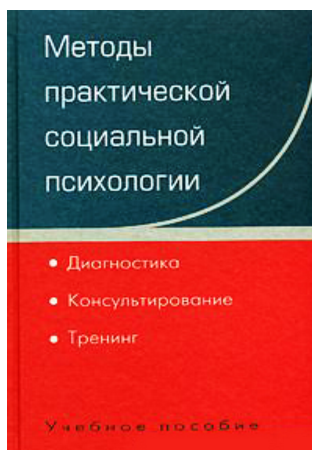


Методы практической социальной психологии. Диагностика. Консультирование. Тренинг

Автор: Жуков Ю. (ред.)



Предисловие редактора

Книга адресована в первую очередь тем, кто вошел, входит или намеревается войти в сложный и насыщенный событиями и проблемами мир, называемый социально-психологической практикой. Разумеется, *дорогу осилит идущий*, так как толком освоить любое дело можно, только лишь вплотную приступив к нему. Но в этом приступе рискованно двигаться наобум и вслепую, руководствуясь лишь самыми общими соображениями, интуицией и здравым смыслом. Опыт, накопленный и осмысленный профессионалами, может служить в этом случае весьма неплохим подспорьем. Авторы данной книги в течение ряда лет эффективно работали в различных направлениях стремительно складывающейся в нашей стране психологической практики, не только выполняя заказы, разрабатывая и осуществляя различные проекты, но и проводя обучение новичков и способствуя росту мастерства своих учеников, коллег и сотрудников. Высказанные ими на страницах данной книги соображения - плоды рефлексии и концептуализации длительной и успешной работы в различных областях практической социальной психологии - являются, несомненно, ценной информацией, использование которой облегчит первые шаги. И не только первые.

Методы, используемые в сфере социально-психологической практики, многочисленны, зачастую уникальны и во всей своей полноте не могут быть не только детально описаны, но и просто поименованы. Любой перечень рискует стать недостаточным уже в день своей первой публикации, так как постоянно и не прекращаясь идут поиск свежих подходов и разработка новых методик. Весьма зыбки и сами границы дисциплины, именуемой практической социальной психологией. Решая конкретные задачи, психолог не может и не обязан каждый раз спрашивать себя, а носит ли то, что он использует, атрибут социально-психологического, и непременно получать утвердительный ответ на этот вопрос. Более того, нет ничего крамольного в использовании методов, методик и приемов, зародившихся и развитых в областях, далеких не только от социальной психологии, но и от какой бы то ни было психологии. Успешность в избранных видах деятельности определяется

в значительной степени тем, насколько эффективно консультант или тренер умеет приобретать и использовать

3

наработки смежных сфер знаний, а также воспринимать идеи, которые порождаются самой практикой. Тем не менее существуют основные положения, принципы и технологии, ориентация на которые закладывает устойчивый фундамент эффективной работы в различных областях социально-психологической практики.

В настоящий момент то, что образует практическую социальную психологию, ориентировано в трех главных направлениях, имя которым *диагностика, тренинг и консультирование*. Это именно те области, где сосредоточены основные усилия профессионалов-практиков и где обнаруживаются наиболее важные достижения и наиболее впечатляющие успехи. В соответствии с тремя выделенными областями и организовано содержание предлагаемой книги. Вместе с тем границы направлений не являются непроницаемыми. Возникают и развиваются такие виды социально-психологической практики, которые вбирают в себя все или почти все основные технологические подходы. Одним из таких видов является работа по *командообразованию*. Еще один претендент на творческий синтез социально-психологических технологий - *коучинг*. Возможно, что в последующих руководствах по методам практической социальной психологии появится новый раздел, специально посвященный синтетическим технологиям. Но это - дело будущего.

Хотелось бы выразить глубочайшую признательность коллегам, авторам данного текста, за то, что они сумели выкроить время в своем предельно плотном графике для создания произведения, которое, несомненно, принесет пользу читателю.

кандидат психологических наук

Ю. М. Жуков

4

Контекст применения

Ключевые слова: социально-психологическая практика, концептуальный и методический аппарат, информативность, действенность, реалистичность, приемлемость, проблемноцентрированность, ролевое кольцо, феномены диффузии Заказчика и подмены Клиента, Эксперт, Консультант, Учитель, матрица позиционирования, поверхностное вмешательство

Место практической социальной психологии в системе социально-психологических дисциплин

Под практической социальной психологией понимают прежде всего те виды деятельности психолога, которые связаны с оказанием содействия отдельным людям, группам и организациям в решении их жизненных и профессиональных проблем. Психолог предстает здесь в роли активного агента, осуществляющего действия, в результате которых ожидаются запланированные и предсказуемые позитивные изменения. Этим практическая социальная психология отличается от фундаментальной, или академической, социальной психологии, задачей которой является не изменение, а изучение социально-психологических явлений и процессов общественной жизни.

Высказывается небезосновательное мнение, что социальная психология изначально во многом была ориентирована на практику, что она отягощена грехом практичности чуть ли не с момента своего зарождения и что статус чистой академической дисциплины был обретен ею с большим трудом и далеко не сразу. Первоначально социальная психология виделась как прикладная дисциплина, ориентированная

5

на изучение и решение актуальных общественных проблем, будь то массовые движения, криминальные явления или производительность промышленного труда [3, с. 8]. В дальнейшем социальная психология прошла период перехода от сугубо эмпирической науки, для которой характерно построение умозрительных концепций на основе преимущественно несистематических наблюдений, к науке экспериментальной, которой свойственно заниматься построением абстрактно-аналитических моделей, основанных на результатах тщательно выполненных лабораторных исследований. На этом пути были и приобретения, и потери, самую значительную из последних называют "выхолащиванием социального содержания" [1, с. 42].

В настоящее время академическая социальная психология обладает всеми атрибутами полноценной научной дисциплины фундаментального характера с дифференцированным концептуальным аппаратом, развитой системой методов и методик, сложившимися школами и подходами, системами подготовки кадров и присуждения степеней и званий, эталонами и стандартами оценки качества выполняемых исследований. Ее взаимоотношения с "реальной жизнью" обрели черты, характерные для вполне зрелой науки, что выражается стандартной формулой: научные открытия - прикладные исследования - практические разработки.

Параллельно с академической наукой и наряду с ней существовала и развивалась социально-психологическая практика как поле приложения или использования научного знания, методов, методик и технологий для решения актуальных жизненных проблем. Поэтому вполне правомерно говорить о существовании и о сосуществовании разных, хотя и имеющих общие генетические корни и актуально взаимосвязанных, но все же относительно самостоятельных дисциплин, имя которым академическая, прикладная и практическая социальные психологии.

Наиболее явными видятся отличия между академической социальной психологией и

практической. Они обнаруживаются прежде всего в концептуальном и особенно методическом аппарате этих дисциплин. Различия эти наблюдаются уже на уровне лексики. Если в академической социальной психологии преобладает специальная терминология, малопонятная непосвященным, то речь психолога-практика приближена к языку бытовой прозы и содержит иной раз даже просторечия. Это и неудивительно, так как концептуальные аппараты данных дисциплин формировались в разных условиях и для различных целей. Если в фундаментальной науке концептуальный аппарат обслуживает системы коммуникации внутри научного сообщества и используется при написании статей и научных монографий, при выступлениях на конференциях и даже при неформальном общении между специалистами, то язык практической психологии ориентирован на организацию взаимодействия профессионалов прежде всего с клиентами и заказчиками и лишь потом - со своими коллегами и

6

партнерами. Но самые важные отличия находятся не в лексике, а в способе и целевом предназначении используемых языковых конструкций. Научные понятия - это строительный материал для построения концепций, предназначенных для описания, систематизации и объяснения социально-психологических явлений и процессов. Лексика психолога-практика используется для выстраивания осмысленного диалога с его клиентами и заказчиками. Вместо абстрактных конструкций мы встречаем метафоры и образы, притчи и мифы, жизненные истории и анекдоты. И все это - результат творчества всех участников процесса коммуникации, то есть экспертов, консультантов, клиентов, заказчиков, посредников и др. В речи психолога-практика нередко встречаются профессиональные обороты и выражения, заимствованные им из жаргона своих заказчиков и клиентов.

Еще существеннее различия в методическом арсенале. И дело не только в том, что вместо опросов, наблюдений и экспериментов мы имеем беседы, экспертизы, консультации, презентации и тренинги, а вместо респондентов и испытуемых - клиентов и заказчиков, посредников и информантов. Более важным является характер использования методического инструментария. Проводимое в академическом ключе научное исследование строится таким образом, чтобы по возможности оказывать минимальное воздействие на изучаемый объект. Разрабатываются и осуществляются специальные методы контроля и борьбы с искажениями, вносимыми в изучаемые явления и процессы. Эффекты интервьюера и экспериментатора - это те факторы, которые необходимо предупреждать и минимизировать, по крайней мере как-то учитывать при интерпретации получаемых в ходе исследований результатов. Чем меньшее воздействие оказывают на респондента интервьюер, на наблюдаемого - наблюдатель и на испытуемого - экспериментатор, тем лучше. Основной принцип исследователя - *не искази!*

Совершенно другая ситуация в практической социальной психологии. Основные ее методы - активные. Основные технологии - тренинг и консультирование - направлены на производство изменений, желательных изменений заметных и значительных. Единственный компонент работы психолога-практика, близкий к работе исследователя, это диагностика. Но диагностика, которую проводит психолог-практик, не есть сбор материала для анализа и обобщений в интересах научного познания. Это поиск ориентиров для организации системы действий, осуществляемых для улучшения положения дел. Различны и критерии для оценки качества методов. В академической науке основными параметрами качества инструментария являются валидность, надежность и чувствительность, если речь идет о тестах и опросниках. При экспериментах наиболее существенным является обеспечение внутренней и концептуальной валидности выводов, а также воспроизводимости результатов. Для методов практической социальной психологии более важными являются совсем другие характеристики - *информативность, действенность,*

реалистичность, приемлемость (информативность диагностики для принятия решений о выборе наиболее действенных процедур; реалистичность как соотнесенность имеющихся ресурсов - материальных и временных - с желаемым результатом; приемлемость способа работы психолога-практика, основанная на учете особенностей организационной культуры и соображениях этического характера).

