феномена «коучинг» очень широко.

Таким образом, на основе анализа теоретической литературы по проблеме исследования было разработано понятийное поле феномена «коучинг» и сформулировано рабочее определение.

Итак, под коучингом будем понимать:

– **системное сопровождение** студента, направленное на эффективное достижение значимых для него целей в выверенные сроки, в результате чего у субъекта вырабатывается гибкость и адаптивность к изменениям, способность быстро и эффективно реагировать в критических ситуациях;

– **партнерское коммуникативное сотрудничество**, которое помогает добиваться значимых результатов в различных сферах жизнедеятельности;

– **непрерывный процесс** развития, совершенствования, раскрытия потенциала личности для достижения максимального результата;

– **систему** взаимодействия с коучем, с самим собой, с окружающим миром;

– **технологии**, позволяющую переместиться из зоны проблемы в зону эффективного решения;

– **средство** содействия, помощи личности в поиске ее собственных решений в любой сложной для нее ситуации;

– **модель** взаимодействия субъектов, благодаря которой коуч-преподаватель повышает уровень мотивации и ответственности, как у себя, так и у студентов: «учится сам и учит других»;

– **особое поддерживающее отношение** к студенту, согласно которому, последний сам достигает свои цели, сам решает проблемы, реализуя собственные способности и возможности;

– **вид индивидуальной поддержки** личности, ставящей своей задачей профессиональный и личностный рост, повышение персональной эффективности;

– **способ**, состоящий из нескольких шагов:

1. установление партнерских взаимоотношений между преподавателем и студентами;

2. совместное определение задач для достижения конкретной цели;

3. исследование текущей ситуации (проблемы);

4. определение внутренних и внешних препятствий на пути к результату;

5. выработка и анализ возможностей для преодоления трудностей в решении проблемы;

6. выбор конкретного варианта действий и составление плана действий;

7. договоренность о том, что конкретно должно быть сделано к определенному сроку. Следующее коучинг-занятие всегда начинается с обзора – что сделано, что удалось и что можно было сделать лучше.

Таким образом, в нашем понимании **коучинг** представляет собой феномен образовательного процесса, построенного на мотивированном взаимодействии, в котором преподаватель создает специальные условия, направленные на раскрытие личностного потенциала студента для достижения им значимых для него целей в оптимальные сроки в конкретной предметной области знания.

1.1.1. Коучинг и наставничество

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в отечественной высшей школе создают ситуацию, в которой преподавателям предоставлено право и возможность самостоятельного выбора моделей построения курсов обучения предмету. В этой ситуации необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников педагогического процесса и, прежде всего, преподавателя. Именно преподаватель в новых условиях должен выбрать из множества методических систем ту, которая в большей степени соответствует современным педагогическим реалиям и конкретным условиям обучения иностранным языкам [18, с. 15]. Однако зачастую ему достаточно сложно, а подчас и невозможно, ориентироваться в них и, следовательно, оценить качество той или иной методической системы с точки зрения объективных закономерностей функционирования механизмов усвоения человеком языка.

В то же время известно, что в современной социально-педагогической ситуации, в условиях многообразия вариантов обучения иностранному языку и обучающих средств преподавателю важно уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным выбором из числа возможных методических систем той, которая в большей степени адекватна условиям обучения.

Необходимость качественных изменений в высшей школе осознается как теоретиками, так и многими практиками образования, отражена в Государственном образовательном стандарте по иностранным языкам, где подчеркивается, что «... цели и содержание обучения определяются с точки зрения возможного выхода на реальное общение с носителями языка и с аутентичными источниками информации. ... Стратегической целью обучения является развитие у субъекта коммуникативной способности на изучаемом языке, ядро которой составляет коммуникативная компетенция» [7, с. 214].

Исходя из всего вышесказанного, задача сегодняшнего преподавателя иностранного языка при создании благоприятной атмосферы для изучения иностранного языка заключается в модификации системы обучения языку и адаптации к ней самостоятельно.

Современная ситуация такова, что преподаватель со всей его собственной системой представления знаний студентам является наставником (ментором) и работает по традиционному принципу: «Делай как я!». Подход «делай так, как я говорю» или «делай в соответствии с процедурой» редко способствует принятию ответственности за итоговый результат деятельности и не позволяет развивать творческие способности.

На наш взгляд, если разобраться с понятиями, все достаточно логично. С начинающими, «молодыми» и неопытными (студенты младших курсов) работают преимущественно менторы и наставники, коучи работают с «чемпионами» – специалистами высокого уровня (студенты старших курсов). При этом необходимо учитывать тот факт, что ментору (наставнику) не возбраняется использовать элементы коучинга.

Естественно, многим преподавателям трудно отказаться от ведущей роли в учебно-воспитательном процессе, продвижения собственного видения, позиции «Моя правда – это самая лучшая правда в мире». Отказаться от позиции «Я являюсь специалистом в данной предметной области и знаю как», сказав «Делай как я!», совсем не означает, что студент сделает именно так, поскольку у него может быть совершенно другое видение проблемы, подчас более креативное и продуктивное.

Известно, что директивные указания плохо воспринимаются. Чаше студенты не понимают, чего от них хочет преподаватель, или на подсознательном уровне противятся решению задачи. Наставники полагаются на продвижение уже существующих знаний, студентам нет необходимости переносить знания из теории на практику. Есть четкая программа, которой можно следовать. Так намного проще, и большинство из нас именно так учили в школах и вузах.

Коучинг лежит в другой плоскости взаимоотношений.

В параграфе 1.1. уже говорилось о том, что коучинг – это, прежде всего, партнерство. И если коуч начинает выступать в роли наставника, давая советы, навязывая свою точку зрения – он уже не партнер. В идеале «коучинг – это проявление живейшего интереса к субъекту с целью открыть в нем яркую индивидуальность или постулирование возможностей, обнаруженных с помощью специфических, “коучинговых” взаимоотношений» [17, с. 182].

Коуч создает условия, побуждает студента к расширению сознания и ответственности, их совместную деятельность можно назвать Со-Творчеством. Потенциал – это зерно, которому предстоит раскрыться.

Студенты ищут лучшие для себя и оптимальные для конкретной ситуации решения.

В коучинге ключевыми словами являются слова «важно для меня», а не «хотеть», «попробовать», «попытаться»; «мне надо», а не «я обязан». Когда мне надо, я работаю продуктивнее, чем когда обязан. «Надо для себя, а обязан для кого-то» [там же, с. 89].

Как правило, когда мы чего-то хотим, то зачастую зря тратим силы, энергию, время, но в результате ничего не меняется, мы остаемся на месте. Мы делаем что-то тогда, когда нам важна цель, а коуч помогает студенту ответственно сделать свой выбор, осознать уровень необходимости движения и важность движения в выбранном направлении «здесь и сейчас»:

«Иди и сделай прямо сейчас, у тебя все получится, ты сможешь, поскольку обладаешь неограниченным потенциалом!».

В данном случае задача коуча состоит в том, как грамотно передать задачу, способы ее решения, организовать мониторинг, провести итоговый контроль, а также как в процессе этого мотивировать студентов. Коуч говорит: «Пойдем!» и сопровождает их на пути к достижению цели. Коучинг занимается исследованием будущих возможностей личности, учит думать в терминах потенциала.

В связи с вышеизложенным можно указать, что коучинг сфокусирован на движении к цели. Используя коуча, студенты могут достигнуть своих целей не только намного эффективнее и быстрее, но и получают уверенность, что выбранное ими направление развития – это действительно именно то, что им нужно.

Сопоставляя понятия преподавателя-наставника и коуча, мы можем проследить границу между этими двумя понятиями, которые используются в образовательном процессе:

- Слово «наставник» имеет оттенок высокомерности, запелляционной поучительности, реализующий принцип – «Надо делать вот так!» и основывается на объективном отношении, складывающемся по результатам образовательного процесса. Наставничество – это авторитарно-директивный тип мудрого советника, не терпящего возражений, советы которого обязательны для выполнения.

- В коучинге отсутствует инструктирование. Студент сам выбирает, над чем будет работать. Коуч помогает студентам прояснить свои истинные ценности и намерения, создавать видение будущего и разрабатывать план действий по достижению целей.

- Наставники помогают решать задачи через обмен опытом. Главным образом, передаются «готовые» решения, что редко способствует развитию предприимчивости и новых инициатив.

- Коучи помогают решать задачи через развитие у студентов ответственности и самостоятельности.

Коучи «помогают совершать открытия, вносят большую ясность, пробуждают сознание, желание действовать и продвигают к целям» [17, с. 22].

Таким образом, обобщая результаты многочисленных работ по проблеме «коучинг», сделаем вслед за И. Рыбкиным, акцент на том, что в коучинге важным является изменение мировоззрения студентов в сторону достижения максимального как личного, так и профессионального успеха. «Это не просто красивая фраза. Это суть тотального коучинга как непрерывного процесса развития и совершенствования личности» [30, с. 60].

1.1.2. Ключевые принципы коучинга

На основе проведенного теоретического анализа исследуемого феномена сформулируем основные цели, задачи, принципы коучинга.

Цели коучинга:

раскрытие внутреннего потенциала личности студента;

развитие личности через делегирование ответственности;

достижение высокого уровня ответственности и осознанности у всех участников коучинга.

Для достижения поставленных целей решаются следующие задачи:

осуществление диагностики и мониторинга образовательного процесса, которые позволяют учитывать и прогнозировать изменения, происходящие в результате применения инновационных программ и технологий, позволяющие измерить и прогнозировать процесс коммуникативного развития студентов;

создание условий, направленных на эффективную организацию процесса поиска студентом путей достижения важных для него целей и выбора оптимального темпа движения;

освоение инновационных методик и технологий.

Принципы выступают в качестве исходных положений построения и организации учебного процесса. Они определяют основные позиции, руководствуясь которыми можно достигать поставленных целей. Принципы «составляют идейную основу процесса и используются как фундаментальные аксиомы» [13, с. 88].

Выделим следующие принципы, которыми руководствуется коуч в процессе межличностного взаимодействия:

1. Принцип осознанности и ответственности.

По нашему мнению, осознанность включает в себя ответственность. Важно перейти от мотивации «избегания неудач» к мотивации «достижения успеха», изменение движения «от» на движение «к».

У коуча ответственность заключается в том, чтобы:

- помочь студенту раскрыть то, чем он наделен, чем реально может распорядиться для решения поставленных задач, для наиболее полной самореализации своего потенциала. Дело в том, что через осознание мы получаем доступ к нашим ресурсам. Содействуя самосознанию студента, коуч помогает ему в большей степени понять самого себя;
- помочь студенту обнаружить, уяснить и объединить то, что он действительно хочет достичь, сформулировать важные цели;
- поощрять саморазвитие студента;

- фасилитировать созданные студентом решения, помогая находить оптимальные пути, приносящие удовлетворение уже по ходу движения;
- наделять студента ответственностью.

Иными словами, коуч несет ответственность за процесс достижения результата, а студент – за результат и действия, связанные с его достижением.

По словам Джона Уитмора, задача коуча заключается в фасилитации высокого уровня ответственности и осознанности на самых глубинных уровнях для того, чтобы создать, развить доверительные отношения человека со своей «внутренней мудростью» [www.bubnov.ru].

2. Принцип единства и взаимодействия предполагает, что позитивные результаты в одной сфере деятельности приводят к достижениям в других. Осознанность личностных проблем во взаимоотношениях влияет на другие виды деятельности.

3. Принцип гибкости.

Формирование гибкости мышления, осознание стереотипов и алгоритмов своего поведения.

Практика показывает, что почти каждый испытывает большие затруднения при попытке сделать что-то новое, изменить себя. Совместно с коучем разрабатывается поэтапное формирование новой стратегии как личностного, так и коммуникативного развития. Благодаря этому студенты верят в свои безграничные возможности и способности, необходимые им в дальнейшей профессиональной деятельности.

4. Принцип партнерства предполагает коммуникативное сотрудничество, так называемые – субъект-субъектные отношения. Коучинг направлен на формирование партнерских отношений между коучем и студентами.

Как уже отмечалось, главное в коучинге – повышение осознанности каждой личности с целью реализации своего потенциала, так как изначально студент воспринимается как равный партнер, обладающий внутренним знанием в виде потенциала.

5. Принцип иерархичности развития.

Как указывал Альберт Эйнштейн: «Наиболее важные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором мы были, когда их создавали» [www.hr-intercom.ru].

Ежедневно мы делаем выбор, принимаем важные решения. К сожалению, мы основываемся на установках, стереотипах и опыте прежних побед и поражений, которые частично уже устарели. Коуч помогает преодолеть эти стереотипы и двигаться дальше.

Таким образом, рассматривая вопрос о ключевых принципах коучинга, можно сделать вывод о том, что коуч помогает четко определить цели, разработать план, вдохновляет, мотивирует и поддерживает на этапе реализации, предоставляет обратную связь. Благодаря коучингу, студент

развивает новые способности и коммуникативные навыки, которые повышают уровень его коммуникативного развития.

Итак, на основе ретроспективного анализа феномена «коучинг», а также вышеуказанных принципов, которыми руководствуется коуч в процессе взаимодействия со студентами, выделим основные черты, характеризующие коуча (рис. 1).

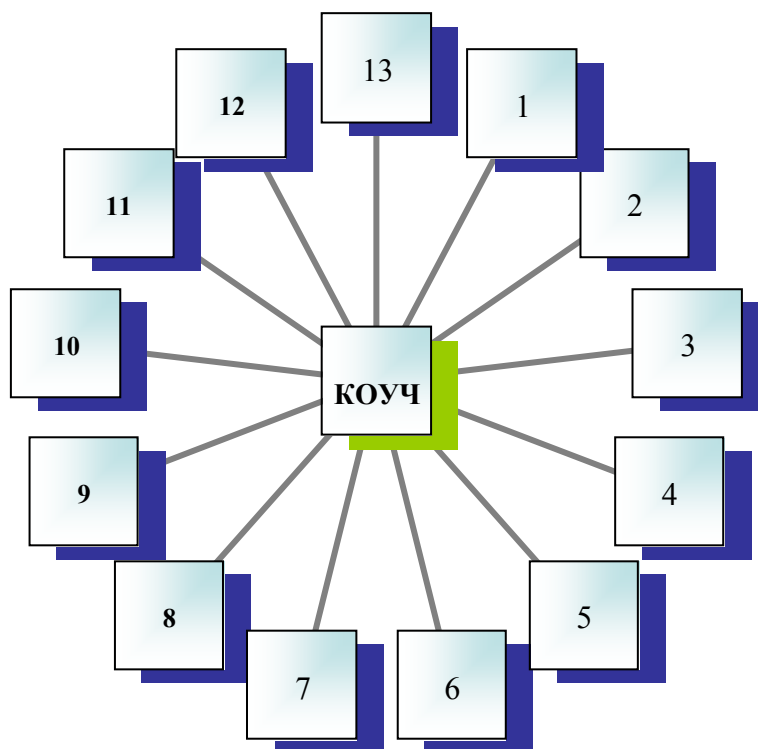


Рис. 1. Основные характеристики коуча

1 – доброжелательность, 2 – гибкость, 3 – активность, 4 – партнерство, 5 – открытость, 6 – саморазвитие (самосовершенствование), 7 – уважение, 8 – фасилитирование, 9 – воодушевление, 10 – самосознание, 11 – ответственность, 12 – эмпатия, 13 – конгруэнтность

В процессе реализации вышеуказанных принципов у студентов формируются следующие установки:

- ☺ Я живу и действую «здесь и сейчас».
- ☺ Я имею четкое представление о своем будущем.
- ☺ Я представляю собой зрелую, самомотивирующуюся личность.
- ☺ Я – это возможность.
- ☺ Я являюсь частью решения.
- ☺ Группа – это я.

☺ Я все могу.

☺ Я – это средство оперативного решения различного рода коммуникативных задач.

☺ Я и окружающие – это высшая ценность.

☺ Я знаю, как достичь поставленной цели.

☺ Я знаю, что мне делать, и я это сделаю.

☺ Я получаю удовольствие от деятельности.

☺ Я реально оцениваю собственные возможности и модели поведения.

☺ Я расставляю приоритеты и формулирую цели.

☺ Все в группе являются партнерами.

☺ Принятие решений должно быть групповым.

1.2. Коммуникативное развитие студентов старших курсов в контексте коучинга

Как видно из вышепредставленного, коучинг может иметь место не только в спорте и бизнесе, его активное внедрение в систему высшей школы, по нашему мнению, будет способствовать повышению качества образования, поскольку в коучинге каждый участник взаимодействия является уникальной творческой личностью, способной самостоятельно решить многие задачи, проявлять инициативу, делать выборы, брать на себя ответственность и принимать решения.

Определившись с понятием «коучинг» и выяснив его принадлежность к сфере образования, перейдем к рассмотрению вопроса о коммуникативном развитии студентов старших курсов в контексте коучинга (детальное исследование категории «коммуникативное развитие личности» было проведено в диссертации автора «Педагогическое сопровождение коммуникативного развития студентов») [39].

Известно, что коммуникативное развитие – это важная составляющая для любой социальной категории (в рамках нашего исследования – студента). Его успешность зависит от того, как выстраивается коммуникативное развитие.

Коммуникативное развитие выступает в качестве сложного многопланового процесса, который тесно связан с развитием и становлением всех психических процессов и функций человека.

Применительно к данной работе критерием качества коммуникативной продукции студента, а следовательно, и критерием его коммуникативной зрелости, являются не столько отдельные количественные накопления в коммуникативном развитии, как, например, увеличение словарного запаса, сколько существенные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника. Другими словами, важно то, насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения студента. Коммуникативное развитие, по нашему мнению, характеризуется способностью ориентировать свою речь на партнера по общению.

В современных условиях коммуникативное развитие рассматривается как совершенствование системы внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия (под коммуникацией будем понимать обмен информацией между участниками совместной деятельности [21, с. 8].

Состоялось, что в процессе коммуникации обеспечивается единство действий собеседников, осуществляется их объединение, упорядочивается

взаимопонимание и согласованность действий, поступков, поведения, формируются качества человека как субъекта культуры, познания, труда [14, с. 16].

В рамках данной работы выделим следующие составляющие эффективной коммуникации студентов: достижение большей определенности во взаимопонимания партнеров; лучшее понимание ситуации и предмета коммуникации, что способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей в процессе коммуникативного развития с оптимальным расходом личностных ресурсов.

Особое значение для понимания сути коммуникативного развития в контексте коучинга имеет понятие деятельности (в рамках данной работы – коммуникативной). В качестве субъекта коммуникативной деятельности студент преобразует и саму деятельность, и самого себя, используя и одновременно обогащая свой опыт, выявляя тем самым свои сильные и слабые стороны. В деятельности студент обнаруживает противоречия между своими личностными качествами и условиями достижения поставленной цели. Известно, что стремление снять эти противоречия является движущей силой личностного развития вообще и коммуникативного развития в частности.

В исследованиях Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева мы видим, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта [1; 5; 14; 19].

Процесс коммуникативной деятельности строится как «система сопряженных актов» (Б.Ф. Ломов). Каждый такой «сопряженный акт» – это взаимодействие двух субъектов, двух наделенных способностями к инициативному общению людей [15, с. 191]. В этом проявляется диалогичность коммуникативной деятельности, а диалог может рассматриваться как способ организации «сопряженных актов» [там же].

Состоялось, что основной единицей коммуникации является речевой акт. Для того чтобы понять сущность коммуникативного развития личности студентов, необходимо определиться с понятием «речь», поскольку она выступает способом установления коммуникации и средством коммуникативной деятельности [22, с. 5].

В логике нашего исследования можно констатировать, что, поскольку речь выступает частью коммуникативной деятельности, то речевое развитие личности является неотъемлемой составляющей ее коммуникативного развития. Однако понятие речевого развития является менее продуктивным и всеобъемлющим, чем понятие коммуникативного развития.

Процесс коммуникативного развития студентов невозможен без четкого представления о типологии речи. Овладение субъектом различными видами речи будет способствовать его профессиональному, личностному,

коммуникативному развитию, формированию психологической культуры специалиста как новообразования личности.

Обычно в литературе выделяют четыре типа речевой деятельности: говорение (диалогическая и монологическая речь), аудирование, письмо и чтение.

Для данной работы особенно интересна мысль Б. Ц. Бадмаева и А. А. Малышева о том, что «речевая деятельность – устная или письменная – только тогда является деятельностью, когда она вызвана реальной потребностью говорящей (пишущей) личности, мотивирована ее желанием передать кому-то мысль, мнение, информацию, идею с целью к чему-то подвигнуть собеседника (читателя), когда средством ее является язык автора, пусть не очень на первых порах грамотный, но зато свой собственный, выбранный именно для удовлетворения данной потребности, данного мотива и достижения этой конкретной цели. Вот что будет речевой деятельностью, а не переписывание или пересказ чужих мыслей, пусть самых умных и оригинальных. Словом, изучают в учебных заведениях именно язык, а не речь, не речевую деятельность» [3, с. 27].

В контексте данной работы ограничимся рассмотрением такого вида речевой деятельности, как говорение, поскольку речь традиционно определяется как процесс выражения мыслей, чувств в процессе коммуникации,

т. е. как говорение. Проводимый нами анализ коммуникативного развития студентов базируется на полученных исследователями фактах так трактуемого понятия «речь». Однако это совсем не означает, что практические занятия будут посвящены только формированию навыков говорения. Взаимодополняемость всех видов речевой деятельности предполагает сочетание различных методов и форм работы для развития коммуникативных навыков, в результате чего развитие одного навыка будет способствовать развитию других посредством коучинга.

Необходимо отметить, что в коммуникативном развитии студентов ведущую роль играет коммуникативная деятельность, которая ведет за собой развитие. Следовательно, по-настоящему управляемым коммуникативное развитие становится только в период систематизированной коммуникативной деятельности, которая может существенно ускорить этот процесс, если преподаватель-коуч знает основные закономерности коммуникативного развития студентов и имеет представление о том, как организовать работу со студентами с целью их успешного коммуникативного развития.

По нашему мнению, ключевым критерием интенсивности и успешности коммуникативного развития студентов является способность понимать, ставить и решать различные коммуникативные задачи, т. е. способность правильно и оптимальным образом использовать свою коммуникативную деятельность в процессе взаимодействия с партнером по

общению, средствами информации и с самим собой. Решение различных по своей природе коммуникативных задач в наибольшей степени отражает характер и направление коммуникативного развития студентов.

Таким образом, в контексте сказанного уместно рассмотреть сущность «коммуникативного развития личности».

Согласно Т. С. Путиловской, коммуникативное развитие личности, являясь сложным многоплановым процессом общественно обусловленных изменений в ходе взросления человека, теснейшим образом связано со становлением всех его психических процессов, прежде всего речи, памяти, мышления. Вместе с тем, оно достаточно специфично, свойственно только конкретной личности, поскольку связано с теми ключевыми процессами в формировании речевой и коммуникативной деятельности субъекта, которые определяют его характер и темпы изменения. Основными среди этих процессов является постепенное изменение от одного курса к другому умения ставить и решать в процессе общения в социуме различные коммуникативные задачи [27].

Итак, различные подходы к пониманию проблемы коммуникативного развития студентов дают нам возможность построить понятийное поле научной интегрированной категории «коммуникативное развитие студентов».

Итак, всесторонний анализ литературы по проблеме коммуникативного развития позволяет нам рассматривать данный процесс следующим образом:

- как сложное поступательное движение, в ходе которого личность поднимается на такой уровень сформированности межличностного опыта, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих коммуникативных способностей и социального статуса устанавливать межличностные контакты;

- как самодвижение личности к своей «идеальной» форме, и, чтобы этот процесс состоялся, необходимо определиться с последовательностью педагогических действий, что предполагает комплексный подход, состоящий из включенности в жизнь студента, интерпретации его индивидуальных особенностей, принятии его таким, каков он есть, совместного с ним построения образовательной траектории, адаптации образовательного процесса к личностным особенностям студентов;

- как длительный, протяженный во времени процесс становления коммуникативной деятельности личности, который закладывается и начинает свое формирование еще в младенчестве и продолжается на протяжении всей жизни индивида;

- как сложный многоплановый процесс становления всех мыслительных и речевых функций, посредством которых реализуется коммуникация, а также развитие видов речевой деятельности, которые по-разному проявляют себя на разных этапах личностного развития.

- как процесс формирования умения ставить и решать различные по характеру и природе коммуникативные задачи в процессе общения.

1.2.1. Компоненты коммуникативного развития студентов

Как отмечалось выше, коммуникативное развитие, являясь важной составляющей для любой социальной категории (в рамках нашего исследования – студента), имеет конкретное содержание.

Выделим следующие компоненты коммуникативного развития студентов: 1) **когнитивный компонент**; 2) **мотивационный компонент** и 3) **интерактивный компонент**.

Согласно имеющимся в литературе данным, **когнитивный компонент** связан с познанием другого человека, включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми; характеризуется развитием знаний и представлений о себе, о способах самопознания, самоанализа, саморазвития, о способах целеполагания; осознанием себя как нравственной личности, владением способами получения новой информации о себе и значимой для себя информации о мире; развитием представления о значимости своего «Я».

Задача коуча состоит в том, чтобы способствовать повышению уровня коммуникативного развития студента, чтобы студент с изначально высоким уровнем коммуникативного развития к концу обучения не регрессировал, в то время как студент с низким уровнем улучшил бы свои показатели и приблизился, по возможности, к среднему уровню или даже достиг высокого уровня коммуникативного развития.

Итак, конечные результаты обучения зависят от совершаемой студентами деятельности при умелом сопровождении коучем их коммуникативного развития.

В рамках данного подхода особую значимость приобретает сложная структура знания, система его взаимосвязанных компонентов, имеющих существенное значение для осмысления процесса овладения изучаемым материалом. В качестве таких компонентов мы выделяем: понимание изучаемого материала; сохранение его в памяти; способность воспроизводить усвоенную информацию; умение применять знания на практике; развитие творческих способностей, а также выработку мировоззренческих взглядов.

Бесспорно, полное овладение знаниями возможно при условии, что коммуникативная деятельность носит активный характер, то есть коуч создает такие условия, при которых происходит коммуникативное развитие личности студента.

Важно подчеркнуть, что только единство усилий педагога и студента, направленных на содействие, взаимообогащение друг друга,

сотворчество, на определение ценностной основы взаимопонимания, а также значимость субъектов друг для друга – все это будет способствовать продуктивному коммуникативному развитию студентов и их развитию в целом.

Мотивационный компонент

Состоялось, что мотивационная сфера выступает как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности, включающий в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности.

Коуч побуждает студентов к выполнению коммуникативной деятельности, приводит направленность их побуждений в соответствие с поставленными задачами, потенциальными возможностями студентов, ориентирует их на достижение высокого уровня коммуникативного развития, воодушевляет и поддерживает их энергию и настойчивость, помогает преодолеть коммуникативные трудности.

Так, адаптировав положение Дж. Аткинсона относительно того, какие силы движут людскими поступками [45], к нашему исследованию, отметим, что достижение высокого уровня коммуникативного развития зависит от (1) оценки студентами вероятности успеха и (2) заинтересованности в успешном коммуникативном развитии.

Дж. Аткинсон представляет формулу:

$$M = V \times Z$$

где **M** = мотивация, **V** = вероятность успеха, и **Z** = заинтересованность [38, с. 467].

Дж. Аткинсон подчеркивает, что главное в этой формуле – знак умножения, напоминающий о том, что все аспекты взаимосвязаны, т. е. если один из них очень низкий, итоговая мотивация будет также незначительной. Если вера в успех равна нулю, то такой же будет и мотивация, вне зависимости от заинтересованности.

Считаем, что снижение мотивации возникает вследствие того, что мотивация, представляющая собой систему мотивов конкретного субъекта, существует по собственным законам, которые не всегда понятны и не всегда доступны для регуляции извне.

В этой связи представляется необходимым подчеркнуть, что для создания высокой мотивации на повышение уровня коммуникативного развития студентов необходимо создать условия для удовлетворения их потребностей.

В условиях коучинга необходимо «включить» «мотивационно-потребностный механизм «самости» личности студента, т. е. стимулировать потребности студента в самопознании, самореализации,

самоопределении, самосовершенствовании – базовые потребности для творческого саморазвития личности» [16, с. 11].

Создание высокой мотивации означает организацию коучем такой среды, в которой у студентов активизируются важные для работы его собственные мотивы [31, с. 28].

В контексте сказанного уместно упомянуть, что мотивация студентов на повышение уровня коммуникативного развития ведет к тому, что студент видит и ведет себя как благополучная личность, адекватно оценивает свои потенциальные коммуникативные возможности, а в случае неудачи предпринимает следующие попытки на пути к достижению поставленной цели.

Таким образом, коучинг призван помочь студенту в формировании у него личностного отношения к коммуникативному развитию, итогом которого является самоактуализация, активизация возможностей.

Нам представляется, что коучинг создает предпосылки для возникновения целостного видения собственной деятельности. Ключ к формированию, перестройке и коррекции коммуникативного развития студентов лежит в организации и изменении личностно-значимой деятельности студента, предполагающей разработку активных методов взаимодействия, в которых, так или иначе, происходит реконструкция деятельности, приводящая к перестройке отношения студента к своему коммуникативному развитию. Все это формируется при доверительном отношении со стороны коуча, при открытости межличностного взаимодействия, расширении сферы самосознания студента, стимулировании субъект-субъектного взаимодействия, защиты индивидуального пути развития.

При мотивированности коммуникативного развития студентом осознается необходимость и появляется возможность соотносить свое поведение с побуждениями и поведением других людей, а во взаимоотношениях с другими людьми открываются и осваиваются смысл человеческого взаимодействия, нравственные нормы, способы оценивания.

Положительная динамика в коммуникативном развитии студентов зависит, на наш взгляд, от совпадения интересов педагога и студента, т. е. для студента – позиция «личная значимость коммуникативного развития», а для педагога – мотив личного и профессионального роста.

Следующим шагом будет рассмотрение **интерактивного компонента** в логике исследуемой проблемы.

Бесспорно, что наибольшие изменения в коммуникативном развитии студентов происходят под влиянием тех факторов и условий, которые возникают в процессе межличностного взаимодействия. То, как организована деятельность субъектов (интерактивная сторона), определяет

их как общее, так и коммуникативное развитие. В ходе такого взаимодействия субъектам «важно не только обмениваться информацией, но и организовать обмен действиями, спланировать общую деятельность, выработать формы и нормы совместных действий» [4, с. 42].

Все вышесказанное позволяет нам определить коучинг интерактивного компонента, суть которого заключается, с одной стороны, в интерактивном, то есть непосредственном взаимодействии субъектов образовательного процесса, согласовании их действий, сотрудничестве, взаимопонимании, а с другой, – в процессе такого взаимодействия и происходит реализация студентами приобретенных знаний на практике и выработка у них соответствующих умений и навыков.

Таким образом, формирование интерактивного компонента способствует решению задач контроля и коррекции, стимулированию процесса коммуникативного развития, а также углублению знаний и умений. У студентов формируется привычка тщательной организации учебного процесса (осознание целей предстоящей работы, анализа задачи и условий ее решения, составление плана выполнения работы, тщательный контроль качества работы, анализ выводов) [25, с. 377].

Естественно, что при таком подходе педагог не дает готовых знаний, а побуждает студентов к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Нельзя не согласиться с мыслью о том, что при таком взаимодействии «педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации» [24, с. 107].

Логично предположить, что организация этой работы сопряжена с немалыми трудностями. Очень часто в межличностном взаимодействии разночтения возникают из-за различий контекстов, которые подразумевают говорящие и слушающие. Нам может показаться, что собеседник исходит из тех же установок, что и мы.

Естественно, разночтение передаваемой в межличностном взаимодействии информации практически нельзя устранить. Однако, во-первых, партнерам по общению следует позаботиться об уточнении значения того, что они передают и воспринимают (в этом им может активно помочь коуч). Во-вторых, желательно учитывать большую смысловую нагрузку для реципиента тех составляющих информационного потока, которые коммуникатор чаще всего сознательно не контролирует: жесты, позы, выражения лица, взаимное расположение собеседников, прикосновения. И в этом случае коуч помогает своими знаниями в конкретной области для возвышения уровня коммуникативного развития студентов.