Границы между практической и прикладной психологией не столь очевидны. Тем не менее их можно провести, если основываться на том, что связь между наукой и практикой двусторонняя: открытие новых явлений, установление связей и закономерностей, разработка новых методов и методик, то есть то, что и составляет научную продукцию и может быть как-то использовано на практике. Установив, например, что люди могут научиться чему-то новому путем наблюдения за тем, как действуют другие люди, можно выстроить систему обучения, основанную на этом открытом и исследованном наукой явлении. Обнаружив устойчивую статистическую связь между длиной пауз и лживостью сообщений, можно производить вероятностную оценку достоверности свидетельских показаний. Разработка новых, более тонких методик регистрации поведенческих реакций дает возможность повысить достоверность и точность оценок при проведении ситуационно-поведенческого тестирования персонала. Магистральный путь движения прикладной социальной психологии - это открытия, прикладные исследования, научно-практические разработки, на котором она сама занимает место среднего и конечного звеньев. Так как объекты приложения научных знаний являются в общем случае достаточно сложными и многоплановыми, прикладные исследования зачастую носят характер комплексных или междисциплинарных. Поэтому для специалистов, работающих в прикладных областях, важны умения взаимодействовать с представителями иных научных дисциплин, участвующими в общем проекте. Иногда же процессы, идущие в рамках прикладной социальной психологии, очень напоминают ситуацию в архитектуре, когда происходит "привязывание" проекта к местности. В таких случаях прикладные исследования проводятся для уточнения границ и условий действия общих закономерностей применительно к конкретным объектам и обстоятельствам. В других контекстах прикладная социальная психология может выглядеть как дисциплина, занимающаяся выработкой практических рекомендаций. Но в любом случае наблюдается общая закономерность - движение идет от науки к практике. Кроме того, прикладная социальная психология является прежде всего научной дисциплиной, точнее, комплексом научных дисциплин.

Что касается практической социальной психологии, то положение дел в этой области складывается принципиально иным образом. Инициатива по проведению работ идет преимущественно от практики: исходной точкой является не открытие нового явления или разработка нового метода, а возникшая проблема. При этом новая проблема

может и не требовать для своего решения нового знания или новейших методов. Иной раз могут неплохо послужить старые проверенные знания и хорошо отработанные методы. В любом случае движение осуществляется не от науки к практике, а в обратном направлении - от практики к науке.

Если фундаментальная наука имеет *предмет* исследования, а прикладная - объект приложения, то практическая - *проблему* для решения. Именно это имеется в виду, когда говорят о проблемноцентрированности практической социальной психологии.

Но различия касаются не только исходной точки движения, различны и сами способы взаимодействия с практикой. Если прикладная социальная психология в качестве своего продукта предлагает тем или иным образом оформленные *рекомендации* для осуществления некоторой системы действий, то практическая психология предлагает не рекомендации, а

сами действия. Здесь не психолог рекомендует заказчику осуществить какую-то акцию, а заказчик "рекомендует", а точнее, предлагает психологу осуществить некоторую деятельность, например провести тренинг с персоналом. Вот как эту ситуацию характеризует Г. М. Андреева: "Сфера деятельности практического психолога принципиально иная: он не дает рекомендаций своим заказчикам, он вообще не проводит исследований, он сам вмешивается в некий социально-психологический процесс, сам решает некоторую проблему" [1, с. 319]. Вполне естественно в связи с этим задать вопрос: а является ли практическая социальная психология наукой? И столь же естественно получить ответ: практическая социальная психология - весьма наукоемкий сегмент человеческой практики, но сама наукой не является. Как и *врачевание*, она есть ремесло, мастерство и искусство. И может в некоторых своих направлениях и ипостасях становиться технологией или, точнее, *суммой технологий*. Во всяком случае часто встречающееся ассоциирование практической социальной психологии с "социально-психологическим вмешательством" [1, с. 318], а консультирования с "интервенциями" [8, р. 105] имеет под собой достаточно твердую почву.

Позиции и роли психолога-практика

Социальный психолог, работающий в области практической психологии, осуществляет свою деятельность не в вакууме. Для обеспечения успешности своей работы он должен взаимодействовать с людьми, заинтересованными в предмете выполняемой им работы. Схематично его взаимоотношения с кругом лиц, причастных к его делу, может быть описана в виде ролевого кольца (рис. 1) [1, с. 321]; [4, с. 15-19]; [7, с. 79-80]. Состав участников следующий: Клиент, Заказчик, Спонсор, Посредник, Подрядчик и Исполнитель, в качестве которого чаще всего и оказывается психолог-практик. Клиент - это тот, чью проблему предполагается решать. Заказчик - лицо, формулирующее проблему

9

Последовательность шагов по формированию заказа и характер взаимоотношений между заинтересованными лицами

и ставящее задачу. Спонсор предоставляет ресурсы, Посредник обеспечивает ориентировочную информации и способствует установлению предварительного контакта Заказчика и Подрядчика, Подрядчик принимает заказ и формирует задание Исполнителю (исполнителям).

Например, в некоторой организации руководитель отдела сбыта пришел к выводу, что его подчиненным необходимо пройти тренинг умений продавать. Он обращается к руководству и цифрами и фактами доказывает необходимость этого мероприятия. Получив поддержку и одобрение своего начальства, руководитель отдела (по-видимому, вместе с тренинг-менеджером) ищет тех, кто сможет выполнить заказ. Дело это серьезное, и к поиску подключаются несколько человек, в том числе и люди "со стороны". После нескольких переговоров с потенциальными подрядчиками выбрана фирма, которая и занимается такими видами услуг. Эта фирма поручает штатному тренеру подготовить программу (или подработать типовую) и провести тренинг. Заказчик - руководитель отдела, Спонсор - топ-менеджмент организации, Клиент - сотрудники отдела продаж, Подрядчик - тренинговая фирма. Исполнитель - ее штатный тренер, посредники - тренинг-менеджер организации и те люди, которые участвовали в поиске подходящего подрядчика.

Далеко не всегда количество участников взаимодействия совпадает с количеством заявленных ролей. Во-первых, каждую роль могут исполнять несколько лиц. Во-вторых, одно и то же физическое лицо может совмещать несколько ролей сразу. Нередко нее сводится к отношениям двух людей, один из которых - Клиент, Заказчик и Спонсор в одном лице, а второй выполняет функции Подрядчика и

10

Исполнителя. Функции Посредника могут быть распределены между обоими. Но в любом случае функциональная структура взаимодействия остается одной и той же.

Применение ролевого кольца к анализу ситуаций, с которыми сталкивается психолог-практик в своей работе, позволяет прояснить некоторые типичные трудности и проблемы. В частности ту, которая связана с заключением контракта. Дело в том, что фактически таких контрактов заключается два: один - по линии Заказчика и Подрядчика, другой - между Клиентом и Исполнителем. Первый представляет собой обычную деловую сделку, второй является установлением эмоциональных и доверительных, но в то же время и ответственных отношений. Данная ситуация не вызывает особых трудностей, когда ролевое кольцо является полным, то есть все функции выполняются разными лицами. Но если участников всего двое и каждый берет на себя несколько ролей, то возникает проблема, связанная с двуплановостью отношений между взаимодействующими лицами. Обоим участникам приходится практически одновременно устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт и заниматься распределением деловой (финансовой и юридической) ответственности. То, что выполнить эти задачи не просто, можно пояснить с помощью

транзактного анализа Берна. Эмоциональный контакт организуется по линии Родитель - Ребенок или Ребенок - Ребенок, а деловые отношения выстраиваются как взаимоотношения Взрослого и Взрослого. Одновременное пребывание в двух ипостасях (как это постулируется автором теории) невозможно, а если и возможно, то делает успех контрактинга весьма проблематичным. Среди консультантов бытует фраза: "Клиент не должен быть противным". Это не означает, что клиента надо обязательно любить. Она означает лишь то, что в случаях, когда не удается тем или иным образом избавиться от чувства глубокого отвращения, необходимо под благовидным предлогом отказаться от заказа, сколь бы выгодным он ни казался во всех остальных отношениях.

Представление системы взаимоотношений круга заинтересованных лиц с помощью ролевого кольца не только проясняет ситуацию заключения контракта тем, что выделяет две линии контрактинга и помогает при квалификации проблем взаимоотношений на этой стадии работы психолога-практика. Пользуясь этим представлением, удается обозначить иные проблемы и провести анализ других аспектов взаимодействия участвующих сторон. Так, были выделены и проанализированы проблемы распределения ответственности между Заказчиком, Подрядчиком и Исполнителем на разных стадиях работы над проектом, "диффузии заказчика" и "подмены клиента" [4, с. 16-18]; [7, с. 80]. Под "диффузией заказчика" понимается такая ситуация, когда лицо, первоначально формирующее заказ, в дальнейшем устраняется от дел и перепоручает функции контроля и приема заказа другим

11

лицам, например, своим помощникам. "Подменой клиента" называется такое положение дел, которое возникает в случае неверного определения источника проблемы. Мать жалуется на плохое поведение подростка, хотя именно ее действия и решения являются истинной причиной неурядиц в семье. Руководство коммерческой организации заказывает тренинг для продавцов, а дело - в неадекватной системе вознаграждений или ошибочной кадровой политике. Помимо этого использование понятия ролевого кольца проясняет роль и функции Посредника в системах маркетинга услуг, предоставляемых психологом-практиком [4, с. 19]. Кроме того, ролевое кольцо дает возможность полноценного анализа такой важной проблемы, как оценка эффективности выполнения таких видов практической работы психолога, как консультирование и тренинг. Дело в том, что существующие системы оценки эффективности зачастую построены таким образом, что отражают интересы только одной из заинтересованных сторон, а именно интересы заказчика. Так, разработанная для анализа эффективности тренинга весьма популярная "шкала Киркпатрика" [5, с. 162-165] помогает руководству организации (фигура Заказчика) при принятии решений о проведении тренинга, но фактически игнорирует интересы всех других сторон, включая тренера (Исполнителя) и участников тренинговых групп (Клиент). В частности результаты такой оценки практически не дают никакой информации, полезной для совершенствования тренинга. В то же время ясно, что забвение интересов какой-либо стороны рано или поздно приводит к ухудшению положения дел в сфере взаимодействия всего круга заинтересованных лиц.

Наиболее важной представляется организация эффективного взаимодействия между Заказчиком и Исполнителем. Основная работа осуществляется в ходе взаимодействия Клиента и Исполнителя, но в системе распределения официальной или формальной ответственности основными фигурами являются Заказчик и Подрядчик. Исполнитель отвечает за качество и сроки выполнения работ перед Подрядчиком. Этот сегмент системы распределения ответственности в принципе не должен быть проблематичным, ибо предполагается, что существуют некоторые профессиональные стандарты и критерии оценки качества и объема работ, известные как Исполнителю, так и Подрядчику. Подрядчик же в свою очередь отвечает перед Заказчиком. И здесь оценка эффективности также основывается на стандартах и эталонах, однако Заказчик, как правило, имеет смутное понятие о

содержании профессиональных стандартов и нечеткие представления о стоимости используемых ресурсов. Некоторую необходимую информацию Заказчик может почерпнуть у Посредника, но исчерпывающие доказательства соответствия выполняемых работ стандартам качества должен предоставлять Подрядчик. Заказчик же отвечает как перед Клиентом, так и перед Спонсором. Соответственно проблема успешности рассматривается в двух планах: как проблема эффекта и проблема эффективности - успешности раз-

12

решения проблем Клиента и рациональности расходования средств Спонсора. Казалось бы, это всецело проблема Заказчика, но поскольку Заказчик на стадии заключения контракта хочет получить определенные гарантии, то и Посреднику и особенно Подрядчику приходится прилагать усилия для успешного заключения контракта и брать на себя часть ответственности за конечный результат.

Выстраивание взаимоотношений между Исполнителем и Заказчиком не сводится только к установлению отношений юридической и деловой ответственности сторон. Они имеют свое содержательное наполнение, если иметь в виду необходимость согласования их действий по отношению к Клиенту. Система взаимодействия Исполнителя, Клиента и Заказчика напоминает отношения между врачом, больным ребенком и матерью этого ребенка. Врач лучше других знает болезнь, то есть ее симптоматику, возможные варианты протекания и способы лечения. Мать лучше знает своего ребенка, в том числе и то, как его организм реагирует на те или иные лекарственные препараты. Успех лечения во многом зависит от того, насколько заинтересованные лица смогут объединить свои знания и усилия для достижения желаемого результата. То же самое справедливо и для системы отношений Исполнителя, Заказчика и Клиента в технологиях консультирования и тренинга.

Руководитель предприятия или учреждения хорошо знает особенности своей организации и своих сотрудников, а профессиональный консультант знаком с вариантами возможных событий при работе с типичными проблемами организационного развития и имеет опыт разрешения вероятных коллизий. Заказчик тренинга понимает, что необходимо улучшить в области подготовки персонала, а профессиональный тренер знает пути движения в этом направлении. Только объединенные усилия всех заинтересованных сторон могут привести к желаемому результату.

Содержательно направления работы социального психолога в практических областях можно описать в виде укорененных в культуре образцов взаимодействия между профессионалом и его клиентами. В качестве таких образцов или шаблонов взаимодействия выступают ролевые связки, в которых психолог занимает позиции Эксперта, Учителя и Консультанта.

Роль Эксперта

Эксперт вступает в дело тогда, когда нечто уже совершено (произошло событие, разработан проект, создан образец продукции) и необходимо произвести оценку продукта, квалифицировать свершившееся, дать прогноз развития событий и предвосхитить последствия. В практической социальной психологии большая часть экспертной работы связана с проведением различных диагностических работ. Это могут быть групповое ситуационно-поведенческое тестирование,

13

диагностика степени конфликтности взаимоотношений, определение уровня сформированное™ команды, характера отношений между руководством и персоналом, типа функционирования организации, проведение фокус-группы для оценки качества продукции. Но не всегда экспертная работа сводится только к диагностике. Нередко от Эксперта ожидают прогноза и даже предложений о способах разрешения проблемных ситуаций. Эксперт является носителем специальных и специализированных знаний, умений и опыта. От

него ждут заключений в пределах приписываемой ему компетентности. Из этого следует, что авторитетность экспертных суждений зависит от:

связи, усматриваемой между объектом экспертизы и отраслью знаний, которую представляет специалист;

авторитетности самой отрасли знаний в глазах Заказчика экспертизы;

формальной квалифицированности специалиста (наличия дипломов и свидетельств, сертификатов и лицензий, степеней и званий);

того специфического доверия, которое устанавливается между Заказчиком экспертизы и Экспертом в ходе предварительных встреч.

Положение дел в практической социальной психологии таково, что важнейшим для надления экспертного суждения атрибутом авторитетности выступает как раз последний момент, обусловленный мотивами, подчас весьма далекими от рациональных. Действительно, хотя мало людей сомневаются в важности той роли, которую социально-психологические явления и механизмы играют в жизни общества, но "всяк сам себе психолог" и чувствует себя вправе оспаривать мнение профессионала, если оно не согласуется с его опытом. Поэтому авторитетность экспертных заключений в области практической социальной психологии покоится на таком зыбком фундаменте, как впечатления клиентов и заказчиков отличных контактов с психологом. Сколь ни казалось бы это прискорбным, сетования на это обстоятельство малопродуктивны, и поэтому не следует жалеть усилий для установления деловых и доверительных отношений с партнерами, даже если основания для установления этих отношений представляются иррациональными.

Второе следствие специализированности знаний - использование клиентами и заказчиками отдельных экспертных заключений в комплексе с другими, ибо реальные проблемы часто, если не всегда, должны подвергаться многостороннему анализу, что не обеспечивается чисто дисциплинарными знаниями. Данное обстоятельство порождает проблему согласования различных и разноплановых экспертных заключений. Когда Заказчик не берет эту проблему на себя, она ложится на плечи самих экспертов. Формирование комплексного экспертного

14

заключения осложняется не только недостаточной проработкой междисциплинарных связей. Дисциплинарная амбициозность нередко сопровождается личностной, что на эмпирическом уровне различается с большим трудом и не без ошибок. И не удивительно, что Заказчик не только стремится оставить за собой право окончательного диагноза, но и нередко берет на себя роль арбитра в споре между специалистами, представляющими различные ареалы знания.

Ответственность Эксперта за качество экспертного заключения - и полная, и ограниченная. Ограниченность означает то, что Эксперт отвечает за обоснованность заключения, его соответствие существующему уровню знаний в данной предметной области, но вовсе не за эффективность решений, принятых на основе экспертных суждений. Однако, несмотря на всю ограниченность зоны ответственности, позиция Эксперта не выражена поговоркой "Пете-петуху лишь бы прокукарекать - а там хоть и не рассветай". Эксперт отвечает не только за содержание, но и за форму своих экспертных заключений. Форма должна придавать заключениям действенность - в том смысле, что суждения Эксперта должны с неизбежностью склонять лица, принимающие решения, не к определенному выбору, но к обязательному учету предметной позиции Эксперта. А для этого экспертное заключение должно быть, как минимум, понятным и локализованным. Локализованность означает здесь наличие указаний на границы точности и пределы компетентности Эксперта, ведь, как давно известно: "Специалист подобен флюсу, ибо полнота его односторонняя". Вот как раз сторону этой полноты и необходимо установить, причем в такой форме, чтобы это

было ясно Заказчику.

Роль Учителя

Если Эксперт выступает как носитель профессионального знания и с позиций этого знания выносит свои заключения и оценки по поводу событий, действий, программ, планов и образцов продукции, совершенных или разработанных к моменту экспертного заключения, то Учитель занят передачей специальных знаний, необходимых людям для эффективной организации их собственной деятельности в ближайшем и отдаленном будущем.

Находясь в позиции Учителя, психолог-практик сталкивается с трудностями, растущими из тех же корней, что и проблема Эксперта, но имеющими несколько другие следствия, так как ситуации непосредственного взаимодействия с Клиентом существенно другие, отличающиеся в первую очередь длительностью и интенсивностью контактов. Первое впечатление здесь не играет столь большой роли, а возможностей для демонстрации профессионализма несколько больше. Поэтому слишком эффективное начало порождает завышенные ожидания, а следовательно, способно привести к неизбежным разочарованиям.

15

Психолог-практик в позиции Учителя не есть просто преподаватель, от которого ждут систематизированного изложения теорий и фактов, то есть сведений. Любознательность далеко не всегда занимает высокие ступени в иерархии потребностей Клиента. Да, Клиент нуждается в знаниях, но в знаниях особого рода, получаемых в формах, наиболее пригодных "для употребления", таких как социально-психологический тренинг, группы встреч, видеотренинг и другие так называемые активные методы обучения. Как правило, Клиент не стремится к интеллектуальной конфронтации и публичному недоверию Учителю. Однако это не означает, что проблема доверия здесь не актуальна, просто она не носит характера рационального отрицания. Клиент часто склонен сопротивляться навязыванию непривычных для него форм поведения и организации действий, но бунтует он преимущественно на бессознательном уровне, а это требует от психолога особых способов и подходов к работе с бессознательным сопротивлением. Можно сказать, что Эксперт убеждает, а Учитель приобщает.

Роль Консультанта

Если Эксперт вступает в дело после завершения Клиентом некоторой работы, а Учитель выполняет свою миссию до того, как эта работа началась, то Консультант включается в процесс ее выполнения и предоставляет Клиенту свои знания и опыт в тех объемах и формах, которые необходимы на каждом отдельном этапе осуществления некоторой деятельности.

Социально-психологическое консультирование имеет различные виды и формы, но при всех различиях сохраняет направленность на содействие и помощь людям в решении их проблем. Причем термин "содействие" представляется более предпочтительным, так как он в большей мере отвечает той основополагающей идее всякого консультирования, что человек должен справляться со своими проблемами, опираясь прежде всего на свои собственные ресурсы, а задача Консультанта - всячески содействовать движению в данном направлении. Консультирование рассматривается как успешное, когда в конечном результате взаимодействия устанавливается такое положение дел, что Консультант становится ненужным.

Матрица позиционирования

Проблема позиционирования психолога-практика не сводится только к установлению взаимоотношений с кругом других заинтересованных лиц и сторон и специализации в области обучения, консультирования или экспертизы. Немаловажным является его институционализованное положение по отношению к заказчикам и клиентам. Имеется в виду его формальная принадлежность к определенной организационной структуре.

Психолог-практик может состоять в штате той

16

Система профессионального позиционирования в области практической социальной психологии

Позиция психолога-практика Эксперт Консультант Учитель Внутри организации
Специалист Внутренний консультант Корпоративный тренер В составе специализированной фирмы (агентства) Внешний эксперт Внешний консультант Тренер из сторонней организации Вне организации (независимый) Внешний эксперт Внешний консультант Приглашенный тренер организации, для которой он и выполняет свою работу. Тогда его позиция обозначается как корпоративный тренер, внутренний консультант или специалист. Если психолог работает в специализированной фирме или агентстве, предоставляющем услуги сторонним организациям, то для организации-заказчика он выступает как внешний консультант, тренер или эксперт. Но нередко психолог-практик действует самостоятельно и представляется независимым консультантом или тренером.

Разнообразие позиций социального психолога-практика может быть отражено в виде таблицы с двумя входами, один из которых обозначает его содержательные роли, а другой - организационную принадлежность (или ее отсутствие).