Совершенно справедливо, с этой точки зрения, утверждение А. В. Петровского, суть которого заключается в том, что в межличностных контактах, опосредованных языком и совместной деятельностью, индивид «всматривается» в других людей. Так человек приобретает способность познавать самого себя. Как истинный субъект, «первопричина» собственной активности, он ставит предваряющие его поступки цели, судит о внутреннем плане своего поведения, формирует и изменяет свое отношение к текущей ситуации.

1.2.2. Уровни коммуникативного развития студентов

Поскольку в данной работе мы исследуем влияние коучинга на коммуникативное развитие студентов, для нас особую значимость приобретает принцип иерархичности развития, рассмотренный в параграфе 1.1.2.

Состоялось, развитие каждой личности происходит поэтапно и соответствует определенному уровню.

Понятие **уровень** отражает качественное своеобразие коммуникативного развития студентов. Безусловно, каждый уровень предполагает иерархическую соподчиненность, т. е. достижение более высокого уровня невозможно без освоения предыдущего. Другими словами, каждое последующее действие формируется на основе предыдущего.

Б. С. Братуся выделяет 3 уровня развития личности внутри принципа иерархичности: эгоцентрический, группоцентрический и общечеловеческий и соответствующие каждому уровню стили межличностного взаимодействия (эгоцентрический – манипулирование, группоцентрический – конкуренция и сотрудничество, общечеловеческий – сотрудничество (со-творчество)) [17, с. 43].

Под **стилем** условно будем понимать убеждения, предпочтения, а также особенности поведения, которые используют субъекты в процессе взаимодействия.

В контексте коммуникативного развития студентов старших курсов выделим следующие **уровни** коммуникативного развития и соответствующие им **стили** межличностного взаимодействия: **актуальный – манипулирование, нормативный – конкуренция и сотрудничество, креативный – сотрудничество (со-творчество).**

1. Актуальный уровень.

Вербальные проявления: Ожидание, когда партнер сам заговорит. Ожидание встретить что-то интересное для себя в потоке речи партнера, концентрирование внимания на собственных ассоциациях от сказанного (замкнутость «на своей персоне»). Неадекватное понимание произнесенного партнером по общению, неверная интерпретация, трудность в объяснении, словесной формулировке действий или чувств. Не в состоянии перевести разговор на тему, вытекающую или ассоциирующуюся у обоих партнеров с обсуждаемой.

Невербальные проявления: очень непродолжительные жесты, которые сопровождают некоторые элементы вербального содержания; неосознанно мотивированные телесные движения, имеющие отношение к чувственному восприятию. Застенчивость, неуверенность в себе как коммуникативном партнере.

На данном этапе коммуникативного развития основной смысл действий студента – личная выгода, окружающие воспринимаются как помогающие либо враги. Другой человек воспринимается не как самоценность, а как объект, это субъект-объектные отношения. Стиль межличностного взаимодействия – **манипулирование**.

Суть стиля манипулирования состоит в том, что манипулятор, преследуя свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у партнера по общению намерения, не совпадающие с существующими у него актуальными желаниями. В процессе такого взаимодействия манипулятор пытается навязать свою цель, переложить ответственность на собеседника. Однако известно, что ответственность не может быть просто передана – она должна быть принята в результате свободного выбора, которого манипулятор не желает предоставить.

2. Нормативный уровень.

Вербальные проявления: Попытка стимулировать собеседника к общению, точно воспринять смысл сказанного и убедиться в правильности своего понимания; переспросить, уточнить. Адекватное понимание произнесенного партнером по общению, способность задавать уточняющие вопросы о значении сказанного или причинах высказывания. Однако не всегда способен удерживать разговор в рамках основной темы.

Невербальные проявления: непродолжительное жестикулирование, сопровождающее вербальное содержание; неосознанно мотивированные жесты, обнаруживающие некоторую степень эмоционального напряжения; студент

осознает свои движения, но не производит их намеренно и не подавляет их.

В процессе взаимодействия происходит адекватная постановка целей общения и эффективное выполнение, умение занимать адекватную ролевую позицию, оказывать поддержку, конструктивно разрешать коммуникативные конфликты. Однако студент не всегда знает, как реально действовать в той или иной ситуации.

На данном уровне студент, с одной стороны, отождествляет себя с группой, и в его действиях проявляются интересы группы, происходят взаимный анализ и взаимная оценка различных точек зрения, объективная оценка результатов своей деятельности (стиль **сотрудничества**). Но, с другой, – делит одноклассников на своих и чужих. Взаимоотношения строятся на основе активного соперничества, «соревнования» и «борьбы» за достижение целей (**конкуренция**).

3. Креативный уровень.

Вербальные проявления: Умеет построить общение так, чтобы услышать и понять собеседника. Способность удерживать разговор в рамках основной темы; включать цитаты партнера в свои фразы; кратко формулировать сказанное собеседником, следуя его логике; управлять своими эмоциями; устанавливать взаимные контакты с другими людьми при их безусловном принятии и ориентации на индивидуальные особенности (эмпатия).

Невербальные проявления: продолжительность жестов напрямую связана с содержанием; они используются при приведении примера на заданную тему. Намеренная демонстрация студентом своих чувств. Полностью отсутствует эмоциональное напряжение.

Взаимодействие осуществляется на коллегиальных, равнопартнерских началах. Стиль межличностного взаимодействия – сотрудничество, в высшем проявлении – сотворчество. Смыслы здесь могут вкладываться различные: как сотворчество с одноклассниками, а также возможность свою деятельность воспринимать как совместную работу с самим собой. На данном этапе субъекты являются равноправными партнерами коммуникативной деятельности, обнаруживается «зона конгруэнтности» – совпадения, соответствия, взаимодополнения, пересечения, т. е. происходит совпадение целей собеседников, и каждый знает, для чего лично ему важно решать ту или иную задачу.

В заключение выделим коммуникативные умения и навыки эффективного межличностного взаимодействия и организации коммуникативной деятельности, которые формируются у

студентов на последних этапах обучения в высшей школе посредством коучинга.

Коммуникативные умения:

К концу третьего курса – умение пользоваться вербальной и невербальной техникой общения; переключать разговор на другую тему; перефразировать реплику собеседника в подтверждение понимания его высказывания/вопроса; предвосхищать информацию; обобщать полученную информацию; оценивать прослушанное/прочитанное.

К концу четвертого курса студенты в той или иной мере умеют аргументированно доказывать свою точку зрения; сопоставлять, классифицировать, группировать информацию в соответствии с коммуникативной задачей.

К концу пятого курса – убедить собеседника в правоте своей точки зрения; использовать при говорении слова-описания общих понятий, разъяснения, толкования, «словотворчество»; анализировать и систематизировать информацию.

Навыки эффективного межличностного взаимодействия и организации коммуникативной деятельности:

3 курс: умение принимать и предоставлять помощь, согласовывать свои действия с действиями других участников коммуникативной деятельности.

4-5 курс: самостоятельное и групповое принятие решения; контроль своих действий и действий участников взаимодействия, объективная оценка этих действий; интерпретирование изучаемого явления в соответствии с собственными действиями (развитая рефлексия).

1.3. Модель коучинга в контексте коммуникативного развития студентов старших курсов

Необходимость построения авторской модели взаимодействия коуча и студентов старших курсов обусловлена рядом принципиальных обстоятельств:

во-первых, такая модель позволяет объективно и наглядно представить коучинг как сложный процесс, обосновать и раскрыть структуру, отражающую единство его элементов, находящихся во взаимодействии и взаимозависимости;

во-вторых, разработка такой модели дает возможность систематизировать информацию относительно исследуемого феномена, свести воедино различные представления о путях оптимизации процесса коммуникативного развития студентов старших курсов посредством коучинга.

В общем смысле этого слова **модель** представляет собой схему какого-либо явления (в контексте данной работы – коучинг), акцентируя внимание на мысленно выделяемых и являющихся в рамках использованной схемы сущностными свойствами.

Механизм реализации модели представляет собой поэтапный процесс, характеризующийся четким определением целей для каждого этапа, организацией эффективного взаимодействия субъектов на каждом из этапов, что позволяет отслеживать динамику изменений в коммуникативном развитии студентов и своевременно вырабатывать и вносить необходимые коррективы.

В основу целостной, пространственной **модели коучинга в контексте коммуникативного развития студентов старших курсов** положены цели, задачи, критерии результативности коучинга; принципы, которыми руководствуется коуч в работе со студентами; уровни коммуникативного развития студентов; стили межличностного взаимодействия, а также модифицированная нами модель Дж. Уитмора «**РОСТ**» (**GROW**), состоящая из четырех последовательных пунктов: *Goals* – цели, планы как ориентир для дальнейшего развития; *Reality* – осознание реальности; *Objectives* – цели, стремление, т. е. конечный результат, на который направлена вся деятельность; *Will* – желание, интерес, энтузиазм [17, с. 122].

Применительно к нашему исследованию модель «**РОСТ**» состоит из шести пунктов (**GROWTH**): *Goals* – цели, планы как ориентир для дальнейшего развития; *Reality* – осознание реальности; *Opportunity* – возможность; перспектива, подчеркивающая высокую степень претворения потенциальной возможности в жизнь; данное существительное вызывает ассоциации с доступом, возможностью решить поставленные задачи; *Work* – действие, деятельность; приводить в движение, разрабатывать; *Talent* – врожденная способность к тому, чтобы делать что-то хорошо; *Humanity* – человечность, человеколюбие.

На наш взгляд, во-первых, перевод слова РОСТ на английский язык как GROWTH является более адекватным, чем GROW, поскольку GROW в переводе с английского означает РАСТИ, т. е. является глаголом. Во-вторых, модель «**GROWTH**» в большей мере согласуется с этапами коучинга, предложенными Дж. Уитмором [там же]:

1. Постановка целей – *Goals*.
2. Осознание реальности – *Reality*.
3. Создание и поиск новых ресурсов – *Opportunity*, а не *Objectives*.
4. Необходимые меры – *Work*, а не *Will*.

Рассмотрим данные этапы подробнее, а также остановимся на выделенных нами двух аспектах (*Talent* – врожденная способность к тому, чтобы делать что-то хорошо и *Humanity* – человечность, человеколюбие), которые, по нашему мнению, имеют непосредственное отношение к исследуемому феномену «коучинг».

Итак, на **первом этапе** (постановка целей) формулируется цель (что необходимо достичь в результате, измерима ли она, зачем это нужно), а также происходит осознание актуальности и важности для себя желаемого: «надо», а не «хочу». Задача первого этапа состоит в том, чтобы определить истинность (первичность) цели. Здесь студенты осознают «за» и «против» достижения поставленной цели.

Состоялось, что все изменения означают отказ от привычного и известного, имеют не только положительные, но и отрицательные моменты, избежать которых возможно, заранее зная о них. Существенным является тот факт, что в коучинге цель всегда ориентирована на «зону ближайшего развития» личности, т. е. сначала ставится мотивирующая цель (студент бросает себе вызов), а после этого на последующих этапах происходит поиск и создание новых ресурсов для ее воплощения.

На **втором этапе** (осознание реальности) коуч помогает студентам осознать текущее положение дел, плюсы и минусы достижения цели, что делалось раньше, почему цель еще не достигнута; происходит анализ внешних и внутренних ограничений, мешающих в ее достижении.

Важно заметить, что существует большая разница между тем, что мы осознаем полезным для себя, к чему стремимся, и тем, какие действия предпринимаем для достижения этого. Коуч пытается понять текущую проблему и отношение к ней студентов, а также помочь им в том же. Студенты исследуют ситуацию и свое отношение к ней вместе с коучем.

На **третьем этапе** (создание и поиск новых ресурсов) коуч создает творческую атмосферу, находясь в которой студенты генерируют новые идеи и находят возможности для реализации своей цели. Поддерживаются и принимаются все идеи студентов.

На **четвертом этапе** (необходимые меры) намечается план конкретных действий на основе того, что было сделано ранее (обговариваются сроки выполнения). Конкретные шаги определяются таким образом, чтобы каждое действие находилось на границе возможностей студента.

Как уже отмечалось, наряду с вышеуказанными этапами коучинга в модель «**GROWTH**» были включены такие элементы, как *Talent* – врожденная способность к тому, чтобы делать что-то хорошо и *Humanity* – человечность, человеколюбие. Однако данные элементы не были включены в этапы коучинга, а рассматривались нами как неотъемлемые составляющие данного процесса, без которых, на наш взгляд, невозможен коучинг. Рассмотрим их.

Считаем важным обратить внимание на то, что коуч исходит из установки, что в каждом человеке от природы заложены огромные потенциальные возможности для позитивного роста и развития «*Talent*». Он обладает способностью к продуктивному преобразованию собственной жизни, достижению креативного уровня коммуникативного развития, а коуч вдохновляет, мотивирует студентов на поиск оптимальных для них путей

достижения этого уровня и помогает выбрать оптимальный темп движения. Коуч учит студентов думать в терминах потенциала. Принятие их такими, какими они есть предполагает способность войти в их положение, принять не только плюсы, но и минусы, сохранив при этом уважение. Отсюда вытекает последний пункт модели «**GROWTH**»: *Humanity* – человечность, человеколюбие. Коуч осознает себя в соотношении с личностью студента, проявляет к ней интерес с целью открытия в ней яркой индивидуальности. Он несет знание о том, как быть собой, живя в сообществе и уважая право других быть собой.

Итак, объединение этапов коучинга, а также рассмотренных ранее принципов, которыми руководствуется коуч в процессе деятельности, уровней коммуникативного развития студентов старших курсов и стилей межличностного взаимодействия позволило нам получить целостное представление об исследуемом феномене и изобразить его графически как некую универсальную пространственную модель (рис. 2).

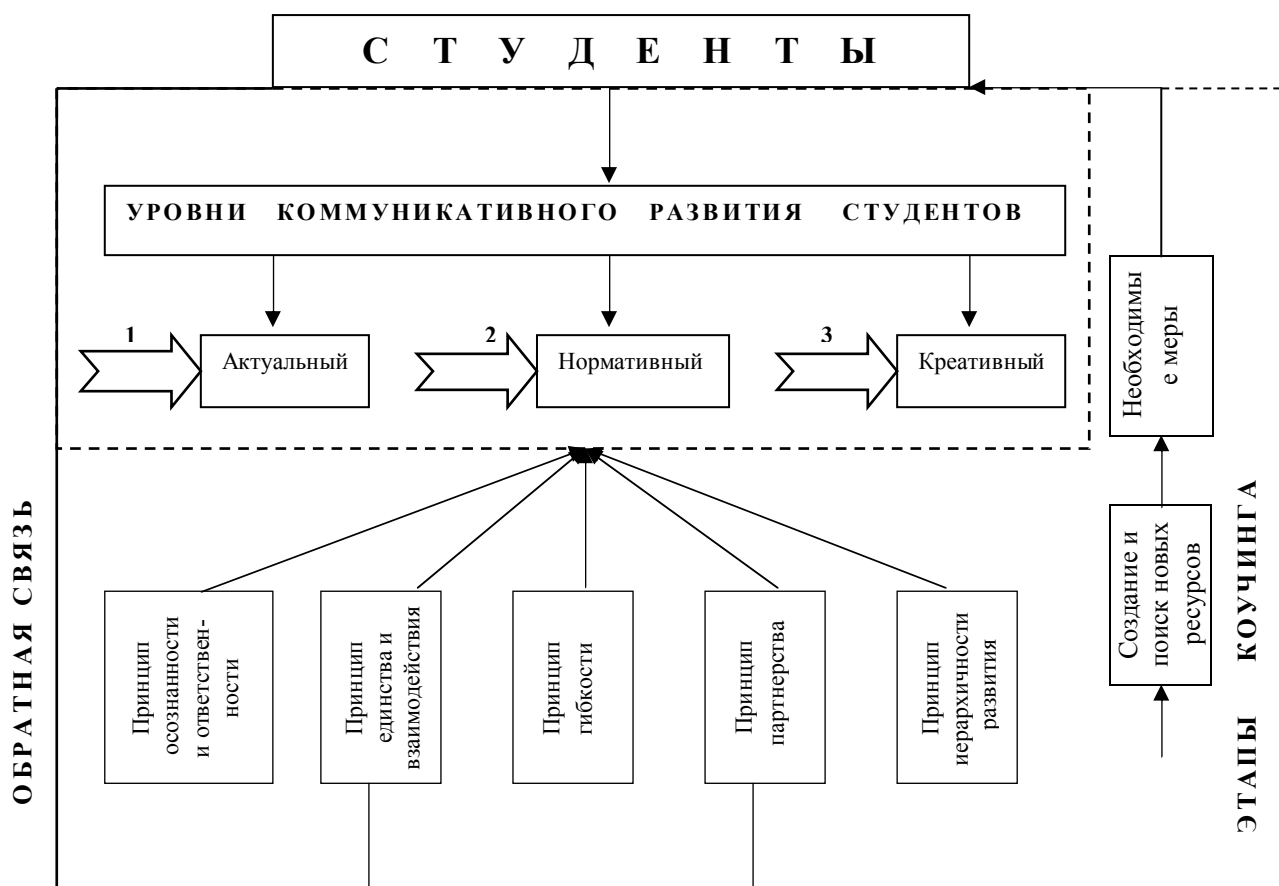




Рис. 2. Модель коучинга в контексте коммуникативного развития студентов старших курсов

Стили межличностного взаимодействия:



Как видно из рисунка, в процессе взаимодействия со студентами коуч руководствуется следующими принципами: принцип осознанности и ответственности, единства и взаимодействия, гибкости, партнерства и иерархичности развития. В результате такого взаимодействия студент проходит взаимообусловленные стадии, поднимается на определенный уровень коммуникативного развития (актуальный, нормативный, креативный). Каждому уровню соответствуют стили межличностного взаимодействия: актуальный уровень – манипулирование; нормативный – конкуренция (сотрудничество); креативный – сотрудничество (со-творчество) (подробно уровни коммуникативного развития студентов и соответствующие каждому уровню стили межличностного взаимодействия рассматривались в параграфе 1.2.2).

Вместе с тем подчеркнем, что взаимодействие коуча и студентов проходит четыре взаимообусловленные этапа:

1. Постановка целей.
2. Осознание реальности.
3. Создание и поиск новых ресурсов.
4. Необходимые меры.

Отметим, что информация в процессе взаимодействия не просто передается от коуча к студенту (реализация принципов), а именно обменивается. Соответственно – основная задача информационного обмена в коммуникации – выработка единой точки зрения и согласия по поводу той или иной ситуации или проблемы. Для решения этой задачи работает определенный механизм, характерный именно для межличностного взаимодействия, – механизм обратной связи. Обратная связь обеспечивает адекватное понимание ее студентами, создает благоприятные условия для коммуникативного развития, позволяет осуществить мониторинг процесса и, при необходимости, оказывать поддержку студентам при достижении поставленных целей.

В заключение отметим, что теоретически обоснованная и графически представленная модель коучинга в контексте коммуникативного развития студентов старших курсов позволяет понять структуру коучинга, определить способы его идентификации и условия развития в реальном педагогическом процессе.

ГЛАВА 2. ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

2.1. Когнитивный компонент

Рассматривая вопрос о коммуникативном развитии студентов в контексте коучинга, мы разделили данный процесс на несколько стадий, что подразумевает постепенное использование методов, направленных на повышение уровня коммуникативного развития студентов.

Большинство из исследователей проблемы методов обучения приходят к выводу о том, что поскольку понятие «метод» многоаспектное, многостороннее, то метод обучения в каждом конкретном случае должен как бы конструироваться преподавателем. В любом акте учебной деятельности всегда сочетается несколько методов. Методы всегда как бы взаимно проникают друг в друга, характеризуя с разных сторон взаимодействие

преподавателей и студентов. И если мы говорим о применении в данный момент какого-то определенного метода, то это означает, что он доминирует на данном этапе, внося особенно большой вклад в решение основной дидактической задачи [6, с. 116].

Итак, в контексте коучинга нами были выделены следующие методы: **метод конкретных ситуаций, метод эмоционального стимулирования учения, метод создания ситуации познавательного спора, «мозаика» и метод проектов.**

Метод конкретных ситуаций, метод эмоционального стимулирования учения, метод создания ситуации познавательного спора применялись на 4 курсе, а метод «мозаика» и метод проектов – на 5.

Отметим, что при выборе методов мы опирались на модель коучинга в контексте коммуникативного развития студентов старших курсов, а также характеристики коуча.

Рассмотрим данные методы более подробно.

Метод конкретных ситуаций

Метод конкретных ситуаций основан на следующем утверждении: путь к совершенствованию собственных знаний можно проложить лишь путем рассмотрения, изучения и обсуждения конкретных ситуаций.

Существует довольно много разновидностей данного метода. В общем случае студент получает текст с описанием конкретной организационной проблемы. Его просят изучить ситуацию в домашней обстановке и наметить оптимальное решение. Затем студенты объединяются в небольшие группы, обсуждают достоинства и недостатки предложенных решений и пытаются установить, каким способом может быть разрешена данная проблема.

Едва ли найдутся такие студенты, взгляды которых на предложенную ситуацию будут в точности одинаковыми. В целом, они, конечно, сойдутся во мнениях и признают существование определенных проблем, однако их индивидуальные интерпретации скорее всего будут различными. Чтобы как следует разобраться в ситуации, рассмотреть ее со всех сторон, студентам придется применить свои аналитические способности.

Метод конкретных ситуаций предназначен для развития и дальнейшего совершенствования навыков говорения, а также развивает способность выражать свое конкретное мнение [12, с. 65].

Далее остановимся на практическом использовании данного метода.

Итак, всем студентам были розданы карточки с описанием 2 конкретных проблем и было дано задание в домашней обстановке старательно изучить проблему и найти оптимальное решение. Как и ожидалось, мнения студентов по данным вопросам разделились, даже взгляды на данные проблемы были несколько различны.

В соответствии с обозначенной проблемой, студенты разделились на 2 группы, им было дано время для обсуждения предлагаемых ими решений данных проблем и для нахождения оптимальных решений. Затем

представитель каждой группы озвучивал саму проблему и ее оптимальное решение. Таким образом, выполнение задания было построено на комплексном, групповом взаимодействии студентов.

По признанию самих студентов, такой вид деятельности заставил их работать коллективно, давая при этом возможность каждому из его членов высказываться, настаивать на своей точке зрения, но вместе с тем пытаться найти совместно наиболее оптимальное решение проблемы. Приведем наиболее яркие ответы.

Гол-ва Е.: «Считаю такой вид учебной деятельности очень эффективным, поскольку он позволяет нам скооперироваться с другими участниками обсуждения, а возможность совместного обсуждения позволяет найти в кратчайшие сроки верное решение. Мое мнение по данному вопросу совпало с некоторыми участниками обсуждения, т.к. работа была дана на дом и, следовательно, у нас было достаточно времени для того, чтобы четко определиться с самой проблемой и ее решением».

Лат-ва К.: «Довольно необычно и интересно получать задание на дом для обдумывания. Обычно же применяется практика написания сочинения на заданную тему. Еще необычнее работать в команде, где у каждого свое видение проблемы, не говоря уже о нахождении ее решения. Мне было приятно работать в обстановке, созданной коучем, т. к. она располагала к спокойному выражению собственных мыслей».

Метод эмоционального стимулирования учения

Специальные исследования, посвященные проблеме формирования познавательного интереса, показывают, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуются тремя обязательными моментами: 1) положительной эмоцией по отношению к деятельности; 2) наличием познавательной стороны этой эмоции; 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности [49, р. 78].

Отсюда следует, что в процессе обучения важно обеспечить возникновение положительных эмоций по отношению к коммуникативной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное состояние всегда связано с переживанием душевного волнения: отклика, сочувствия, радости, гнева, удивления. Именно поэтому к процессам внимания, запоминания, осмысливания в таком состоянии подключаются глубокие внутренние переживания личности, которые делают эти процессы интенсивно протекающими и оттого более эффективными в смысле достигаемых целей.

Одним из приемов, входящих в метод эмоционального стимулирования учения, можно назвать прием создания на занятии ситуаций занимательности – введения в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов. Для повышения интереса к учению коуч использует анализ отрывков из художественной литературы, посвященных жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей.

Успешно применяются и такие приемы повышения занимательности обучения, как рассказы о применении в современных условиях тех или иных предсказаний научных фантастов, показ занимательных опытов [2, с. 142].

Метод эмоционального стимулирования учения всегда связан с привлечением какого-либо приема повышения занимательности обучения.

Согласно особенностям аудитории, а именно гендерным и возрастным ее показателям, был подобран видеосюжет на тему «Пластическая хирургия – путь к совершенству». В сюжете очень подробно описывались истории сразу нескольких героинь, пытавшихся изменить свою жизнь при помощи пластической хирургии, продемонстрированы их душевные и физические переживания. Такого рода сюжеты не могут оставить равнодушными никого, особенно молодых девушек, сомневающих по поводу своей внешности. После просмотра студенткам было предложено обсудить данный сюжет и саму проблему, отраженную в данном сюжете. Был достигнут ожидаемый эффект эмоционального стимулирования учения, т. к. все студентки, без исключения незамедлительно вступили в дискуссию. Возникли даже ситуации спора по некоторым вопросам, поэтому коучу приходилось направлять течение дискуссии.

Студентами было отмечено необыкновенное эмоциональное восприятие данного сюжета, за счет которого обсуждение становилось достаточно ярким и разнообразным.

Бор-на М.: «Занятия с применением видеосюжетов не так новы, но совершенно незнакома нам система эмоционального стимулирования учения, которая имела место на данном занятии. Поскольку в процессе просмотра мы испытывали некоторые переживания, после него у нас возникла оживленная дискуссия на тему “А стоит ли красота таких жертв?”, во время которой коучу приходилось даже направлять нас по причине возникшего горячего спора».

Мар-ва Е.: «Считаю такой вид проведения занятия очень увлекательным и побуждающим к коммуникации. Возникает непреодолимое желание высказаться по данному сюжету и обсудить свое мнение с окружающими. Хорошо, что коуч присутствует на уроке, иначе вся дискуссия перешла бы в спор, а ему удастся направлять нас и даже вносить некоторые коррективы в ходе обсуждения».

Метод создания ситуации познавательного спора

К методам стимулирования и мотивации коммуникативного развития мы также отнесли метод создания ситуации познавательного спора. Известно, что в споре рождается истина. Но спор вызывает и повышенный интерес к теме. Коучи умело используют этот метод активизации учения. Они, во-первых, умело используют исторические факты борьбы научных точек зрения по той или иной проблеме. Однако ситуацию спора коуч может создать в любой момент, задавая самый тривиальный вопрос: «А кто думает иначе?». И если такой прием вызывает спор, то студенты сами собой делятся

на сторонников и противников того или иного объяснения и с интересом ждут аргументированного заключения коуча. Так учебный спор выступает в роли побудительного мотива с целью повысить свой уровень коммуникативного развития [32, с. 60].

Итак, студентам были предложены 4 проблемных вопроса, из которых аудитории следовало выбрать лишь один в качестве спорного. Путем голосования и инициативности участников была определена конкретная тематика спора. Студентам было предложено распределиться на 2 группы, согласно мнению по данной проблеме. Одной из групп предлагалось доказывать верность данного суждения путем приведения наиболее ярких и основательных примеров; группе же их оппонентов по данному вопросу необходимо было опровергнуть суждения первой группы при помощи своих конкретных примеров. Таким образом, в каждой из команд было равное количество участников. Перед началом спора студентам было дано время (10 минут) для составления списка основных вопросов по обозначенной проблеме. Ситуация познавательного спора строилась в виде организованных дебатов. Дебаты состояли из аргументированного высказывания одной стороны в адрес другой с последующим ее возражением. По правилам дебатов каждая из сторон должна была настаивать на своей точке зрения при помощи приведения конкретных примеров. Для познавательного эффекта коуч привел документальные примеры в поддержку каждой из сторон. Для правильного хода дебатов коучу также приходилось вмешиваться в обсуждение без возможной поддержки одной из команд.

Ахм-ва Д.: «Считаю такой метод преподавания достаточно эффективным. Он способствует совершенствованию коммуникативных навыков, поскольку у студентов появляется возможность беспрепятственно высказывать свою точку зрения. Форму дискуссии также считаю удачной, т. к. постоянно приходится реагировать на реплики оппонентов и изобретать, придумывать что-то новое».

Сан-на А.: «Занятие было довольно интересным, поскольку представляло собой свободное общение на английском языке, рационально текущую беседу. Очень важен тот факт, что коуч уважительно относится к студентам, выслушивает мнение каждого до конца, ненавязчиво влияя на ход спора. Во время обсуждения приходится включать свое воображение, говорить без подготовки, выражать свое мнение, вспоминая все знакомые слова. Думаю, что это очень полезно при изучении языка».

«Мозаика»

Основная суть метода – это распределение обязанностей внутри студенческой группы, причем распределение формируется самими студентами. Такой вид деятельности заставляет студентов самостоятельно (без помощи коуча) распределять обязанности и нести за данное распределение ответственность [25, с. 389].

На практике метод может выглядеть так: сначала студенты образуют между собой малые группы по три-пять человек. Каждая группа получает задание изучить определенный материал, состоящий из четырех-шести разделов. Один из студентов назначается ответственным за изучение какого-либо одного раздела. Члены разных групп, получившие тот же самый раздел, собираются вместе и работают в так называемых «экспертных группах», разбирая подробно свою часть задания. Затем студенты возвращаются из экспертных групп в свои исходные группы и по очереди «обучают» своих товарищей соответствующим разделам. Мотивация к тому, чтобы внимательно слушать и поддерживать своих товарищей по команде, создается у участников за счет того, что это для них единственный доступ к изучаемому материалу. Кроме того, у каждого появляется стимул к тому, чтобы точно и подробно представить «свой» материал, поскольку он несет ответственность за то, как этот материал освоят его товарищи по команде.

Метод «Мозаика» был представлен нами несколько в ином виде, но с использованием его основной идеи – распределением обязанностей внутри группы. Была создана система, способная задействовать всех участников учебного процесса и заставить их демонстрировать и совершенствовать свои коммуникативные навыки. Задание было представлено в виде ролевых карточек для каждого студента с указанием трех позиций по заданной теме. Первая позиция – это утверждение, вторая – выражение согласия по данному вопросу и третья – это несогласие с оппонентом. Студенту, начавшему строить «мозаику», предлагалось озвучить утверждение, написанное в его карточке и привести для него собственный конкретный пример. Среди аудитории находился студент, в карточке которого было указание на согласие с данным высказыванием. Такому студенту представлялась возможность высказаться, используя уже свой собственный пример. Затем в дискуссию вступал студент, в чьей карточке значилось несогласие сразу с двумя выступавшими до него. Таким образом, все карточки, содержащиеся суждения, были связаны между собой. Каждому участнику данного учебного процесса представлялась также возможность высказаться в пользу того или иного суждения, даже если это не было указано в его карточке. Коуч также активно принимал участие в обсуждении вопросов, побуждая оппонентов активно реагировать на его высказывания.

Тан-на А.: «На мой взгляд, такого рода занятия очень хорошо воспринимаются студентами, и они очень полезны для развития разговорных навыков, т. к. студенты-старшекурсники имеют достаточный словарный запас иностранного языка, а также занятия позволяют не только узнать лексику, но и активно ее применять. Обсуждение актуальных тем позволяет развивать навыки правильного и красивого построения речи. К тому же такие обсуждения способствуют формированию собственной точки зрения, возможно, его жизненной позиции по некоторым темам и т. д. Кроме этого,

непринужденное общение среди студентов хорошо влияет на активность во время занятия».

Кол-ов А.: «Данное занятие было проведено с учетом знания и возможностей каждого обучающегося, и каждый из нас являлся полноправным участником коммуникативной деятельности. Темп был достаточно высок, но выдержан согласно возможностям каждого студента. Обсуждение, как основной метод, было организовано на должном уровне и со стороны коуча поддерживалось в необходимой степени. Данный факт является крайне положительным и подчеркивает преимущества данного метода обучения».

Метод проектов

С целью повышения уровня коммуникативного развития студентов следует внедрить в практику метод проектов, который, по нашему мнению, все вышеназванные методы «выводит» на новый уровень – учебно-научного творчества, способствует самообразованию студентов, поскольку они включаются в режим самостоятельного созидания знаний, возрастает само- и взаимоконтроль. К тому же, применение проектного метода наилучшим образом выявляет сформированность показателей когнитивного, мотивационного и интерактивного компонентов.

Усилим вышесказанное цитатой из статьи И. Д. Чечель «Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула», где она пишет: «Метод проектов – педагогическая деятельность, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования)» [41, с. 11].