Представление позиций психолога-практика (табл. 1) может создать иллюзию существования четких границ между различными направлениями и формами деятельности в области практической социальной психологии. Далеко не всегда эти границы являются ясными и незыблемыми. Существует множество переходов и сочетаний. Так, результаты диагностики, проводимой в позиции Эксперта, нередко служат исходным материалом для развертывания процессов консультирования, которое может завершаться проведением серии тренингов для организации. Некоторые социально-психологические технологии, например командообразование, включают в себя и диагностику, и тренинг, и консультирование.

Но при всей зыбкости и подвижности границ нельзя не отметить принципиального различия между позициями Тренера и Консультанта, с одной стороны, и Эксперта - с другой. Диагностика как основной вид деятельности психолога-практика, находящегося в позиции Эксперта, сама по себе является менее сильным возмущающим фактором, чем тренинг и консультирование [1, с. 321]. Другое дело, когда результаты диагностики выдаются в виде обратной связи тем лицам,

17

которые представляют собой часть "объекта диагностики". Данный акт вполне справедливо квалифицируется как вмешательство и наряду с другими процедурами и технологиями практической социальной психологии входит в состав активных методов воздействия.

18

Методы вмешательства и профессиональная этика

При всем многообразии подходов и методов, направлений деятельности и областей приложения усилий в современной практической социальной психологии отчетливо выделяются три типа ролей (Судья, Учитель, Советник), три вида деятельности (экспертиза, обучение и консультирование) и три группы методов (диагностика, тренинг, консультирование). И хотя они не исчерпывают весь методический аппарат практической социальной психологии, именно эти методы и их разнообразные комбинации являются его основой. Для них всех характерно то, что они ассоциируются с понятием вмешательства, или интервенции. Что касается консультирования и тренинга, то какая-либо аргументация в пользу данного утверждения представляется излишней. Но и диагностические методы и методики в том виде, в котором они используются в практической социальной психологии, также необходимо рассматривать как вмешательство, или интервенцию, а точнее, как составную часть системы намеренного воздействия с целью изменения положения дел.

Дело в том, что "объект диагностики" при проведении практической работы является заинтересованным лицом, причем интерес его никак не может быть проигнорирован. Этим он отличается от, например, испытуемого в психологическом эксперименте. Последний "подписывает контракт" с экспериментатором, условия которого подразумевают, что данные проведенных экспериментов будут использоваться "в научных целях", а это не предполагает получения утилитарных результатов. Иное дело - диагностическое обследование клиентского круга. "Продиагностированные" индивиды не только хотят, но и имеют полное право ознакомиться с результатами процедур, в которых они участвовали вовсе не из желания послужить науке. Непредоставление обратной связи может вызвать и, как правило, вызывает негативные эффекты. Информация справедливо рассматривается как ценность, равно как и время, требуемое для ее сообщения. Когда информация не возвращается лицам, из которых она была "извлечена", ситуация воспринимается клиентом как такая, в которой *взяли и не вернули*, а значит, бессовестно надули. Но даже и предоставление обратной связи в виде информирования клиента не исчерпывает проблемы. После проведения диагностики формируются естественные ожидания, что на основании результатов диагностики будут предприняты

18

какие-то осмысленные действия. Если в школьном классе спросить детей, с кем они хотели бы сидеть за одной партой, то школьники ожидают, что в дальнейшем их рассядут в соответствии с их пожеланиями. Лица, проводящие социометрические опросы, как правило, не склонны считаться с ожиданиями своих респондентов, хотя Дж. Морено всячески предостерегал от применения социометрии, если сразу после опроса не планируется проведение дальнейших изменений. Основную заповедь психолога - *не навреди!* - следует иметь в виду не только для ситуаций, в которых необходимо воздержаться от рискованных действий, но и тогда, когда возникает необходимость выполнять естественно подразумеваемые обязательства.

В принципе при использовании любых методов психолог как-то воздействует на окружающую его действительность и влияет на явления и события общественной жизни. Даже в том случае, когда применяется невключенное наблюдение. Но при использовании категории вмешательства для описания методов практической социальной психологии акцентируется именно то обстоятельство, что воздействие на действительность оказывается вполне намеренно, а сила этого влияния как-то контролируется с целью достижения оптимального (а не минимального, как в чисто исследовательских процедурах) эффекта. Понятие оптимальности в данном случае нуждается в пояснении. Если в тренинге зачастую можно руководствоваться идеей, что чем больший прирост знаний, умений и навыков будет

отмечен у участников, тем и лучше, то для консультирования эта идея уже не годится. Среди организационных консультантов немало тех, кто считает, что наилучшее вмешательство - это наиболее *поверхностное* вмешательство. При этом под поверхностным понимается "такое вмешательство, которое занимает меньше времени, затрагивает меньшее число людей, вызывает последствия, которые носят менее индивидуальный характер, и стоит меньше, чем альтернативные варианты" [2, с. 687].

При обсуждении проблемы выбора психологом своей позиции в системе социального взаимодействия в кругу участников социальных акций и событий никак нельзя обойти вопрос о степени и способе участия психолога в этих акциях и событиях, когда они обуславливаются борьбой интересов. Иначе говоря, вопрос стоит так: имеет ли психолог право занимать сторону одной из противоборствующих группировок или он обязан хранить нейтралитет и всячески уклоняться от участия в конфронтациях и интригах?

Нейтралитет и невмешательство в борьбу должны способствовать большей беспристрастности, что обеспечивает неискаженность анализа положения дел и получение более объективной картины ситуации. Правильность такой позиции вызывает мало сомнений, если речь идет о строгом научном исследовании. Но и в области практической социальной психологии такая позиция может приниматься и приветствоваться заказчиком, когда, например, проводится обследование

19

предпочтений покупателей или избирателей и результаты этих обследований используются для разработки маркетинговой стратегии или тактики проведения предвыборной кампании.

Однако далеко не всегда желание психолога занять отстраненную и беспристрастную позицию соответствует ожиданиям заказчика. Это относится даже к ситуациям проведения массовых опросов, если данные этих опросов при обнародовании могут повлиять на поведение потребителей или избирателей. На практике часто невозможно придерживаться одновременно принципа невмешательства и принципа следования за Клиентом, если под последним понимать принятие стороны Клиента в возможном конфликте. Такое положение дел мало кому нравится, но здесь нет места подробно разбирать все тактики и ухищрения, которые вырабатываются, для того чтобы как-то совместить несовместимое. Встречаются примеры остроумных решений, но и много софистики, обманов и самообманов. Если смотреть на это дело честно, то от каких-то принципов нам надо отказываться, и от этого невыносимого бремени выбора нас никто не избавит. Среди критериев конкретного выбора, безусловно, должны быть общепринятая мораль и профессиональная этика.

Однако позицией невмешательства или принятия стороны Заказчика весь ее диапазон не исчерпывается. Психолог может занять особую, пристрастную позицию с отстаиванием своих собственных интересов (например, корпоративных интересов своего профессионального цеха) и участвовать в акциях и событиях наравне с другими. В таком случае его отношения с Клиентом и Заказчиком могут быть установлены в процессе переговоров и закреплены официальными и неофициальными соглашениями.

Литература

Андреева Г. М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2002.

Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. - СПб.: Питер, 2001.

Донцов А. И., Жуков Ю. М., Петровская Л. А. Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности // Введение в практическую социальную психологию. - М.: Наука, 1994. С. 5-14.

Жуков Ю. М. Позиции психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию. - М.: Наука, 1994. С. 15-23.

Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я. - М.: Дело, 2000.

Соловьева О. В. Стратегии работы социального психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию. - М.: Наука, 1994. С. 24-31.

Шпроо В. А. Позиции и стратегии работы психолога в организации // Журнал практического психолога. 2000. № 5-6. С. 79-87.

Kirk J., Howard S., Ketting I. and Little C. Type C workplace interventions // Journal of Workplace Learning. 1999. Vol. 11. № 3. P. 105-114.

20

Часть I
ДИАГНОСТИКА

Диагностический подход к оценке
человеческих ресурсов
Модели и методы организационной
диагностики

Качественные методы практической
социальной психологии

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ РЕСУРСОВ

Ключевые слова: нормативная ориентированность диагностики, дескриптивный и конструктивный подход, метод центра оценки, ситуационно-поведенческое тестирование, надежность экспертных оценок, стандартизация процедур оценивания, индивидуальные программы обследования №.

Современный человек наделен весьма изощренным и мощным механизмом понимания и оценки себе подобных. Десятки тысячелетий существования человека разумного отточили и усовершенствовали этот психологический механизм настолько, что сама мысль о правомерности существования некоторых особых, дополняющих житейские, научно обоснованных диагностических средств оценки должна вызывать сомнение и требовать специального обоснования.

Обоснования требуют и ответы на следующие вопросы: в чем особенность диагностического подхода к оценке человеческих качеств? Что нового вносит диагностический подход в сложившуюся до его возникновения практику? Каковы перспективы развития этого подхода, на что можно рассчитывать в ближайшем будущем и с какими возможными трудностями столкнутся практики, ориентированные на этот подход? В предлагаемом разделе книги мы попытаемся ответить на эти вопросы.

Диагностика (от лат. *diagnosticos* - различающий, способный распознавать) - широко распространенный термин, обозначающий специальное обследование, обычно предшествующее принятию решения о состоянии обследуемого объекта или воздействию, которое должно привести к желаемым изменениям. Например, диагностика технических устройств предполагает их испытание для того, чтобы проверить правильность работы механизмов в различных условиях или режимах. Медицинская диагностика проводится для проверки состояния здоровья человека с целью проведения в случае необходимости курса лечения. В экономике, социологии и психологии диагностические

23

исследования проводятся с целью получения информации, необходимой для обобщенной оценки обследуемого объекта и разработки методов целенаправленного воздействия.

Методы диагностики применяются, как правило, по отношению к предварительно тщательно изученным объектам. Чтобы диагностировать состояние технического устройства или человеческого организма, специалисты должны обладать достоверными знаниями о его структуре, свойствах и особенностях функционирования в разных условиях. Иначе говоря, научно обоснованные методы диагностики внедряются в практику и позволяют получить полезную дополнительную информацию лишь после того, как "природа объекта", закономерности или "механизмы" его жизнедеятельности достаточно изучены. В этом состоит основное отличие диагностического обследования от научного исследования, ориентированного на поиск неизвестных закономерностей и создание научно обоснованных моделей. Диагностическое обследование направлено на выявление и оценку "известных" характеристик в "неизвестных", новых объектах.