В контексте сказанного уместно упомянуть, что метод проектов предполагает большой объем самостоятельной работы. Вследствие этого, на диагностическом этапе в процессе исследования состояния самостоятельной работы многие студенты отмечали, что для организации полноценных внеаудиторных занятий им чаще всего не хватает не столько времени, сколько волевых усилий, умения планировать свою познавательную деятельность, четкой регламентации каждого рабочего дня.

Практическая реализация **метода проектов** осуществлялась нами среди студентов 5 курса, т. к., по нашему мнению, именно этот метод является наиболее основательным и на практике представляет собой логическое завершение всех вышеуказанных методов. В рамках экспериментального исследования метода проектов следует упомянуть о его необходимой составляющей, а именно – о самостоятельной работе студентов. Бесспорно, навыки самостоятельной работы связаны с самоконтролем.

Согласно проведенным диагностическим процедурам, из общего числа студентов, а именно – из 14 человек, самоконтроль осуществляли только 29% студентов; 21% использовали самоконтроль время от времени и 50% вообще не контролировали качество усвоения изучаемого материала.

В результате более детального изучения этой проблемы выяснилось, что использование самоконтроля прямо пропорционально повышению уровня коммуникативного развития студентов. Так, наиболее благополучно обстоят дела у студентов-отличников: 68% из них не только систематически применяют самоконтроль, но и свободно владеют разнообразными приемами.

В рамках экспериментальной программы на занятиях по английскому языку был реализован один из предложенных коучем проектов. Тема была выбрана студентами согласно их интересам, целям и установкам.

Опыт показал, что через соответствие учебного материала личным целям студентов можно добиться его релевантности, учитывая при этом способности студентов и их заинтересованность в проекте, в результате чего каждый участник проекта получает удовлетворение от выполняемой деятельности.

Итак, сначала было определено количество времени, необходимого для реализации проекта; соотношение самостоятельной работы (для того чтобы проект прошел успешно, студентам было необходимо тщательно к нему готовиться); ресурсное обеспечение (базовой основой данного проекта послужили журналы, газетные статьи, программы телевидения, связанные с тематикой проекта, Интернет-ресурсы). Был составлен план проекта.

Затем студенты разделились на 3 группы. У каждой группы было свое задание. Задача студентов заключалась в том, чтобы с помощью средств массовой информации, Интернета и др. получить наиболее интересную и релевантную информацию по теме проекта.

Заметим, что студенты с большим энтузиазмом взялись за решение проблемы. Когда вся информация была собрана, началось совместное обсуждение вопроса, студенты сами определяли, насколько выбранный план способен привести к приемлемому решению.

На последнем этапе подводились итоги о проделанной работе, происходила оценка своих действий, усилий и возможностей.

В процессе проделанной нами работы по реализации проекта выявилось следующее:

- метод проекта эффективен для коммуникативного развития студентов, если им интересна тема проекта;
- каждый студент принимает личную ответственность за результаты проектной деятельности и, в итоге, за продвижение в своем коммуникативном развитии;
- работа над проектом сочетается с созданием прочной языковой базы у студентов;
- при защите проектов студент выступает как личность, способная не только оценивать действительность, но и проектировать какие-либо изменения для повышения своего уровня коммуникативного развития.

Наряду с вышеизложенным было отмечено, что в процессе такой работы у многих студентов повысилась самооценка.

Состоялось, что чем выше самооценка, тем меньше зависимость человека от мнения окружающих его людей [36, с. 88].

Так, студентка Чап-ва Е. отмечает: «Подобная работа позволила мне почувствовать значимость моей персоны в процессе совместной деятельности. Раньше творческая работа на уроках английского языка почти не практиковалась, поэтому заявить о себе у меня не было возможности. Работа над проектом помогла мне поверить в себя, приобрести уверенность в своих силах».

В целом, использование метода проектов позволяет создавать условия для развития личности вообще и коммуникативного развития личности в частности, так как он развивает самостоятельность, учит студентов не просто запоминать и воспроизводить знания, но и уметь их приобретать и применять на практике.

Отметим, что конструирование и структурирование содержания данной практической реализации программы проходило последовательно, усложняясь в соответствии с возвышением уровня коммуникативного развития студентов.

2.2. Мотивационный компонент

Очень важным является тот факт, чтобы коуч мог со знанием дела рассказать о механизмах, парадоксах и тайных силах мотивации. Эмоциональность и вдохновенность рассказа помогут ему стимулировать студентов к развитию своих потенциальных способностей.

Ниже представим комплекс упражнений, которые, по нашему мнению, направлены на овладение студентами методами создания и усиления рабочей мотивации (стремление повысить уровень своего коммуникативного развития).

УПРАЖНЕНИЕ 1: Командная работа по установлению мотивационных групп

Цель – осознание студентами своих мотивационных задач в отношении участников межличностного взаимодействия (одногруппники, коуч и др.).

Инструкция

Для коуча важно, чтобы у разных групп студентов были разные побуждения, но так или иначе связанные с коммуникативным развитием.

Полагаем, что правильнее всего сначала определить мотивационные группы студентов, а затем уже искать пути развития у них соответствующих побуждений.

Задача коуча: Определить группы студентов, различающиеся по тому, к чему их нужно побуждать.

Заполните таблицу для всех мотивационных групп, которые вы установите в своей команде.

Группа студентов	Желательная для коуча направленность побуждений	Примечание

Результаты работы групп сообщаются одним представителем данной группы, а коучем заносятся в таблицу.

В обсуждении результатов данной командной работы необходимо сосредоточиться на мотивации всех субъектов взаимодействия, а также установить, какие мотивы являются наиболее актуальными для данной группы.

Очень важно, чтобы коуч мотивировал студентов не только на цель и на результат, но и на процесс.

УПРАЖНЕНИЕ 2: Командная работа над кейсом «Диверсия»

Цель – анализ реальной мотивационной проблемы и формирование стратегии по созданию необходимой мотивации у конкретного студента.

Участники объединяются в три-четыре подгруппы.

Инструкция

Изучите кейс «Диверсия» и сформулируйте ответы на три вопроса:

1. Каковы мои истинные мотивы поведения?
2. Каковы истинные мотивы поведения коуча?
3. Какие действия со стороны коуча необходимы для того, чтобы мотивировать меня к выполнению коммуникативной деятельности?

Подгруппы изучают кейс «Диверсия».

Кейс «Диверсия»

Две выпускницы университета четыре месяца тому назад были переведены из стажеров (без оплаты) на должности ассистентов офис-менеджера организации. Работа в офисе принципиально состоит из двух частей: плановая деятельность, совершающаяся под руководством офис-менеджера без вмешательства директора, и оперативная, возникающая ежедневно и выполняющаяся по поручению директора. В соответствии со

структурой организации, все текущие поручения директор должен передавать офис-менеджеру.

Офис-менеджер – молодая женщина, которая только на несколько лет старше своих ассистенток. Они не думают, что офис-менеджер превосходит их по опыту или организационным качествам и всем своим поведением показывают это. Когда она обращается к ним с поручениями, они слушают ее невнимательно, подшучивают над ее формулировками, иронизируют по поводу ее неорганизованности и неспособности удерживать в поле зрения важные задачи, ее непредусмотрительности в планировании как собственной деятельности, так и деятельности других.

Однако ассистентки не скрывают свое желание подчиняться непосредственно директору, а не офис-менеджеру.

В результате этого между офис-менеджером и ассистентками возникло соревнование в том, кто ранее получит распоряжения директора. Плановая работа офис-менеджера, которая должна выполняться без прямого указания директора, не выполняется. У офис-менеджера нет побудительного мотива выполнять ее.

Она считает, что директор скорее отметит быстрое и качественное выполнение оперативных поручений, в то время как плановая работа незаметна, а выполнять ее, из-за сопротивления ассистенток, становится все сложнее. Ее интересует лишь то, чтобы раньше ассистенток получать новые распоряжения директора по оперативной работе и выполнять их самостоятельно. Между тем ее обязанностью является организация работы офиса в целом и, в частности, распределение работы, как плановой, так и оперативной, между нею самой и ассистентками.

У ассистенток, в свою очередь, также падает мотивация выполнять плановую работу, распределяемую офис-менеджером. Они стремятся получать оперативные поручения напрямую от директора.

Постепенно директор оказывается в ситуации, где ему фактически приходится выполнять функции офис-менеджера, то есть ежедневно контролировать выполнение плановой работы, напоминать о сроках и планах, распределять поручения по оперативной работе, координировать деятельность всех трех сотрудниц и т. п.

Директор не может не видеть, что возникшая ситуация требует вмешательства и реорганизации. Наступает день, когда между директором (Д.) и офис-менеджером (О-м.) происходит следующий разговор:

Д. Анна, меня не устраивает возникшая ситуация. Я вынужден контролировать работу офиса, в то время как это ваша функция.

О-м. Да, и меня эта ситуация не устраивает. Вы фактически выполняете мои функции. Почему вы напрямую даете поручения девочкам? Если бы вы давали поручения только мне, я все сама контролировала бы.

Д. Иногда (а в последнее время даже часто) мне легче напомнить девочкам, что нужно сделать, чем ждать, когда вы вспомните о своих обязанностях по плановой работе.

О-м. Что вы имеете в виду? Я все делаю! Я не виновата, что вы поставили их в особое положение и они не воспринимают меня как начальника. Я все делаю! Я от работы лопаюсь! Вчера ушла с работы в 9 часов! А они морщатся, когда я их о чем-то прошу!

Д. Анна...

О-м. Извините, но мне нужно срочно рассылать почту. Вы же сами сказали, что это нужно сделать до 12-ти часов.

Д. Но почему именно вы? Почему вы не делегировали это кому-то из девочек?

О-м. Потому что они поехали в типографию печатать материалы, поскольку вы их об этом попросили! Все. Можно мне поработать?!

Работа над кейсом займет около часа. Коуч может выбрать разные пути:

1) дать время для обсуждения первого из трех вопросов кейса, получить ответы команд и записать их в таблице, обсудить их; затем дать время для обсуждения второго вопроса и т. д. В этом случае на чтение кейса рекомендую отвести 10 минут, на решение каждого из первых двух вопросов – по 10 минут, на решение третьего вопроса – 25 минут. Еще 25-35 минут понадобится на записи и обсуждения (всего – примерно 1 ч 30 мин).

2) дать командам 40-50 минут на решение всех вопросов кейса, а затем собрать ответы на все три вопроса и обсудить их в общем кругу в течение 20 минут (всего – примерно 1 ч 10 мин).

3) дать первой команде первый вопрос, второй – второй вопрос, а третьей и четвертой – третий вопрос. В этом случае работа над кейсом потребует меньше времени: 10 минут на чтение, 20 минут на обсуждение в командах и 20 минут на предъявление и обсуждение результатов в общем кругу (всего 50 мин).

Мне наиболее предпочтительным представляется первый вариант, хотя он и требует наибольшего количества времени.

Работа над кейсом должна оставить у участников многослойное впечатление: во-первых, у них должно быть ощущение, что любая ситуация может рассматриваться как задача, которую можно анализировать и решать; во-вторых, они должны почувствовать пользу тех концепций, с которыми познакомились в тренинге; наряду со всем этим, у них должно быть ощущение, что не может быть универсальных рецептов и всякий раз им придется решать свой кейс.

УПРАЖНЕНИЕ 3: Упражнение «Самый немотивированный одногоруппник»

Цель – осознание отрицательного мотивационного эффекта наших самоисполняющихся предсказаний.

Инструкция

Вспомните, пожалуйста, своего одногруппника, который казался вам наименее мотивированным к коммуникативному развитию. Опишите его с помощью 10 шкал, обведя кружком соответствующий балл на каждой шкале.

Таблица 1

Шкала качеств личности

1	Несимпатичный	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Симпатичный
2	Злой	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Добрый
3	Необязательный	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Обязательный
4	Глупый	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Умный
5	Равнодушный	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Увлеченный
6	Рассеянный	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	Собранный
7	Податливый	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	Упрямый
8	Грубый	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	Нежный
9	Беззаботный	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	Озабоченный
10	Неуспешный	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	Успешный

Теперь вспомните одногруппника, который казался вам наиболее мотивированным к коммуникативному развитию. Опишите его с помощью тех же 10 шкал.

Таблица 2

Обработка данных

№	Качество	Бал наиболее мотивированного студента	Бал наименее мотивированного студента	Разность	Значимые различия
1	Симпатичный				
2	Добрый				
3	Обязательный				
4	Умный				
5	Увлеченный				
6	Собранный				
7	Упрямый				
8	Нежный				
9	Озабоченный				
10	Успешный				

Примечание. Значимыми различиями в данном случае будем считать разность в ± 4 балла.

Необходимо обратить внимание участников на то, что в таблицу обработки данных они сначала вносят баллы наиболее мотивированного студента, а затем – баллы наименее мотивированного, хотя заполняли шкалы они в противоположной последовательности.

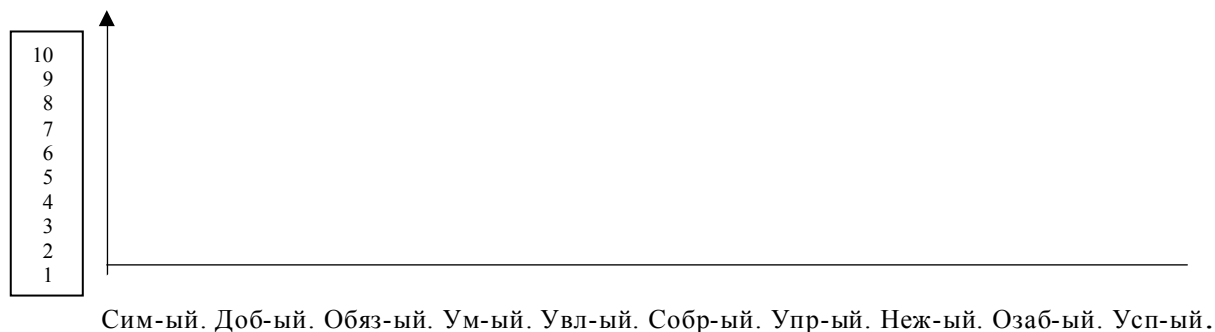


Рис. 3. Бланк для построения профиля различий между наименее мотивированным и наиболее мотивированным студентом

Итак, вы установили качества, по которым различаются наиболее мотивированные и наименее мотивированные студенты.

Вопросы для размышления и обсуждения:

Какие из этих качеств напрямую не связаны с мотивацией к коммуникативному развитию?

Почему они оказываются в одном блоке с мотивацией?

Кто-то из студентов, вероятно, ответит, что «почему-то» более мотивированный оказался более добрым, или более умным, или более симпатичным.

Коучу важно четко обобщить результаты – иначе не все студенты поймут, с какой целью выполнялось это упражнение.

Для этого коучу необходимо после свободных высказываний произвести четкий опрос: «Кто оценил наиболее мотивированного одnogруппника как более симпатичного? Спасибо... (здесь и далее коуч каждый раз записывает результат подсчета голосов в таблице). Кто оценил наиболее мотивированного студента как менее симпатичного? Спасибо. Кто оценил наиболее мотивированного как более доброго? Спасибо... Как менее доброго?» Все данные записываются в таблице в два столбца. В табл. 3 (группа Лд-41, n=16) и табл. 4 (группа Лд-51, n =10) приведены результаты двух групп участников.

**Результаты оценки наиболее и наименее мотивированных студентов
первого мотивированного тренировочного занятия**

№	Качество	Превосходство наиболее мотивированного студента	Превосходство наименее мотивированного студента	Комментарии
1	Симпатичный	3	0	?
2	Добрый	4	0	?
3	Обязательный	7	0	Объяснимо
4	Умный	6	0	?
5	Увлеченный	13	0	Объяснимо
6	Собранный	7	0	Объяснимо
7	Упрямый	4	4	?
8	Нежный	3	0	?
9	Озабоченный	4	0	Объяснимо, но дает пищу для размышления
10	Успешный	12	0	Объяснимо, но всегда ли?

Таблица 4

**Результаты оценки наиболее и наименее мотивированных студентов
группой коучей, участвовавших в презентации
программы тренировочного занятия**

№	Качество	Превосходство наиболее мотивированного студента	Превосходство наименее мотивированного студента	Комментарии
1	Симпатичный	1	0	Объяснимо
2	Добрый	0	2	Дает пищу для раздумий
3	Обязательный	9	0	Объяснимо
4	Умный	5	0	?
5	Увлеченный	8	0	Объяснимо
6	Собранный	6	0	Объяснимо
7	Упрямый	1	2	?
8	Нежный	2	1	?
9	Озабоченный	6	0	Объяснимо, но дает пищу для размышления
10	Успешный	9	0	Объяснимо, но

				всегда ли?
--	--	--	--	------------

Упражнение завершается обсуждением феноменов эффекта ореола и самоисполняющихся предсказаний.

Эффект ореола – включение положительных черт в представление о человеке, который высоко оценивается нами по важному для нас качеству (например, по уровню мотивации), а в представление о человеке, который оценивается нами низко по важному для нас качеству, — отрицательных черт, хотя в жизни эти черты не связаны с интересующим нас качеством.

Самоисполняющееся предсказание – предубеждение по отношению к человеку, которое выражается в не осознаваемых нами поведенческих сигналах, провоцирующих человека вести себя в соответствии с нашим предубеждением [31, с. 150].

УПРАЖНЕНИЕ 4: Самоисполняющиеся предсказания

Цель – получение реального опыта преобразования самоисполняющихся предсказаний.

Инструкция

Предлагаем потренироваться в использовании самоисполняющихся предсказаний в реальной жизни. Как мы видели из упражнения «Самый немотивированный одnogруппник», человек, мало мотивированный к коммуникативному развитию, кажется нам менее симпатичным, менее добрым, менее умным (здесь тренер ссылается на реально полученные в группе данные). В каком-то смысле мы ставим на нем крест.

Мы сами не замечаем того, как наше предубеждение произвольно передается нами в словах, интонациях, жестах (вербально и невербально). Человек воспринимает эти сигналы, и, может быть, даже не осознавая этого, начинает вести себя так, как мы этого от него ожидаем. Это – психологический закон, подтвержденный экспериментально.

Предлагаем использовать этот закон сознательно.

«Если вы берете людей такими, каковы они есть, со всеми присущими им недостатками, вы никогда не сделаете их лучше. Если же вы обращаетесь с людьми, как с идеальными людьми, вы поднимаете их на ту высоту, на которой вы хотели бы их видеть» (Гете) [31, с. 151].

Итак, вспомните человека, чья мотивация к коммуникативному развитию кажется вам недостаточной или неправильной. Оставьте за порогом сознания все, что, как вам кажется, вы знаете о мотивации этого человека по прежней истории взаимодействия с ним.

Составьте для себя желаемое представление о другом человеке. Каким бы вы хотели его видеть? Какие у него должны быть цели? Какие мотивы?

Представьте себе ярко и отчетливо, чем будет движим этот человек в желаемой для вас картине будущего. Пусть ваше воображение будет смелым и свободным. Творите новый образ этого человека в своем воображении.

Запишите, каким вы видите новый образ этого человека.

К чему он стремится? Что его мотивирует?

А теперь – действуйте по отношению к нему так, как если бы он был таким, каким вы хотите его видеть.

Если вы не можете встретиться с ним сегодня вечером, позвоните ему по телефону, отправьте ему послание по электронной почте и т. п.

Если вы не можете каким-либо образом связаться с ним, представьте себе, что вы сделаете, когда встретитесь с ним, и как № на это отреагирует.

На следующий день необходимо подвести итоги выполнения домашнего задания. При этом на обсуждение можно вынести такой вопрос: «Какой эффект имели позитивные самоисполняющиеся предсказания?».

Необходимо помнить, что это упражнение – поисковое, эвристичное. В процессе обсуждения коуч может узнать больше, чем он сам смог бы сказать.

УПРАЖНЕНИЕ 5: Мониторинг собственной актуальной мотивации

Цель – анализ и согласование собственных противоречивых мотивов.

Инструкция

Зачастую в нас борются противоречивые импульсы и желания. Этот феномен известен в психологии под названием «борьба мотивов». Иногда нам даже трудно понять, чего мы больше хотим. Психология советского периода утверждала, что личность сама должна выбрать тот мотив, который будет управлять ее поведением. При этом личность с развитой волей выберет мотивы более высокого порядка, обладающие большей общественной ценностью, и пренебрежет мотивами меньшей общественной значимости.

«Действие будет волевым в том случае, если оно исходит из мотивов, обусловленных чувством долга» [31, с. 158].

По утверждению И. М. Сеченова, воля может управлять движением во имя разума или морального чувства часто «наперекор даже чувству самосохранения» (там же).

«Воля предполагает способность регулировать свое поведение на основании общих принципов, убеждений, идей и требует господства над желаниями, а не только служения им» (там же).

Некоторые французские ученые по проблеме исследования предлагают не преодолевать импульс актуальной потребности, а использовать его энергию для достижения поставленной нами цели.

На данном этапе предлагается каждому вспомнить ситуацию, в которой он испытывал борьбу мотивов. Например, вы хотели сделать что-то важное, но не делали этого, потому что одновременно вам хотелось чего-то другого.

Постарайтесь вспомнить такую ситуацию. Будет даже лучше, если эта ситуация актуальна для вас сейчас: хотите сделать что-то, но при этом вам хочется чего-то другого.

Через 2–3 минуты: Кто мог бы рассказать о своей борьбе мотивов?

Сначала нужно дать высказаться тем студентам, которые пожелают рассказать о подобных ситуациях. Затем коуч выбирает ту ситуацию, которая кажется ему наиболее перспективной для анализа, и предложить группе рассмотреть ее по алгоритму.

Алгоритм мониторинга

Если у вас есть цель, которую вы хотите достичь, но другое желание противостоит этой цели, следует проанализировать свое состояние, отвечая на следующие вопросы:

Хочу ли я достичь своей цели?

Хочется ли мне этим сейчас заниматься?

Что мне хочется делать?

Как соединить это с тем, что я решил сделать?

Проиллюстрируем это примером.

Староста группы К. решил переосмыслить, переписать и довести до сведения группы план работы на следующий семестр и рассказать о результатах сессии. Однако он так устал, что ему хочется только спать.

В результате он не может ни писать инструкции, ни спать.

Мониторинг на примере участника К.

1. Хочу ли я достичь своей цели?

В принципе – да. Это моя цель, я сам ее перед собой поставил.

2. Хочется ли мне сейчас этим заниматься?
Сейчас мне этим заниматься не хочется.

3. Что мне хочется делать?

Мне хочется выспаться, а потом строить планы на ближайшие выходные. Для начала хотя бы выспаться. Для этого мне дня два нужно валяться в постели. Группа реагирует неодобрительно.

4. Как соединить это с тем, что я решил сделать?

Не ходить завтра на занятия, валяться в постели и на диктофон записывать свои мысли!

Результатом упражнения должно быть ощущение возможности и полезности соединения противоречивых стремлений вместо борьбы с одним из них.

Суть этого метода заключается в том, что мы идем навстречу нежелательному импульсу, даем себе приказ сознательно и произвольно совершать то, что нами произвольно или помимо нашей воли и так совершается. Например, мы приказываем себе трястись как можно сильнее перед серьезным экзаменом или не засыпать до 4 часов утра и т. п.

В результате того, что мы приказываем себе делать нечто, что наша подкорка заставляет нас делать, действие прекращается. Мы перестаем трястись, перестаем мучаться бессонницей и т. п.

УПРАЖНЕНИЕ 6: Алгоритм картины будущего

Цель – создание стратегического плана жизни на ближайшие 5 лет и мотивирующего девиза на ближайшие 2 месяца.

Инструкция

Попробуем регулировать собственную мотивацию путем построения картины будущего.

Коуч раздает участникам Алгоритм картины будущего (алгоритм картины будущего смотрите в конце упражнения).

Теперь каждый должен определить свою цель на 5 лет вперед. Запишите эту цель у себя в тетрадях.

«Лучшее средство укрепить в себе какое бы то ни было чувство – это подолгу и как можно чаще поддерживать в нашем сознании идеи, с которыми оно находится в связи; стараться, чтобы эти идеи выступили перед нами выпукло, ярко, отчетливо. А чтобы этого достигнуть, необходимо представлять себе каждую вещь конкретно, со всеми ее живыми, характерными подробностями» [31, с. 162].

«Чтобы эмоция, желание могло приобрести полную живость, нужно только, чтобы предмет желания сделался вполне ясен уму, так чтобы все его приятные, соблазнительные или просто полезные стороны выступили в сознании выпукло и ярко» [там же].

На эту работу может потребоваться от 5 до 10 минут. Заранее оговаривать время не стоит. Эта работа требует достаточно глубокого погружения в себя и рефлексии. Она должна протекать органично и занимать столько времени, сколько необходимо.

Теперь определите, что вы должны сделать в течение каждого из этих 5-ти лет, чтобы добиться этой цели. Напишите, что должно быть

сделано в 2007 году? В 2008? В 2009? В 2010? В 2011? (На эту работу может потребоваться 6-7 минут).

Теперь решите, что должно быть сделано в течение ближайших 3-х месяцев для того, чтобы вы могли продвинуться к цели.

Я раздаю вам эти е карточки для того, чтобы вы написали на них свой девиз (на формулирование девизов группе может потребоваться около 4-5 минут.)

Теперь покажите свой девиз всем остальным. Если девиз очень личный, его можно никому не показывать. Постарайтесь вчитываться в девизы других.

Эти девизы, возможно, помогут нам мотивировать себя в течение ближайших 3 месяцев. Карточку лучше всего носить с собой в кармане и доставать ее всякий раз, когда возникает чувство обескураженности, потерянности.

Через 3 месяца необходимо сформулировать новый девиз и затем повторять это через каждые 3 месяца.

В конце года следует сопоставить полученный результат с целью на год. Если цель будет достигнута, поощрите себя. Подарите себе что-то, что вы цените, в чем давно отказываете себе, то, что вы любите. Затем уточните цель на следующий год и действуйте далее по пп. 4-10.

Если цель не достигнута, все равно поощрите себя. Вы боролись, но пока у вас не получилось.

После этого уточните свою цель на следующий год и примите на себя определенные обязательства, предусматривающие некоторые лишения в том случае, если цель не будет достигнута и в следующем году.

Первое, что можно сделать, – это сообщить как можно большему количеству людей о своем намерении добиться поставленной цели. На карту будет поставлено ваше имя. Если самолюбие не является одной из ваших главных черт, вы можете выбрать другой путь.

Главная цель этого индивидуального упражнения – формирование убежденности в том, что мы во многом властны над тем, что произойдет с нами, если мы систематически планируем свою деятельность, и сами регулируем уровень своей активации.

Алгоритм картины будущего

1. Определите свою цель на 5 лет вперед.
2. Ярко нарисуйте себе картину будущего:
 - Кем вы будете через 5 лет?
 - Какое к этому времени вы получите дополнительное образование?
 - Каков будет ваш ежемесячный доход?
 - Как вы будете себя чувствовать?
 - Какими будут ваши перспективы на будущее?

3. Определите, что вы должны сделать в течение каждого из этих 5 лет для достижения этой цели?

4. Сформулируйте свой девиз на ближайшие 3 месяца и зафиксируйте его на бумаге.

5. Носите ваш написанный девиз с собой и доставайте его каждый раз, когда будете чувствовать себя угнетенным.

6. Через 3 месяца сформулируйте новый девиз.

7. Повторяйте действия по пунктам 5 и 6 еще 2 раза в течение года.

8. В конце года сопоставьте полученный результат с целью года.

9. Поощрите себя, если цель достигнута частично или полностью

10. Уточните цель на следующий год и примите на себя определенные обязательства.

Если эти вопросы не вполне совпадают с вашими представлениями о собственном будущем, задайте себе другие. Основная идея заключается в том, чтобы вы смогли нарисовать действительно важную именно для вас картину будущего через 5 лет. Зафиксируйте это в тетради.

2.3. Интерактивный компонент

Основная идея данных упражнений состоит в том, что каждый участник интеракции постигает новое только с помощью собственных усилий.

Задачей коуча является создание благоприятных условий для этого.

Задача каждого участника – проявлять активность как в процессе групповых занятий, так и в процессе самостоятельной работы.

Занятие 1: Навыки слушания и понимания партнера по общению

Как правило, мы слушаем не столько другого человека, сколько свои собственные мысли и чувства, возникающие у нас в ответ на сообщение партнера. Мы не всегда понимаем то, что пытается донести до нас партнер, потому что часто думаем: «А я что могу сделать, как ему помочь?» или «Он сам во всем виноват!» или «А что из этого следует?». В результате партнер говорит о том, что волнует его, а мы думаем о своем.

Для человека очень важно научиться слушать партнера. Очень часто лучшее, что мы можем сделать для человека – это выслушать его, понять и принять, не осуждая и не оценивая.

К. Роджерс в своей статье «Несколько важных открытий» писал: «Я осознал огромную ценность того, что я позволяю себе понимать другого человека» [10, с. 8]. Однако часто наша первая реакция на сообщение другого человека – это оценка или осуждение, но не понимание. В понимании другого есть огромный риск [там же].

Самостоятельная работа

Попробуйте осознать 5–6 качеств, которые помогают и, наоборот, мешают вам слушать других людей.

УПРАЖНЕНИЕ 1. Испорченный телефон

Выбирается 5 человек из членов группы – непосредственных участников упражнения. Им сообщается, что в группе будет зачитан текст, который они должны будут передавать друг другу по памяти, не делая никаких записей и пометок. После этого в кругу остается только один из пятерых, а четверо выходят за дверь. Ему зачитывают текст. Потом приглашается второй участник. Первый сообщает все, что запомнил. Затем приглашается следующий и так далее, пока текст не повторит последний, пятый участник.

Часто в результате такой передачи смысл текста искажается до противоположного. Наблюдатели фиксируют ошибки и искажения смысла, появляющиеся у каждого из передающих. В процессе обсуждения наблюдатели высказывают свои соображения по поводу причин возникновения ошибок. Они отмечают, что мешают услышать партнера слишком большое внимание к деталям, неспособность структурировать информацию, привнесение собственных интерпретаций.

После того, как группа приходит к выводу, что умение слушать необходимо тренировать, ведущий переходит к обобщению и инструктированию.

Введение технических приемов активного слушания

Участникам предлагается оценить 9 технических приемов ведения беседы с точки зрения того, насколько они способствуют пониманию партнера. Эти девять техник помещены ниже и группируются по трем разделам: способствующие пониманию партнера, не способствующие пониманию партнера и нейтральные. При проведении групповых занятий ведущий предьявляет приемы не в том порядке, в каком они представлены в конце упражнения, а в случайной последовательности, как это сделано нами в тексте.

Участников просят оценить их по 7 – балльной шкале (- 3, - 2, - 1, 0, 1, 2, 3), где оценка - 3 означает, что техника совершенно не способствует пониманию партнёра, а оценка + 3 – наиболее способствует.

Приемы ведения беседы

Не способствующие пониманию партнера

1. Отрицательная оценка – в процессе ведения беседы высказывания партнера сопровождаются такими репликами, как: «Ты говоришь ерунду...», «На мой взгляд, ты ничего не понимаешь в этой проблеме...», «Я бы мог вам это объяснить, но боюсь, вы не поймете...» и др.

2. Игнорирование – не принимается во внимание то, что говорит партнер, его высказывания остаются незамеченными.

3. Эгоцентризм – попытки найти у партнера понимание только тех проблем, которые беспокоят нас самих.

Промежуточные приемы

4. Задаем вопросы партнеру, пытаюсь узнать что-то, без объяснения ему своих целей.

5. В процессе ведения беседы вставляем высказывания вроде: «Пора коснуться предмета разговора...», «мы отвлеклись от проблемы...», «необходимо вернуться к цели сегодняшней беседы...» и др.

Сопровождаем высказывания партнера такими репликами, как: «Да-да...», «Угу...».

Способствующие пониманию партнера

Стадия А – проговаривание. Дословно повторяем высказывание партнера. При этом можно начать с вводной фразы: «Насколько я вас понял...», «Судя по вашему мнению...», «Ты полагаешь...».

Стадия В – перефразирование. Воспроизводим высказывание партнера в сокращенном виде, кратко формулируем ключевые моменты в его словах. Можно начать с вводной фразы: «Твоими основными идеями, на мой взгляд, являются...», «То есть ты считаешь, что...».

Стадия С – интерпретация и развитие идеи. Пытаемся вывести логическое следствие из высказывания партнера или выдвинуть предположения относительно причин высказывания. Вводной фразой может быть: «Исходя из ваших слов, можно заключить, что...», «Ты думаешь именно так потому, что...».