Необязательно закономерности существования и деятельности объекта заданы вне

социальной сферы как законы функционирования или модели технических устройств. Эти законы могут существовать в качестве конвенции, регламентирующей деятельность человека. Пример формирования социального закона - введение в Англии бухгалтерских книг и законов, обязывающих тех, кто ведет экономическую деятельность, выполнять предписанные правила бухгалтерского учета. Исполнение этой новой нормы деятельности приводит к необходимости специальной оценки - введения методов аудита: выборочной или полной проверки финансовых механизмов деятельности организации. Аудит - термин, в медицине обозначающий "прослушивание", - является примером диагностики, базирующейся на оценке выполнения правил, закрепленных в социальных законах. То же самое можно сказать о многих правовых нормах, принятых человеческим сообществом, например, законах о труде, регламентирующих в том числе и методы оценки качества труда работника.

Обобщая сказанное, подчеркнем: диагностический подход к оценке всегда является нормативно-ориентированным подходом, сравнивающим состояние объекта или его поведение с некоторой обоснованной и принятой нормой. Модель объекта, описание его состояния и соответствия принятой норме, начиная с некоторого этапа развития деятельности, усложняется настолько, что для проведения оценки необходимо привлекать специалистов, обладающих необходимыми знаниями и владеющих научно обоснованными или утвержденными в законах методами диагностики: технических экспертов, аудиторов, медиков, юристов, психологов и т.п.

В связи тем, что темпы развития новых технологий во второй половине XX века превысили самые смелые ожидания, существенную

24

часть информации об объектах или процессах стало трудно или вовсе невозможно получить без проведения специальных диагностических процедур, не сводимых просто к "здравому смыслу", то есть методик, базирующихся на моделировании оцениваемых объектов или процессов.

Известный писатель-фантаст С. Лем в философском обобщении "Сумма технологий" отметил: "...будут технологии, то есть обусловленные состоянием знаний и общественной эффективностью способы достижения целей, поставленных обществом, в том числе и таких, которые никто, приступая к делу, не имел в виду" [9, с. 23].

Сбылись самые смелые предсказания: технологии производства ядерного оружия, изобретение микропроцессора и компьютерные технологии, управляемая рождаемость и принципиальная возможность клонировать живые организмы - вот далеко не полный перечень технологий, изменивших мир, в котором живет современный человек. Новый мир выдвигает новые требования к человечеству и оценке человеческих ресурсов.

25

Конструктивный и дескриптивный подход к психологической оценке человеческих ресурсов

В настоящее время в практике психологической оценки человеческих ресурсов можно выделить два подхода: дескриптивный и конструктивный.

Первый, имеющий более длинную историю существования и шире внедренный в практику, опирается на описательные модели, обобщающие прошлый опыт и знания экспертов. Оценка в рамках данного подхода в конечном итоге сводится к обобщенной точке зрения группы экспертов. Считается, что эксперты являются носителями необходимой информации и знаний о природе объекта и способны дать развернутую, содержательную оценку соответствия оцениваемого объекта норме и в случае необходимости количественно оценить степень выраженности того или иного качества. Например, наблюдая за реальным процессом работы, эксперты на рабочем месте оценивают эффективность труда и количественно иллюстрируют свои выводы в форме: "полностью соответствует норме", "частично соответствует" или "не соответствует норме". Аттестация, опирающаяся на наблюдение на рабочем месте, является наиболее распространенным методом оценки, но для его реализации необходимо обеспечить достаточно длительное время работы оцениваемого и допуск его к реальным условиям работы.

Если экспертная оценка проводится в искусственных, моделируемых ситуациях, воспроизводящих ключевые моменты профессиональной

25

деятельности, то до ее проведения строится дескриптивная (описательная) модель реальной деятельности и обосновывается содержательная валидность модели и методов. Для этого из всего множества необходимых для выполнения работы навыков и умений выбираются наиболее важные с точки зрения экспертов, а ситуации также моделируются на основе согласования оценок опытных экспертов с учетом их прошлого опыта. Результатом оценки в рамках дескриптивного подхода является рекомендательное заключение и среднее значение экспертной оценки. В некоторых случаях анализируется степень согласованности экспертных оценок и тем самым оценивается ее надежность. Валидность оценки, то есть гарантия, что оценивается именно то, что нужно, в данном подходе не определяется количественно, так как до начала процесса оценки безоговорочно признаются компетентность экспертов и содержательная валидность модели.

Научно обоснованные психологические методики если и применяются в рамках дескриптивного подхода, то играют незначительную, подчиненную роль. Например, стандартизованные тесты интеллекта или личностные тесты-опросники применяются при оценке-отборе для выявления людей с явно пониженной способностью к решению задач определенного типа, или выявления склонностей или черт характера, на которые следует обратить внимание при проведении групповых упражнений, или в интервью. Проективные методы или стандартизованные ситуационно-поведенческие тесты проводятся редко, так как их интерпретация требует специальной практической подготовки, подтвержденной квалификации асессора (эксперта-оценщика). Поэтому сторонники дескриптивного подхода избегают усложнения процедур оценки, делая ставку на искушенность асессоров.

Дескриптивный подход не всегда требует оценки погрешности измерения. Убедительное описание, проведенное "на языке заказчика" и снабженное количественной иллюстрацией, приведенной в форме средних значений экспертных оценок, часто является итоговым отчетом. Если методы статистического анализа и применяются, то сводятся к оценке степени согласованности экспертных оценок или отклонения индивидуальной оценки от среднего значения. При этом обоснования достоверности методом статистической проверки гипотез или требования статистической значимости от критериев согласованности

экспертных оценок не требуется. Иначе говоря, убедительность результата для практиков играет ведущую роль, а доказательность, научная обоснованность с применением современных методов измерений и проверки гипотез - подчиненную роль или вообще игнорируется.

Это не означает, что сторонники дескриптивного метода не учитывают установленные в практике факты. В книге "Организационно-индустриальная психология" приводится следующий пример. Военные пилоты, обследованные в 40-50-е годы в ВВС США, играющие на музыкальных инструментах, были более успешны как в обучении,

26

так и в условиях реального боя. Этот факт был установлен просто в наблюдении. Корреляция была значимой, но природа этой зависимости специально не исследовалась [3].

Существует множество установленных корреляционных зависимостей, которые учитываются практиками, но недостаточно исследованы для того, чтобы обосновать причинно-следственную связь явлений. Дескриптивный подход, в отличие от конструктивного, не требует экспериментального исследования причинно-следственной связи явлений. Достаточно доказать, что в практике оценка данного типа многократно себя оправдала.

Второй подход к психологической оценке человеческих ресурсов - конструктивный - опирается на модели, разработанные на основе экспериментальных исследований, и на методы, надежность и валидность которых либо совершенно не зависят от квалификации эксперта, либо зависят от нее в гораздо меньшей степени, чем в дескриптивном подходе. Этот подход требует не только обоснования надежности и содержательной валидности методов оценки, но и четкого обоснования конструктивной валидности методик - свойства методик, гарантирующего, что критерий оценки соответствует теоретическим конструктам принятой модели деятельности. Таким образом, спецификой конструктивного метода является соответствие научно обоснованным конструктам.

Наиболее распространенными средствами такой оценки являются стандартизованные психометрические тесты. Результаты конструктивной оценки обязательно оцениваются количественно. Точность (или погрешность) измерения характеризует надежность оценки и всегда может быть определена количественно по результатам тестирования. Валидность оценки также всегда является характеристикой методики, а не остается на совести эксперта. От экспертов и консультантов, проводящих оценку, требуются строгое соблюдение правил применения методики и корректность интерпретации полученных результатов. Если метод тестирования включает экспертную оценку, то от экспертов требуется высокая степень согласованности их оценок. Если контроль качества оценки показывает, что требуемая погрешность измерения превышает допустимые пределы или экспертные оценки недостаточно согласованы, то методы измерений считаются недостоверными.

Конструктивный подход возникает на базе специальных прикладных исследований в работах ученых-экспериментаторов. В середине XX века (30-50-е годы) становление конструктивного подхода происходило в научных лабораториях и центрах при известных университетах. Мировое признание получили проекты, реализованные группами ученых ряда североамериканских и европейских университетов. В результате этих исследований возникали психологические тесты, широко внедренные в практику. Были разработаны технологии, позволившие практикам перейти к массовому производству и использованию

27

стандартизованных, валидных и надежных методов диагностики и оценки психологических характеристик, играющих важную роль в профессиональной деятельности.

Технология производства тестов была усовершенствована в 60-70-е годы в связи с широким внедрением в работу научных центров электронно-вычислительной техники, а

начиная с 80-х годов - персональных компьютеров, позволяющих автоматизировать многие трудоемкие, рутинные функции, строить имитационные модели, проверять гипотезы при помощи средств, которые ранее были недоступны рядовому исследователю [6]. В настоящее время эволюция компьютерных средств моделирования происходит в таком темпе, что производство сложных тренажеров, имитирующих реальные ситуации, становится одним из ведущих направлений обучения и оценки.

В некоторых областях производства, таких как разработка личностных тестов-опросников, произошло своеобразное насыщение. Специалисты в этой области считают, что принципиально новый тест-опросник сделать невозможно. Любой новый тест такого типа можно представить как некоторую производную (функцию) от уже существующего множества стандартизованных тестов [7]. В этих условиях достаточно доказать конвергентную валидность нового опросника, чтобы обосновать его валидность в целом. Доказывать конструктивную валидность в этом случае не нужно, так как она доказана для тестов, с которыми коррелируют результаты нового теста. Это утверждение хотя и оспаривается некоторыми специалистами в области психодиагностики и психологического исследования, но явно свидетельствует о своеобразном кумулятивном эффекте конструктивного подхода. В рамках этого подхода в некоторых направлениях возможен существенный прорыв в новые, еще не обследованные сферы реальности за счет того, что тщательно обследована и методически обоснована достаточно большая и по содержанию и по роли в профессиональной деятельности сфера поведения человека.

Важную роль в становлении конструктивного подхода сыграли социально-психологические исследования организационного поведения, на базе которых собственно и возникли дисциплины, которые в современных учебных заведениях называют "организационное поведение" и "индустриальная психология". Проведенные в 20-40-е годы исследования зависимости производительности труда от условий работы и эксперименты по исследованию стиля лидерства в центре при университете штата Айова, а также исследования психологических факторов, влияющих на эффективность трудовой деятельности, проведенные в начале 40-х годов группами научных центров штата Мичиган, заложили основу конструктивного подхода к исследованию организационного поведения человека, стиля лидерства, устойчивых черт лидерства, ситуационных (изменяющихся) характеристик лидерского потенциала [3, 10].

28

В отличие от дескриптивного подхода к проблеме, в этих исследованиях регистрировались причинно-следственные связи, строились модели, позволяющие прогнозировать поведение человека в ситуациях, характеристики которых тщательно изучались.

Например, полная, развернутая интерпретация экспериментов К. Левина, посвященных проблемам стиля лидерства, или уровня притязаний, требовала не только применения его теории поля и методов топологической и векторной психологии, но и методологии экспериментальной психологии.

Левин, сторонник принципа полного детерминизма, не признавал статистических методов обоснования гипотез. Он требовал строгих экспериментальных аргументов справедливости гипотезы, утверждая, что "...единичный случай принципиально достаточен для принятия или отвержения гипотезы" [8]. К. Левина можно считать основоположником методологии экспериментальной психологии личности и социальной психологии. Социальные психологи пытаются понять поведение человека в группе, социальной сфере, системе межличностных отношений. Левин в своей формуле "Поведение (*B*) есть функция от индивида (*P*) и ситуации (*S*)" провозглашает основное методологическое утверждение, позволяющее развивать конструктивный подход в социальных науках.

Современное прочтение (понимание) его утверждений может звучать так:

Если в жизненном пространстве индивида задана функция $B = f(P, S)$ и в этом пространстве нет никаких случайных событий, то мы можем индивида описать и исследовать как функцию его поведения и ситуации $P = \psi(B, S)$.

Отсюда следует принципиальная возможность создания специальных ситуаций (S), в которых по поведению человека (B) можно однозначно определить психологические свойства индивида (P). В серии ставших классическими экспериментов берлинского периода творчества К. Левина его ученики доказали правомерность конструктивного, экспериментально-психологического подхода к исследованию личности. Опыты Б. В. Зейгарник, Т. Дембо, Ф. Хоппе и других психологов левиновской школы известны как классические методы конструктивного психологического анализа, позволяющего описать психологическую реальность и вскрыть суть вопроса, описать "динамические факторы", являющиеся причинами поведения человека в описанных ситуациях. Развитие этого подхода группой американских исследователей и разработчиков под общим руководством Дж. Аткинсона и группой немецких ученых - знаменитая Бохумская группа, длительное время работавшая под идейным руководством Х. Хекхаузена, - получило мировое признание в 80-е годы и вошло во многие учебники

29

менеджмента, организационного поведения и пособия по управлению человеческими ресурсами [15].

Как метод исследования психологических механизмов ситуационные методы экспериментирования стали классическими, но как методы диагностики они вызвали острые споры в среде ученых [14]. Суть разногласий сводилась к ответу на вопросы: можно ли в психологических исследованиях оценить устойчивые диспозициональные характеристики личности или эти характеристики настолько зависят от ситуации, в которой оцениваются, что гарантировать устойчивость (надежность) результатов мы можем только "с точностью до ситуации"? Можем ли мы моделировать в искусственных, лабораторных условиях ситуации, которые заставят человека действовать таким образом, чтобы по его поведению мы могли судить о его поведении в реальности?

Левиновская методология, отраженная в формуле $P = \psi(B, S)$, обнадеживает: создание таких ситуаций возможно. Критики справедливо требуют, чтобы эти возможности были реализованы в практике. Ответить на вышеозначенные вопросы однозначно пока невозможно, но уже сейчас ясно, что ответы следует искать в рамках конструктивного, а не дескриптивного подхода. Если мы научимся моделировать такие ситуации и построим такие методы оценки, в которых мудрость экспертов играет незначительную роль, а валидные и надежные методы регистрации поведенческих реакций могут применяться администраторами тестирования, не умудренными опытом и знаниями консультантов, то роль ассессоров-консультантов будет такая же, как и опытных врачей-диагностов, а функция квалифицированных оценщиков будет подобна роли специалистов, осуществляющих сбор первичных данных, предварительный анализ симптомов, проводящих медицинские анализы (измеряющих температуру тела, проводящих анализ крови, снимающих кардиограмму и т.п.).

Внедрение в практику конструктивных методов медицинской диагностики и стандартизованных методик для оценки симптомов заболеваний имеет свою длительную и поучительную историю. До возникновения этих методов и внедрения стандартизованных методик любой лекарь, врачеватель был подобен современному мудрецу-консультанту, наделенному непонятными большинству людей знаниями, позволяющими проводить диагностику и назначать лечение. Диагностический подход в психологии сформировался намного позже, но история становления этого подхода позволяет составить представление о перспективах развития этого направления диагностики.

Конструктивный подход к оценке человека - явление XX века. Перспективы развития этого подхода связаны с проблемами становления тестового метода оценки и новыми достижениями психологической науки, прежде всего психологической диагностики. Почему методы психодиагностики сформировались в отдельное направление психологической науки и практики только в начале XX века? Что

30

изменилось по сравнению с прошлыми столетиями? Почему в развитых странах врачей, учителей, юристов, военных, государственных чиновников и представителей ряда профессий, играющих важную роль в экономике, стали столь тщательно отбирать и оценивать при помощи тестовых методов? Ответ, который напрашивается, прост: наука о человеке достигла наконец нужного уровня, и практики охотно воспользовались новыми достижениями ученых. С этим можно было бы согласиться, если бы единодушие академических ученых и строгое научное обоснование методов оценки всегда предвзяло их массовое внедрение в практику.

Исторически все было не совсем так. Наиболее просто это видеть, обращаясь к истории внедрения в практику психологических тестов [1]. Разве внедрение интеллектуальных тестов в практику оценки умственного развития детей, которое мы наблюдали во Франции в начале XX века, происходило благодаря тому, что ученые поняли природу интеллекта человека? Напротив, внедрение первых тестов интеллекта сопровождалось острыми дискуссиями психологов о принципиальной возможности измерения уровня развития интеллекта ребенка при помощи стандартизованных тестовых процедур. Ситуация во Франции развивалась во многом под влиянием вмешательства министерства народного образования Франции. А. Бине по поручению министерства разрабатывает первый внедренный в практику тест интеллекта. Два десятка лет проходит до массового внедрения более поздних разработок, продолживших производство методик оценки умственного развития (тест Стендфорда-Бине, 1932 г.).

Массовые обследования призванных в армию американцев во время Первой мировой войны также происходят не потому, что академические споры о том, как оценить способности призывника, завершились, а потому, что военные вынуждены были хотя бы приблизительно оценить способности будущих солдат: одни должны выполнять простейшие функции, другие - понимать хотя бы примерно технические средства, применяемые в современной войне в начале XX века. Военные не хотели ждать завершения академических дискуссий. Проведение тестирования на семи миллионах призывников позволило оценить эффективность довольно простых в производстве тестовых процедур: тесты "Армейский альфа" и "Армейский бета" [1]. Экономический кризис в 30-е годы XX века способствовал внедрению тестовой оценки в практику найма рабочей силы, так как желающих работать было намного больше, чем рабочих мест. Внедрение в промышленности технологии конвейерного производства и разработка научных методов организации труда способствовали быстрому внедрению конструктивных методов оценки персонала. В это время разрабатываются и внедряются известные тесты ручного интеллекта для рабочих промышленных предприятий, тесты конторских способностей для служащих, работающих с документами строгой отчетности, множество методик,

31

оценивающих способность к восприятию, обработке и анализу больших информационных потоков, и профессиональные тесты достижений, оценивающие степень сформированности узкопрофессиональных навыков. А. Анастаси называет этот период развития тестового метода "тестовым бумом, ...который принес пользы столько же, сколько и вреда..." [1].

Обратившись к истории психологического тестирования в наиболее изученной и

обоснованной сфере оценки человека, мы можем сделать три вывода:

Первый. Активное внедрение методов тестовой оценки происходит в связи с необходимостью оценить большие группы людей. Эта необходимость возникает в связи с кризисным состоянием общества и проблемой отбора людей, наиболее способных к определенной деятельности.

Второй. Решающую роль в принятии решения о внедрении играют не ученые, а наделенные властью и материальными ресурсами руководители, выступающие в роли заказчиков. Ученые играют роль ответственных исполнителей, но они в "спокойные" (не кризисные), благополучные периоды развития общества из-за внутренних научных разногласий не играют определяющей роли в принятии решений о внедрении. Наука развивается непрерывно и по своим законам, а производство средств оценки импульсивно, то есть периоды застоя сменяются периодами бурного роста и развития производства новых методов оценки.

Третий. Так как люди, принимающие решения, как правило, не ученые, в периоды импульсивного роста неизбежны "издержки процесса", и первые внедрения приносят не только пользу, но и вред. Особенно в периоды, когда этические нормы и законодательство находятся в стадии становления, а социальные институты контроля качества оценки не созданы или еще не окрепли.

Эти этапы становления, по всей видимости, неизбежны. В настоящее время в России мы можем наблюдать следующие процессы:

Социально-экономический кризис в обществе в 90-е годы породил острую потребность в "профессионалах". Проблема заключается в том, как определить, кто профессионал, как оценить профессиональную компетентность и отобрать наиболее способных. Отсюда возникает все возрастающий запрос практиков, связанный с необходимостью оценить компетентность работников.

Практики требуют то, что "есть сегодня", а не то, что ученые открыли, но сегодня по разным причинам не могут внедрить. Решение о внедрении принимают люди, не всегда умеющие оценить качество метода оценки. Поэтому наряду с научнообоснованными, проверенными методиками активно внедряются наукоподобные, околонуучные (или парануучные) методы оценки.

32

В России на фоне явно выраженного "тестового бума" практически отсутствуют эффективные государственные или общественные организации, обеспечивающие контроль качества тестирования или услуг по оценке персонала. Робкие попытки общества психологов СССР организовать контроль качества психологического тестирования, предпринятые в период перестроечных реформ (вторая половина 80-х), еще до распада этой организации, не увенчались успехом. Деятельность коммерческих организаций, начавшаяся в конце 80-х - начале 90-х годов, не подвергалась, как это принято в развитых странах, контролю. За последние 15 лет в России внедрено в практику намного больше нестандартизованных, а значит, обладающих неизвестной надежностью (точностью) и валидностью (гарантией того, что измеряется именно то, что нужно) тестов, чем за все предыдущие годы прошлого столетия.

Постепенно в обществе нарастает недовольство и крепнут антитестовые настроения. Вместе с развитием производства тестов и расширением сфер деятельности, подвергаемых специальным методам оценки, разрабатываются законы и положения, ограничивающие или регламентирующие деятельность оценщиков. Примерами этого являются бурная дискуссия о целесообразности внедрения единого тестового экзамена для выпускников средних школ и новые требования оценки работников (или претендентов на работу), закрепленные в принятом в 2002 году законе о труде.

Налицо кризисная ситуация, позволяющая утверждать, что мы форсированно проходим необходимые этапы развития, которые в других странах завершились массовым внедрением стандартизованных методов оценки. Особенностью отечественной истории становления тестового метода является длительная, почти сорокалетняя пауза в процессе развития и внедрения тестовых методов. Психотехника, в рамках которой развивался тестовый метод, в середине 30-х годов была подвергнута острой критике, и метод был запрещен постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года. Лишь в конце 60-х годов в академических институтах и университетах были начаты новые разработки в этой области.