Самостоятельная работа.

Оцените приемы, перечисленные ниже, в соответствии с данной инструкцией. Результаты можно сверить с приемами ведения беседы.

- В беседе мы сопровождаем высказывания партнёра репликами вроде: «Глупости ты говоришь», «Ты, я вижу, в этом вопросе ничего не понимаешь», «Я бы мог вам это объяснить, но боюсь, вы не поймете» и т. п.
- Мы сопровождаем речь партнёра высказываниями типа: «Да-да...», «Угу...».
- Мы дословно повторяем высказывания партнёра. При этом можно начать с вводной фразы: «Как я понял вас...», «По вашему мнению...», «Ты считаешь...» и т. д.

- В ходе беседы мы вставляем высказывания типа: «Пора приступить к предмету разговора...», «Мы несколько отвлеклись от темы...», «Давайте вернёмся к цели нашего разговора...» и т. д.
- Мы воспроизводим высказывания партнёра в обобщённом, сокращённом виде, кратко формулируем самое существенное в его словах. Начать можно с вводной фразы: «Ваши основные идеи, как я понял, являются...» или «Другими словами, ты считаешь, что...» и т. д.
- Мы пытаемся вывести логическое следствие из высказывания партнера или выдвинуть предположения относительно причин высказывания. Вводной фразой может быть: «Если исходить из того, что вы сказали, то выходит, что...» или «вы так считаете, видимо, потому что...».
- Мы пытаемся найти у партнера понимание только тех проблем, которые волнуют нас самих.
- Мы задаем партнеру вопрос за вопросом, ясно стараясь разузнать что-то, но не объясняем своих целей.
- Мы не принимаем во внимание того, что говорит партнер, пренебрегаем его высказываниями.

Предъявление этих приемов сопровождается инструкцией: «Оцените каждый прием с точки зрения того, насколько он сможет помочь вам понять партнера. Свою оценку каждый записывает на листочке». Индивидуальные оценки каждого приема обсуждаются сразу после его предъявления. Если мнения участников о роли того или иного приема значительно расходятся с классификацией, приведенной в разделе «Технические приемы ведения беседы», рассмотренные выше, то им предлагается поэкспериментировать с этим приемом в ролевых играх или в реальной жизни. Естественно, всякая классификация условна, и, возможно, этот опыт сможет дать нам новое знание о способах понимания в межличностном взаимодействии.

Обсуждение противоположных оценок может быть самостоятельной темой для дискуссии в группе.

Следующая фаза первого занятия – экспериментирование с техническими приемами активного слушания: повторением, перефразированием и интерпретацией.

УПРАЖНЕНИЕ 2. Детектив

Вся группа встает в круг. Ведущий предлагает участникам сочинить детектив с любыми героями и содержанием. Каждый из участников придумывает одно предложение, но так, чтобы оно было продолжением предыдущего рассказа. При этом, прежде чем назвать свою фразу, необходимо дословно повторить предыдущую.

Упражнение продолжается до тех пор, пока все не попробуют себя в этом коллективном творчестве.

Это упражнение позволяет участникам понять, что трудности в воспроизведении слов партнера тем больше, чем в большей степени мы лично затронуты беседой. Если в упражнении 2 речь шла о балансе внешней активности и способности услышать, то здесь речь идет о балансе между личной вовлеченностью и способностью отстраниться.

УПРАЖНЕНИЕ 3. Иностранец и переводчик

В группе выбираются 2 участника, один из которых играет роль иностранца, а другой – переводчика. Остальным предлагается представить себя журналистами, находящимися на пресс-конференции приехавшего к нам в гости. «Иностранец» сам выбирает образ своего героя и представляется публике. Журналисты задают ему вопросы, на которые он отвечает на «иностранном» языке. На самом деле все упражнение проходит на иностранном языке. Задача переводчика – кратко, сжато, но точно передать то, что сказал «иностранец».

Таких пар в упражнении может участвовать несколько.

В конце упражнения обсуждается, кто из переводчиков наиболее точно выполнил инструкцию, и кто больше всех понравился.

Как правило, наблюдателям больше нравится те, кто давал остроумные и неординарные интерпретации, а авторам высказываний, т. е. «иностранцам», кто точнее передавал их мысль. В результате обсуждения участники приходят к пониманию, что уже перефразирование содержит в себе элементы интерпретации, которая в некоторых случаях может быть достаточно успешной, а в других – восприниматься негативно. Причины этого также должны быть обсуждены.

Во время таких обсуждений вспоминается идея К. Роджерса о том, что слишком точная интерпретация может вызвать отторжение и защиту, а неадекватная интерпретация – лишний раз утвердит человека в ощущении того, что его никто не понимает.

УПРАЖНЕНИЕ 4. Событие

Один из участников рассказывает о том, что произошло с ним сегодня утром или вчера вечером или о том, в каком состоянии он находится в данный момент. По заданию тренера кто-то из группы пытается точно воспроизвести его рассказ, кто-то вербализует только основные и значимые элементы рассказа, кто-то – интерпретирует. После каждого пересказа ведущий спрашивает у рассказчика, правильно ли передана мысль, это ли содержание рассказчик донес до группы. Если рассказчик не вполне

удовлетворен, ведущий просит других членов группы выполнить это задание до тех пор, пока не будет найден адекватный вариант.

В группе обсуждаются причины расхождения смыслов: почему рассказчик нам сообщает об одном, а мы слышим другое.

Прием перефразирования каждый может тренировать в обыденной жизни. Во многих случаях, когда нам кажется, что мы правильно поняли собеседника, с помощью перефразирования мы можем это проверить.

УПРАЖНЕНИЕ 5. Фраза

Группе зачитывается какая-нибудь философская фраза известного мыслителя. Ведущий просит участников написать на бумаге, кто автор фразы, что он хотел сказать этой фразой, почему она была высказана.

Это упражнение предоставляет безопасный способ проверить точность своих интерпретаций.

В значительной степени наша способность понять партнера зависит от точности задаваемых нами вопросов. Полезно почувствовать возможности и ограничения двух типов вопросов – открытых и закрытых.

Закрытые вопросы – это вопросы, на которые можно дать однозначный ответ.

Например:

- Вы учитесь на цикле «Прикладная лингвистика»?
- Да.
- Вы владеет немецким языком?
- Нет.
- Дата вашего рождения?
- 5 октября 1980 года.

Открытые вопросы – это вопросы, требующие развернутого ответа. Часто они начинаются со слов: почему, каким образом, зачем и т. п.

Например:

- Что вы сейчас чувствуете?
- Каким вы видите свое будущее через 5 лет?
- Что вы подумали, когда впервые увидели нашу группу?

УПРАЖНЕНИЕ 6. Кто я?

Все участники группы пишут на листках бумаги имя и фамилию лица, хорошо известного всей группе, но таким образом, чтобы соседи не видели. Это может быть имя писателя, известного политического деятеля, актера, ученого или даже кого-то из присутствующих. Потом ведущий предлагает каждому прикрепить свою записку на спину кому-либо из коллег. Теперь у каждого участника группы на спине приколотая записка с чьим-то именем, которое могут прочитать все остальные, но не может прочитать он сам. По

сигналу ведущего группа занимает свои места. Коуч предлагает участникам узнать – «кто я», используя только закрытые вопросы. Но предварительно необходимо продумать алгоритм, используя который можно наиболее эффективно узнать ответ на этот вопрос.

Участники приходят к выводу, что надо выявлять сначала крупные блоки информации, затем все более мелкие, а уже потом выяснять детали.

Пример:

- Этот человек еще жив?

- Нет.

- Этот человек – мужчина?

- Да.

- Он умер в XX веке?

- Нет.

- В девятнадцатом?

- Нет.

- В восемнадцатом?

- Да.

- Он жил в России?

- Да.

- Это политический деятель?

- Нет.

- Это ученый?

- Да.

- Это Ломоносов?

- Да.

Участникам бывает трудно соблюдать алгоритм и задавать вопросы в жесткой последовательности. Собственная логика часто уводит человека в сторону. Например, узнав, что загаданный человек уже умер, участника вдруг может «осенить», что это – Лев Толстой.

Эта игра является моделью многих наших бесед. В ней мы допускаем ошибки, которым часто бываем подвержены в профессиональных контактах.

Можно использовать варианты этой игры для отработки навыка последовательного ведения беседы.

УПРАЖНЕНИЕ 7. Открытые вопросы

Участникам предлагается определить, какие вопросы они чаще используют в повседневной жизни – открытые или закрытые. Многие не могут сразу ответить на этот вопрос. Ведущий предлагает поэкспериментировать с открытыми вопросами. Участники встают в круг и по очереди задают друг другу открытые вопросы. В этом упражнении участники имеют возможность больше узнать другого, его личностные особенности, взгляды и предпочтения. Участник, ответив на вопрос,

обращенный к нему, сам формулирует вопрос к следующему. И так до тех пор, пока в роли отвечающего и задающего не окажется каждый член группы. Зачастую участники автоматически переходят на закрытые вопросы. Например, задают вопрос: «Ты ко мне хорошо относишься?» вместо вопроса: «Как ты ко мне относишься?»

Упражнение завершается обсуждением преимуществ и недостатков открытых вопросов. Участникам предлагается определить, в каких ситуациях более эффективны открытые вопросы и в каких – закрытые? Каковы побочные неблагоприятные эффекты вопросов того или иного типа?

Итак, нами были рассмотрели технические приемы ведения беседы, способствующие пониманию партнера: дословное повторение, перефразирование, интерпретации, – и провели работу с открытыми и закрытыми вопросами.

Занятия по активному слушанию завершает синтетическое упражнение, в котором проявляются все навыки активного слушания. Обычно таким упражнением является ролевая игра, направленная на выявление скрытого мотива.

УПРАЖНЕНИЕ 8. Ролевая игра «Претендент»

В этом упражнении истинный мотив известен только ведущему и одному участнику. Этот участник – «претендент» на какую-либо должность. С ним беседует коуч, которого попросили выяснить, каковы истинные причины прихода претендента в данную организацию: действительно ли он (она) стремится работать в данной организации или работа здесь всего лишь средство, которое используется им для достижения иной цели? Например, он утверждает, что ему очень интересно работать программистом на данном предприятии. На самом деле он хочет участвовать в конкурсе на должность коммерческого директора в филиале иностранной фирмы, и ему нужна приличная должность, чтобы указать ее в документах, подаваемых на конкурс. Ведь никто не захочет взять безработного или почтальона! Однако признаться в истинном мотиве он не может, так как станет ясно, что работа нужна ему временно, и это может не устроить администрацию.

Кто-либо из участников группы принимает на себя роль коуча и пытается определить этот скрытый мотив, используя все техники активного слушания. Как правило, одному участнику раскрыть мотив не удастся. Тогда ведущий через определенный интервал времени вызваться на эту роль кому-нибудь другому. Обычно бывает необходима работа трех или даже пяти человек, чтобы раскрыть мотив. Наблюдатели записывают приемы, которыми пользуются игроки.

После того как мотив отгадан, группа обсуждает, какие из приемов оказались наиболее эффективными, какими приемами активного слушания участники пользуются чаще всего.

Частой ошибкой играющих является неправильная интерпретация инструкции. Многие не столько стремятся скрыть мотив, сколько настоять на своем и заставить партнера принять свое решение.

Групповые занятия заканчиваются домашним заданием. Участники получают бланк, который следует заполнить.

Занятие 2: Навыки поведения в эмоционально напряженных ситуациях

Зачастую конструктивной беседе мешает излишнее эмоциональное напряжение партнеров по общению. Коучи часто оказываются в эпицентре межличностных ситуаций с мощным эмоциональным зарядом. Типичной реакцией на агрессию тогда становится защита в форме ответной агрессии, оправданий или ухода из ситуации. Коучу необходимы и навыки разумной конфронтации, и умение уклониться от конфронтации, не выходя из ситуации. Ниже будут рассмотрены навыки снижения эмоционального напряжения, позволяющие отсрочить конфронтацию или перевести взаимодействие в иную плоскость.

УПРАЖНЕНИЕ 1. Дерево

Группе предлагается представить свою аудиторию в виде дерева. Крона его находится у окна, а корни – у противоположной стены. Участникам нужно найти свое место на этом дереве, но так, чтобы оно соответствовало их умению выходить из конфликта, снимать эмоциональное напряжение у партнера. Упражнение требует осознания уровня развития у себя данного навыка и своего места в общей групповой шкале.

Самостоятельная работа

Попробуйте оценить у себя навыки снижения напряжения в беседе, например, по 10 – балльной шкале. Мысленно соотнесите свою оценку с возможными оценками своих коллег и знакомых. Найдите двух человек, которые превосходят вас по уровню развития навыка, и двух человек, которые уступают вам в этом.

УПРАЖНЕНИЕ 2. Стенка на стенку

Отбираются две равные по количеству группы участников, занявшие в предыдущем упражнении противоположные полюса или, по крайней мере, разные стороны от центра.

Команды садятся на два ряда стульев, поставленных друг против друга. Одного из тех, кто выбрал для себя положение ближе к корням дерева, ведущий просит представить себе трудную конфликтную ситуацию, с

которой он, может быть, не смог справиться в реальной жизни и обратиться к кому-то из сидящих в противоположной шеренге с претензией.

Задача его партнера – снять напряжение у нападающего. Спустя 2 минуты диалог прерывается, даже если он еще не вполне закончен, и нападающего просят определить, снизилось его напряжение, осталось на прежнем уровне или даже повысилось.

Коуч с помощью группы анализирует результаты и называет приемы, которыми пользовались участники. Часто способы взаимодействия с агрессивно настроенным партнером оказываются неконструктивными и не столько снижают напряжение, сколько, напротив, повышает его. Участникам группы предлагается разделить лист вертикальной чертой пополам и в левый столбец записывают техники, снижающие напряжение, а в правый столбец – повышающие его. После окончания игры ведущий дополняет перечень приемами, которые не были спонтанно использованы в разыгрываемых ситуациях.

Таблица 5

Неиспользованные приемы в ситуациях

<i>Снижающие напряжение</i>	<i>Повышающие напряжение</i>
1. Предоставление партнеру возможности выговориться.	1. Перебивание партнера.
2. Вербализация эмоционального состояния: а) своего; б) партнера;	2. Игнорирование эмоционального состояния: а) своего; б) партнера;
3. Подчеркивание общности с партнером (сходство интересов, мнений, единство цели и др.).	3. Подчеркивание различий между собой и партнером, преуменьшение вклада партнера в общее дела и преувеличение своего.
4. Проявление интереса к проблемам партнера.	4. Демонстрация незаинтересованности в проблеме партнера.
5. Подчеркивание значимости партнера, его мнение в ваших глазах.	5. Принижение партнера, негативная оценка личности партнера.
6. В случае вашей неправоты – немедленно признание ее.	6. Оттягивание момента признания своей неправоты или отрицание ее.
7. Предложение конкретного выхода из сложившейся ситуации.	7. Поиск виноватых и обвинение партнера.
8. Обращение к фактам.	8. Переход на «личности».
9. Спокойный уверенный темп речи.	9. Резкое убыстрение темпа речи.
10. Поддержание оптимальной дистанции, угла поворота и контакта глаз.	10. Избегание пространственной близости и наклона тела.

УПРАЖНЕНИЕ 3. Подчеркивание общности

Упражнение проводится в кругу с мячом. Участник, бросающий мяч другому, должен назвать психологическое качество, которое объединяет его с тем человеком, кому он бросает мяч. При этом он начинает свою фразу словами: «Я думаю, нас с тобой объединяет ... » и называет это качество, например: «Мы с тобой одинаковы общительны»; «Мне кажется, мы оба бываем несколько прямолинейны»; «Я думаю, нас объединяет такое качество, как застенчивость» и др. Тот, кто получает мяч, отвечает: «Я согласен», если он согласен, или «Я подумую», если не согласен. Даже если человек не согласен, что у него есть это качество, все равно то, что сообщает ему партнер, несет в себе определенную информацию о том, как мы выглядим в глазах других людей.

Тот, к кому попал мяч, продолжает упражнение, передавая мяч кому-нибудь другому, и так до тех пор, пока каждый не получит мяч.

Самостоятельная работа

Поиск сходства – один из способов научиться лучше понимать другого человека.