Во второй половине 80-х годов, в период "перестроечной демократизации" и "коммерциализации" деятельности немногочисленных, но хорошо оснащенных групп ученых и специалистов, стандартизованные методы психологической диагностики стали доступны для неспециалистов и в результате этого были фактически уничтожены

33

как средства психологической диагностики, предназначенные для экспертизы. Одновременно в продаже появилось много переводных зарубежных методик, не адаптированных к условиям нашей культуры. Ревалидизация зарубежных методик по необходимым затратам ресурсов сопоставима с разработкой новой отечественной методики. Поэтому вопрос времени (ближайших лет), когда производство отечественных методов наберет нужную мощь и специалисты получат возможность приобрести надежные и валидные стандартизованные тестовые методики. Пока же массовое производство тестов достижений налажено лишь в Министерстве образования РФ и нацелено исключительно на оценку знаний выпускников средних школ. Тесты, применяемые на вступительных экзаменах в высших учебных заведениях, в большинстве случаев не стандартизованы и представляют собой усовершенствованные письменные контрольные. Стандартизованные психологические методики, разработанные (или ревалидизированные) немногочисленными коллективами, часто недоступны массовому пользователю, так как если их обнародовать, начнется неуправляемый процесс их тиражирования и неквалифицированного использования. Поэтому в настоящий момент психодиагностика доступна как квалифицированная услуга, а не массовый метод оценки.

К массовому внедрению будут прежде всего подготовлены не психологические тесты, а профориентационные методики и профессиональные тесты достижений, необходимые для отбора и оценки трудовых ресурсов, качества персонала организаций, формирования программ целенаправленного развития человеческих ресурсов, планирования карьеры, повышения квалификации и т.п. Подготовка профессиональных тестологов уже начата. Крупные государственные и коммерческие организации стремятся к созданию постоянно действующих центров оценки. На сегодняшний день внутрикорпоративные структуры по количеству обследованных работников уже обладают достаточно представительными выборками, численно превышающими выборки, начиная с которых "стартовали" зарубежные фирмы. Однако условия конфиденциальности пока запрещают исполнителям обнародовать эти результаты.

Если сценарий внедрения конструктивного метода в России будет развиваться так же, как в прошлом это происходило за рубежом, то в ближайшие годы крупные организации в целях рекламы своей кадровой политики и демонстрации своих возможностей развития персонала будут заинтересованы в публикации материалов обследований, что послужит толчком для массового внедрения аналогичных методов.

Второй фактор, способствующий становлению диагностического метода, заключается в развитии метода анализа конкретных ситуаций ("кейсов") в рамках образовательных программ высших учебных заведений. В пока немногочисленных пособиях по "кейс-методу" уже в настоящее время можно найти методические рекомендации по

разработке заданий и проведению занятий и контрольных упражнений [2]. На основе сборников подобных заданий профессиональные разработчики тестов могут создать множество стандартизованных методик, позволяющих ответить на вопрос: соответствуют ли знания обследуемого современным образовательным стандартам? Это направление развития диагностического метода позволит перейти к массовой оценке профессиональных знаний специалистов и руководителей.

Третье, наиболее перспективное с нашей точки зрения направление развития диагностического метода - это разработка ситуационно-поведенческих тестов, позволяющих реализовать левиновскую методологию и по поведению человека в стандартных, жестко регламентированных условиях, моделирующих реальные проблемные ситуации профессиональной деятельности, сравнивать индивида с другими людьми и давать качественную и количественную оценку его профессионально важным качествам.

Специфика сложившейся в России ситуации заключается в том, что внедрение конструктивного диагностического метода происходит фактически одновременно с его воссозданием. Практический опыт последних 15 лет позволяет из множества нестандартизованных методов выделить наиболее перспективные, практичные и признанные. Например, при производстве ситуационно-поведенческих тестов целесообразно опираться на несколько десятков многократно апробированных в тренинговых программах задач, достоинства и недостатки которых хорошо известны специалистам. При составлении батарей ситуационно-поведенческих тестов над фундаментом известных задач нетрудно "нарастить" пласт новых, оригинальных заданий. Эти задачи, как и в тестах общих интеллектуальных способностей, не должны опираться на специальные, профессиональные знания, которые можно получить, только освоив специальные образовательные программы. Знания, как уже отмечалось выше, можно оценить при помощи "кейсов", но лучше это делать в игровых ситуациях - деловых играх.

В отличие от ситуационно-поведенческих тестов, в которых каждый участник получает объективную оценку, позволяющую сравнивать его достижения с большой группой людей (нормативной выборкой), в деловой игре, имитирующей реальную ситуацию, успех каждого зависит от "силы" всей группы игроков. Поэтому в игре оценка в большей степени зависит от случайных факторов, чем в стандартизованных тестах. Однако если результаты игры, в которой оцениваемый человек вынужден провести анализ одной или нескольких конкретных ситуаций, продемонстрировать свои профессиональные знания и навыки, оцениваются опытными экспертами, хорошо знающими предметную область, связанную с темой игры, надежность оценки можно количественно оценить по степени совпадения независимых экспертных оценок. Содержательная валидность обеспечивается содержанием игры и включенных в нее "кейсов". Конструктивную валидность оценки

человека в подобной игровой ситуации, как правило, доказать не удастся, так как даже если установлен высокий уровень совпадения (надежность) экспертных оценок, для обоснования конструктивной валидности необходимы экспериментальные исследования, в которых эффект ситуационного влияния случайных факторов должен быть количественно оценен и не должен превышать определенный уровень. В противном случае традиционные методы статистической проверки гипотез применять невозможно. В этой ситуации возможны лишь построение описательной модели и реализация дескриптивного подхода. Наибольшей достоверностью обладают комплексные методы, в которых деловые игры и неформализованные методики дескриптивного подхода проводятся в комбинации со стандартизованными тестами, реализующими конструктивный подход. Именно это направление в настоящий момент больше всего обнадеживает практиков. Наиболее

популярным методом комплексной диагностики является метод центра оценки (assessment center).

Центр оценки

"Центры оценки впервые были созданы во время Второй мировой войны с целью отбора и оценки агентов для секретной спецслужбы - предшественника ЦРУ", - утверждают авторы одного из наиболее популярных учебников по менеджменту М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури [11, с. 571]. В "Практикуме по инженерной психологии и эргономике" С. К. Сергиенко пишет: "...Этот подход, называемый сначала "ситуационным тестированием", был разработан в 20-х годах XX столетия в немецкой армии для отбора офицеров" [13, с. 6]. Существуют и иные версии возникновения метода, но все авторы сходятся в одном: приоритет в разработке комплексного метода оценки принадлежит военным. Всеми также отмечается, что в отличие от других комплексных методов оценки метод "асессмент-центр" обязательно опирается на ситуационное моделирование.

Ситуационные модели - "это искусственное представление реальных обстоятельств существования естественного объекта, обуславливающих его появление (рождение), развитие, функционирование или исчезновение. Воссоздание подобных обстоятельств носит провоцирующий и целенаправленный характер. В отличие от других видов моделей эти модели имитируют не сам изучаемый объект (или предмет), а условия его существования" [12, с. 16]. Из приведенного определения следует, что объект в моделируемых ситуациях всегда оценивается в динамике, в том, как объект "ведет себя" в моделируемых условиях.

Поэтому если речь идет об оценке характеристик человека, методологией, определяющей логику конструктивного метода оценки, может служить теория поля К. Левина. Оценку индивида в ситуационном

36

моделировании можно представить в соответствии с уже приводившейся выше формулой, как функцию ситуации и поведения:

$$P = \psi(B, S).$$

Ситуации, как правило, тщательно продумываются и моделируют наиболее типичные проблемные звенья деятельности. Задания, предлагаемые в ситуационном тестировании, могут быть индивидуальными или групповыми, письменными или устными, выполняться в реальных условиях или в искусственных (лабораторных). Главное требование - возможность наблюдать поведение оцениваемого (или группы) в моделируемой ситуации и регистрировать динамику изменения критериев оценки.

Для описания поведения человека в рассматриваемых ситуациях и оценки его успешности разрабатываются специальные регистрационные бланки наблюдений и системы оценивания.

В практике развития метода "асессмент-центр" поначалу использовались не экспериментально проверенные методы и конструктивные модели, а описательные методы экспертных оценок. В армии опытные специалисты и инструкторы учебных школ качественно и количественно оценивали степень сформированности необходимых навыков в условиях учений, моделирующих условия реальной деятельности. Наряду с этим также оценивалась успешность выполнения различных упражнений, тестов способностей и тестов достижений, проводились личностные психологические тесты, интервью и собеседования. Зачастую обнаруживались зависимости, природа которых оставалась неисследованной и до конца не понятной. Иллюстрацией этому служит приводившийся выше пример, в котором говорилось об установленной корреляции между успешностью обучения летному делу и умением играть на музыкальных инструментах.

В промышленности ситуационное тестирование, предшествовавшее методу центра оценки, впервые было применено в середине 50-х годов американской телеграфной и телефонной компанией AT&T. Первоначально метод центра оценки применялся в основном с

целью выявления потенциальных руководителей низшего уровня из числа служащих, хорошо себя зарекомендовавших на неруководящих должностях. Однако в дальнейшем область задач, для решения которых применялся центр оценки, расширилась: вместо определения, годен ли человек для того, чтобы занимать данную должность, стало возможным определять, на какую позицию в организации подходит тот или иной кандидат, каковы его возможности и перспективы роста. Основной же целью центра оценки стало определение управленческого потенциала работника.

В настоящее время в США ассесмент-центры существуют более чем в 2000 организаций, в числе которых *IBM, Standard Oil, Ford Motor Company, Kodak* и другие, метод широко распространен и в других странах

37

(Великобритания, Япония, Австралия, Германия и т.д.) и применяется в основном для оценки и подбора менеджеров [13].

38

Ситуационно-поведенческие тесты

Ситуационно-поведенческие тесты - это краткие стандартизованные оценочные процедуры, в которых по поведению человека в проблемных ситуациях эксперты оценивают наличие и степень выраженности профессионально важных качеств.

Традиционно к профессионально важным качествам относят: знания, умения и навыки, определяющие компетентность оцениваемого в четко определенной сфере профессиональной деятельности. При помощи ситуационно-поведенческих тестов оцениваются также профессионально важные склонности и компетенции. Компетенции - это сплав способностей, умений и навыков, который определяет актуальные возможности оцениваемого, а склонности (предрасположенности) - это индивидуальные особенности стиля деятельности.