Каждый человек может развивать у себя это качество самостоятельно. Можно попробовать находить общность с человеком, которого мы узнали всего несколько дней назад или даже полчаса тому назад. Более жесткий тренинг может состоять в том, что мы будем пробовать найти не одно и даже не три, а, скажем, 20 качеств, являющихся общими для нас с этим человеком. Это упражнение развивает попутно способность к рефлексии и адекватной самооценке.

УПРАЖНЕНИЕ 4. Подчеркивание значимости

В этом упражнении участникам предлагается выявить в других людях качества, вызывающие восхищение, уважение или симпатию. Упражнение выполняется в кругу с мячом или письменно. Ведущий просит участников выбрать тех людей, с которыми он менее знаком, для того чтобы усложнить себе задачу. Упражнение начинается с того, что кто-то, обращаясь к своему коллеге, говорит: «Таня, мне в тебе нравится...» и называет то личностное качество, которое он отметил. Например: «У меня вызывает уважение твоя независимость»; «Мне очень нравится в тебе объективность, способность не давать оценок»; «Интонация твоего голоса завораживает». Таня, в свою очередь, должна назвать то чувство, которое возникло у нее в ответ на эти слова.

Таким образом, в этом упражнении происходит одновременно и отработка приема вербализации своего эмоционального состояния. Отметим, что эта часть упражнения проходит труднее всего, поскольку большинство участников при вербализации обращаются только к двум эмоциональным состояниям: «Мне приятно» или «Мне очень приятно». По всей вероятности, это связано с тем, что дифференциация и осознание чувств в реальной жизни

у нас происходит крайне редко. Известно, что только тот, кто понимает себя, может разобраться и в чувствах партнера.

В процессе данного упражнения у большинства участников происходит понимание этой проблемы.

После того как чувство или эмоция вербализованы, упражнение продолжает кто-либо другой из участников. И так до тех пор, пока каждый не выскажет свою позицию.

Самостоятельная работа

А. Коуч может тренировать в себе способность видеть в человеке значительные черты ежедневно и ежечасно. Попробуйте задаться целью в течение дня не менее двух (трех, четырех, пяти) раз подчеркивать значимость тех людей, с которыми вы общаетесь – корректно оценивать существенность их вклада в общее дело, отмечать удачные идеи, предложения, выражать им уважение, симпатию и т. д. Искреннее признание достоинств другого человека не только помогает снизить напряжение в беседе, но и развивает у коуча способность к безусловному принятию других людей (эмпатия).

Б. Попробуйте разработать свой собственный словарь эмоций. Пусть в нем будет три раздела: положительные эмоции, отрицательные эмоции и «нейтральные», или амбивалентные, психические состояния. Пополняйте словарь всякий раз, когда вы вспомните новый термин, описывающий эмоциональные состояния.

Пример: *Положительные эмоциональные состояния* – радость, ликование, восторг, восхищение, упоение, удовольствие, удовлетворение, умиление, благоговение, воодушевление, вдохновение, блаженство, самозабвение, очарованность, гордость, самолюбование, счастье, наслаждение, безмятежность, надежда, предвкушение, энтузиазм, торжество и т. п.

Отрицательные эмоциональные состояния – досада, разочарование, огорчение, уныние, тоска, депрессия, подавленность, скорбь, тревожность, страх, ужас, дискомфорт, смятение, отчаяние, шок, обида, зависимость, униженность, гнев, негодование, мстительное чувство, зависть и т. д.

Нейтральные» или амбивалентные состояния – любопытство, интерес, удивление, внимание, скука, равнодушие, спокойствие, смущение, грусть (от «горькой» до «сладкой»), веселость, облегчение, возбуждение, ожидание, нетерпение, напряжение, «спортивная» злость, азарт, влечение, ревность, порыв, бунтарство, сосредоточенность, расслабленность, созерцательность, отстраненность, умиротворенность, смирение, примирение и т. д.

Попробуйте добавить к этому списку еще по крайней мере по десять новых терминов.

УПРАЖНЕНИЕ 5. Отработка навыка снятия эмоционального напряжения в парах

Участники разбиваются попарно и садятся друг против друга в два круга: внутренний круг направлен наружу, внешний – к ним лицом. Участникам предлагается какая-то эмоционально заряженная ситуация, член пары, сидящий во внутреннем кругу, должен снять напряжение партнера, находящегося во внешнем кругу.

Ситуации обычно носят отвлеченный или даже фантастический характер, чтобы избежать излишней личностной вовлеченности участников.

Например: студента гуманитарного факультета без его ведома перевели со специализации «Прикладная лингвистика» на специализацию «Связи с общественностью», которая его не интересует. Возмущенный студент приходит в деканат, чтобы отказаться. Задача – снизить его эмоциональное напряжение, используя описанные приемы. Другой вариант: студент записался на консультацию к преподавателю, но в назначенное время его ждет другой преподаватель, а не тот, которого он сам выбрал (менее опытный и др.).

Время ограничено 2-3 минутами. Ситуаций предлагается, как правило, три. Каждый раз меняется партнер, снимающий напряжение, так как внешний круг после каждой ситуации перемещается на одного человека вправо.

После упражнения происходит обсуждение того, какими приемами пользовались участники для снятия напряжения и кому из них удалось лучше всего. Часто в процессе обсуждения участники обнаруживают, что разные приемы в разных ситуациях работают по-разному, и их эффективность зависит от индивидуальных особенностей партнеров.

Занятие 3: Навыки убеждающего воздействия на партнера.

Цель данного упражнения состоит в развитии навыков аргументации.

УПРАЖНЕНИЕ 1. Необоснованная просьба

Ведущий последовательно обращается ко всем участникам группы с какой-то просьбой.

Пример:

Дима, принеси, пожалуйста, нам всем по чашечке кофе. Во-первых, нам уже пора отдохнуть; во-вторых, тебе самому хочется сделать всем приятное и, наконец, ты вчера получил неудовлетворительную оценку за тест.

Катя, принеси, пожалуйста, завтра карту Великобритании, которую ты нарисовала на 2 курсе. Ты ведь, я знаю, рисуешь. Это создаст здесь уютную атмосферу, и тебе хочется, чтобы все узнали, как ты хорошо рисуешь.

Участники должны отказаться от ее выполнения, используя метод расчленения.

Метод расчленения – разделение аргументов партнера на верные, сомнительные и ошибочные с последовательной их проработкой. Для данного метода очень важно сначала согласиться с тем аргументом партнера, который действительно не вызывает у нас возражений или с которым мы готовы согласиться по крайней мере при некоторых условиях. Это дает партнеру возможность понять, что его услышали, говорят с ним «на одном языке» и готовы позитивно с ним сотрудничать. Выражая сомнения в следующем аргументе партнера, мы даем понять, что не собираемся возражать только ради возражений и что готовы трезво оценивать весомость его аргументов. Здесь важно, чтобы отвечающий не вносил своих собственных аргументов, а работал только с предъявленными. Это помогает партнеру понять, что его слышат, его мнение уважают, но выполнить его просьбу по какой-то причине не представляется возможным. Это причину мы раскрываем, отвечая на третий аргумент партнера [11, с. 34].

Пример:

Я согласна с тем, что карта может создать уютную атмосферу. Правда, я не совсем уверена, что у меня уже созрело желание выставлять результат своего творчества перед группой. Ну, а насчет того, что я рисую... Я умею вязать, шить, но не рисовать! Увы, последний рисунок я сделала на уроке рисования в седьмом классе.

Самостоятельная работа

Постарайтесь поэкспериментировать с методом расчленения в реальной жизни. Необходимо следить за тем, чтобы начинать контраргументацию обязательно со слов «Я согласен с вами в том, что...». Не следует начинать с резкого отказа. Проведите анализ результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе всестороннего анализа научной литературы установлена актуальность до настоящего времени не исследованного феномена «коучинг» в системе высшего профессионального образования в контексте коммуникативного развития.

Построено понятийное поле, расширяющее представление о коучинге как системном сопровождении; партнерском коммуникативном сотрудничестве; непрерывном процессе развития; системе взаимодействия с коучем; технологии; средстве содействия субъекту; модели взаимодействия субъектов; особом поддерживающем отношении к студенту; виде индивидуальной поддержки личности; способе, состоящем из нескольких шагов.

Предложено рабочее определение понятия «коучинг».

Сформулированы основные принципы взаимоотношения коуча и студента, выделены уровни коммуникативного развития студентов, стили взаимодействия коуча и студентов в рамках принципа иерархичности,

представлены основные характеристики коуча. Разработана теоретическая универсальная модель коммуникативного развития студентов в контексте коучинга.

Разработана программа повышения уровня коммуникативного развития студентов.

В заключение отметим, что коучинг является одним из ресурсных аспектов педагогической деятельности и предполагает выведение взаимоотношений между преподавателем и студентом на новый уровень межличностного взаимодействия на основе заинтересованности, сотрудничества и гибкости, разделенной ответственности за результаты коммуникативного развития каждого студента.

Реализация принципов коучинга в системе высшего профессионального образования открывает прогрессивный путь развития, поскольку интегрирует знания по многим областям научного знания и создает новый методологический подход к проектированию образовательных систем современной высшей школы, к обеспечению роста качества образования в условиях устойчивой эволюции российского общества.

Таким образом, коучинг лучше срабатывает, когда студент:

- понимает, что существует различие между тем, кто он есть и тем, кем хотел бы быть;
- готов думать новым, непривычным для себя способом;
- готов выслушать и принять правду о себе, на которую до сих пор избегал смотреть;
- готов совершить необходимые изменения и предпринять необходимые действия;
- согласен с тем, что за результат несет ответственность он сам, а не коуч.

Коучинг не подходит тем, кто:

- не хочет перемен и не желает действовать;

**• ХОЧЕТ ТОЛЬКО ПОДТВЕРЖДЕНИЯ
СОБСТВЕННЫХ ВЗГЛЯДОВ ИЛИ ПРОСТО
ОДОБРЕНИЯ ЕГО САМОГО И ТОГО, ЧЕГО ОН
ДОСТИГ;**

- хочет полного контроля над тем, что он делает, и не слушает советы и предложения;
- ждет внимания коуча и хочет, чтобы ему сказали, что делать;

- не способен найти время для регулярных занятий, поскольку имеет другие приоритеты.

Кредо обучения посредством коучинга:

- Студент осознает, что его обучение и развитие являются, прежде всего, его личными задачами.
- Студент признает, что ему на этом пути необходима совместная работа с коучем, который будет оказывать ему действенную помощь, поддержку, делиться опытом.
- Для успешного достижения своих целей студенту оказывается необходимая поддержка и признание его успехов со стороны всей группы и коуча.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания. – Изд. 2-е / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М., 1995.
3. Бадмаев, Б. Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 224 с.

4. Битянова, М. Р. Социальная психология / М. Р. Битянова. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 106 с.
5. Бодалев, А. А. О коммуникативном ядре личности / А. А. Бодалев // Советская педагогика. – 1990. – № 5. – С. 77–81.
6. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
7. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М. : Гос. ком. РФ по высшему образованию, 1995. – 384 с.
8. Данилова, М. Развитие и обучение персонала глазами коуча / М. Данилова, С. Савкин // Коучинг : истоки, подходы, перспективы. – СПб. : Речь, 2003. – С. 20–24.
9. Дейзи, Д. Личный коучинг для деловых женщин : изменяющийся опыт / Д. Дейзи // Коучинг : истоки, подходы, перспективы. – СПб. : Речь, 2003. – С. 80–85.
10. Дерманова, И. Б. Психологический практикум. Межличностные отношения: методические рекомендации / И. Б. Дерманова, Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 40 с.
11. Зырянова, Н. М. Коучинг в обучении подростков / Н. М. Зырянова // Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1. – С. 46–49.
12. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – М. : Знание, 1993.
13. Калинина, Н. В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде : психолого-педагогическое сопровождение / Н. В. Калинина. – Ульяновск, 2004. – 228 с.
14. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 3–23.
15. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
16. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса. Ценностные ориентации школьников / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : УИПКПРО, 2003. – Ч. IV. – 44 с.
17. Максимов, В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В. Е. Максимов. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
18. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. П. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17–22.
19. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
20. Новый большой англо-русский словарь. В 3-х томах / под редакцией Ю. Д. Апресяна, Э. М. Медниковой. – М. : Русский язык, 1999. – 832 с.

21. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во Московского университета, 1987. – 302 с.
22. Общение и речь : Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Акад. пед. наук СССР, Научно-исследов. ин-т общей и пед. психологии; под ред. М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.
23. Парслоу, Э. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003.
24. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
25. Подласый, И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 495 с.
26. Пузеп, Л. Г. Роль мотивации в развитии креативности личности / Л. Г. Пузеп // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всерос. съезда психологов. В 8 т. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – Т. 6. – С. 472–474.
27. Путиловская, Т. С. Коммуникативное развитие как важнейший элемент психического становления личности / Т. С. Путиловская // ИБ РГГУ. Научн. Библиотека РГГУ. Конференции. Психическое развитие в онтогенезе (liber.rsu.ru/Conf/Psuh_razv).
28. Рогачев, С. А. Коучинг : возможности применения в бизнесе / С. А. Рогачев. – Ростов-на-Дону : Фитнес, 2003.
29. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; под общ. ред. Е. И. Исениной; пер. с англ. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
30. Рыбкин, И. Коачинг : очередная мистификация или новая религия эффективности? / И. Рыбкин, Э. Падар // Коучинг : истоки, подходы, перспективы. – СПб. : Речь, 2003. – С. 59–66.
31. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.
32. Силутина, Е. А. Моделирование учебного процесса / Е. А. Силутина // Материалы 2 межд. конф. – Гродно : ГГУ, 2001. – Ч. 2. – С. 234–240.
33. Соловова, Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для вузов / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2004. – 192 с.
34. Темкина, В. Л. Роль монологической и диалогической речи в формировании лингвокоммуникативной культуры / В. Л. Темкина // Вестник ОГУ. – 2003. – №4. – С. 70–78.
35. Уитмор, Джон. Новый стиль менеджмента и управления персоналом Джон Уитмор. – М. : Финансы и статистика, 2001.
36. Филякова, А. Г. Выше самооценка – меньше зависимость / А. Г. Филякова // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 87–89.

37. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; под. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – С. 340–358.
38. Хон, Р. Л. Педагогическая психология : Принципы обучения : учебное пособие для высшей школы / Р. Л. Хон. – 2-е изд. – М. : Академический проект : Культура, 2005. – 736 с.
39. Цыбина, Е. А. Педагогическое сопровождение коммуникативного развития студентов: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Цыбина. – Ульяновск, 2005. – 216 с.
40. Цыбина, Е. А. Роль функционально-смысловых типов речи в коммуникативном развитии студентов / Е. А. Цыбина // Стилистика и теория языковой коммуникации: тезисы докладов международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора МГЛУ И. Р. Гальперина (20–21 апреля 2005). – Москва, 2005. – С. 351–353.
41. Чечель, И. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–16.
42. Электронный словарь Abbey Lingvo 11
43. Яноушек, Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности / Я. Яноушек // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 168–177.
44. Adler, R. B., Rosenfeld L. B., Towne N. Interplay: The process of interpersonal communication / R. B. Adler. – N. Y.: Holt, 1980. – XII. – 306 p.
45. Atkinson, J. W., Litwin, G. H. Achievement motive and test anxiety as motives to approach success and avoid failure / J. W. Atkinson // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1960. – V. 60. – P. 51–65.
46. Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – V. 1. – p. 1–47.
47. Cognitive and motivational aspects of action: Selected rev. papers / Ed.: W. Hacker. – B.: Dt. Verl. d. Wiss., 1982. – 173 p.
48. Katzner, Kennent. English-Russian Dictionary / Kennent Katzner. – A Wiley-Interscience Publication, 1995. – 912 с.
49. Villiers, Sarah. Sharing Our Understandings of the “Communicative Method” / Sarah Villiers. – Applied Linguistics. – 2003. – V. 2.–P.123–127.

Учебное издание

ЦЫБИНА Елена Александровна

**КОУЧИНГ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Учебное пособие

Редактор О. А. Семёнова

Подписано в печать 30.07.2007. Формат 60×84/16.

Усл. печ. л. 4,42. Тираж 100 экз. Заказ

Ульяновский государственный технический университет

432027, г. Ульяновск, ул. Сев. Венец, д. 32.

Типография УлГТУ, 432027, г. Ульяновск, ул. Сев. Венец, д. 32.