В сложившейся, хорошо изученной профессиональной деятельности оценка может опираться на заранее известную систему критериев и методов оценки этих критериев. В новой, плохо изученной деятельности систему критериев и методов оценки разрабатывают специалисты-консультанты в области оценки персонала. Стандартизация такой системы оценки - трудоемкий процесс. Для обоснования системы тестовой оценки в специальных исследованиях, предворяющих ее внедрение в практику, обосновываются ее надежность и валидность. Для обоснования надежности ситуационно-поведенческого теста необходимо оценить согласованность экспертных оценок. Надежность считается высокой, если оценки различных групп экспертов-оценщиков (их часто называют ассессорами) в достаточной степени подобны (в противном случае их корректируют). Валидность ситуационно-поведенческого теста обосновывается при помощи методов, которые приняты в психологическом тестировании. Так как процесс обоснования достоверности ситуационно-поведенческого теста более трудоемкий, чем разработка личностного теста-опросника или стандартизованного теста интеллекта, ситуационно-поведенческих тестов намного меньше, чем традиционных профессиональных тестов достижений или тестов способностей, представляющих собой письменные задания или компьютерные программы. Вместе с тем разработка тренажеров и создание условий, в которых в виртуальной среде моделируется реальная деятельность, - еще более трудоемкий и дорогостоящий процесс. Поэтому ситуационно-поведенческие тесты в настоящий момент являются наиболее практичным, эффективным, научно обоснованным методом оценки персонала.

Одной из технологий разработки ситуационно-поведенческих тестов является технология ЛАСПИ.

Проведенные автором исследования феномена уровня притязаний показали, что стратегии поведения испытуемых в условиях индивидуального выполнения заданий и решения задач в группах из 6-8 человек имеют много общего. Например, испытуемые, которые в индивидуальных задачах совершали много "пробных" попыток, задавая много дополнительных вопросов "на понимание", совершали много "атипичных" выборов (то есть снижали уровень сложности задачи после успеха или повышали уровень сложности после неудачи), плохо представляли себе границы своих возможностей (обладали "размытой", "заниженной" или "завышенной" самооценкой достижений), выбирали цели, значительно отклоняющиеся от границы своих возможностей, в групповых упражнениях и дискуссиях вели себя аналогичным образом - долго уточняли условия задачи и "правила игры", явно переоценивали свои возможности, претендуя на доминирующую позицию в группе, или, напротив, необоснованно отказывались от роли лидера, действовали неуверенно, уклонялись от полемики, демонстрируя низкие притязания.

Реалистичные испытуемые как в индивидуальных, так и в групповых тестах настойчиво действовали в области границы своих возможностей, быстро переходили от пробных попыток к действиям, ориентированным на достижение максимально возможного общего результата, задавали намного меньше уточняющих вопросов, действовали более решительно. Эти испытуемые были менее тревожны, чаще рассматривали результаты (успех или неудачу) как следствие собственных усилий и способностей, а не как случайность или эффект внешнего воздействия, демонстрировали готовность умерить свои сиюминутные стремления к временному успеху ради достижения более высоких общих результатов в предусмотренной условиями серии попыток. Разработанные нами методы позволили как в индивидуальных, так и в групповых ситуациях выделить и исследовать три фазы ситуации притязаний.

Первая фаза - это "фаза пробных попыток", в которой испытуемый получает первый опыт решения предложенного типа задач. Результатом этой фазы является формирование "нормы сложности задания", отвечающей на вопросы: "Почему решение данной задачи требует усилий?", "Есть ли общий способ решения такого типа задач?", "Какие факторы определяют нарастание объективного уровня сложности?"

Вторая фаза - это "фаза собственно притязаний", в которой испытуемый, образно говоря, ищет границу своих возможностей. Последовательность действий-притязаний позволяет по успехам и неудачам сформировать самооценку достижений и соотнести ее с объективной нормой сложности, ответить на вопросы о том, насколько эта задача является трудной для

39

Трехфазная модель изменения мотивации:

M_a - мотивация формирования ориентировочной основы притязаний; T_1 - этап построения нормы сложности задания ("сложность для всех"); M_β - мотивация формирования уровня притязаний и самооценки достижений; T_2 - этап построения нормы трудности задания ("трудность для меня"); M_γ - мотивация формирования групповой самооценки достижений; T_3 - этап построения групповой нормы трудности задания.

действующего субъекта, какие уровни сложности и с какой вероятностью доступны для успешного решения. В этой фазе формируется ипсативная (соотнесенная с собственными возможностями индивида) норма трудности задачи.

Третья фаза - это фаза сравнения собственных результатов с результатами других людей или выделенных референтных лиц. Действия-сравнения приводят к формированию

"групповой нормы", позволяющей испытуемому сформировать самооценку достижений в шкале "Я - другие".

На рис. 2 изображена дескриптивная модель, описывающая гипотетические процессы изменения мотивации, определяющей активность испытуемого в первой, второй и третьей фазах.

Как видно из рисунка, на первом этапе тестирования доминирует мотивация ориентации в задании, которую мы называем "мотивация формирования ориентировочной основы притязаний" и обозначаем символом M_α . Процесс ориентации в природе и сложности задания описан и исследован многими психологами левиновской школы, и сам по себе факт существования такого типа мотивации не вызывает сомнения. В нашей описательной модели подчеркиваются два давно установленных факта.

Первый сформулирован К. Левином так: "В первых попытках испытуемый ни на что не притязает... он просто "пробует"". Неоднократно

40

наблюдая этот процесс "проб", а также отсутствие у многих испытуемых в начале ситуации притязаний выраженных аффективных реакций "успеха" или "неудачи", мы выделили этап T_1 , в течение которого мотивация "пробования" или познания сложности задачи доминирует.

Второй факт, установленный психологами левиновской школы, касается собственно притязаний. Во множестве исследований показано, что в результате "успеха" уровень притязаний, как правило, повышается, а в результате "неуспеха" - понижается.

Уровнем притязаний по определению является "уровень цели, которую испытуемый явно намерен достичь...", при этом подчеркивается, что испытуемый уже знаком со сложностью задачи.

Второй этап, или фаза "собственно притязаний", завершается вместе со спадом M_α и M_β до некоторой пороговой величины. Этот процесс неоднократно наблюдался, в том числе и нами, в опытах по методике "уровень притязаний". Если не ограничивать количество попыток или время решения задания, то всегда наступает момент, когда испытуемый прекращает действовать, потому что приходит к выводу, что в данных условиях он не может достичь более высокого результата.

В этот момент у испытуемого достигает максимального уровня мотивация сравнения себя с другими людьми M_γ . Это не значит, что в предыдущие моменты эта мотивация отсутствует полностью. Существует достаточно значительная группа испытуемых, которая еще до начала действий стремится узнать, "сколько очков нужно набрать, чтобы результат считался хорошим или отличным", прерывает действие и стремится сравнить свои промежуточные результаты с результатами других испытуемых или спрашивает у экспериментатора, каковы его личные успехи в подобных заданиях.

Опыты, проведенные нами на студентах различных вузов, показали, что у высокотревожных учащихся потребность в сравнении себя с другими, как правило, более выражена. Причем она не всегда проявляется явно. Некоторые испытуемые настойчиво требуют обратную связь в форме "какое место я занял в группе" (референтные группы сравнения могут быть разные: группы учащихся, преподавателей, менеджеров различных организаций и т.п.). Существуют высокотревожные испытуемые, которые, не задавая вопросы экспериментатору, тщательно собирают сведения об успешности, обращаясь к другим участникам тестирования.

Эту фазу ситуации притязаний мы назвали этапом построения *групповой нормы трудности задания*.

Внимательный наблюдатель обнаружит в реальных ситуациях решения учебных заданий или освоения новых задач в практической деятельности все три фазы формирования

норм оценки уровня достижений. Проблема возникает в связи с необходимостью количественно оценить уровень притязаний, реалистичность самооценки достижений, активность, связанную с мотивацией достижений и степенью

41

сформированности навыков решения задач, играющих важную роль в практической деятельности.

Целенаправленные наблюдения на рабочем месте и лабораторные методики "уровень притязаний", известные профессиональным психологам, позволяют провести качественный анализ и составить достаточно содержательные характеристики оцениваемых. Но это крайне трудоемкий процесс, требующий высокой квалификации психологов и экспертов, характерный как раз для дескриптивного подхода.

Задача развития конструктивного подхода и количественного анализа уровня притязаний и производства практичных стандартизованных методик стала основной проблемой последних десятилетий развития этого направления в экспериментальной психологии и психодиагностике.

* * *

Классической проблемой, породившей в конце 60-х годов много споров, является связь между "ситуативными переменными" и диспозициями, измеряемыми при помощи тестов-опросников, и поведенческими реакциями, наблюдаемыми в реальных ситуациях или моделируемыми в лабораторных опытах. Корреляции обычно бывают значимы, но редко превышают по величине уровень, равный 0,3 [14]. Мы в наших исследованиях за счет усовершенствования процедур оценки получили существенно более высокие корреляции, а разработанные количественные методы анализа позволили более точно измерять реалистичность уровня притязаний, самооценку достижений, склонность к риску и, напротив, стремлению не рисковать. Эти исследования стали основой технологии разработки новых тестов интеллектуальных способностей и ситуационно-поведенческих тестов-опросников оценки лидерского потенциала. Опираясь на левиновскую методологию, мы разработали новые средства оценки индивидуальных различий поведения человека в условиях группового принятия решений и создали батареи стандартизованных поведенческих тестов, которые в настоящее время применяются для оценки персонала с помощью метода, который называется Ассесмент-центр ЛАСПИ (*Assessment Center LASPI* - сокращенно ACL).

Обоснование правомерности переноса тестовых результатов на реальные практические ситуации и обоснование валидности и прогностичности методов тестирования потребовали проведения специальных исследовательских программ. Исследования сначала были проведены на учебных группах. Были обследованы студенты и аспиранты экономического факультета МГУ, слушатели курсов в бизнес-школах, учащиеся Академии народного хозяйства и преподаватели различных вузов, проходящие повышение квалификации в МГУ. Начиная с 1993 года эти программы удалось реализовать на выборке служащих

42

различных организаций, включив их в реальные проекты обследования персонала. Были обследованы линейные руководители, руководители среднего звена и руководители верхнего звена управления ряда банков, страховых компаний, промышленных предприятий, управляющих компаний и торговых фирм. К 1995 году удалось перейти от описаний к проверке гипотез и обосновать валидность и надежность метода. Конструктивный подход позволил приступить к производству стандартизованных методик: профессиональных тестов интеллекта, батарей личностных тестов-опросников, ситуационно-поведенческих тестов, структурированных интервью, тестовых методов анализа конкретных ситуаций и деловых игр.

Таким образом, технология ЛАСПИ (LASPI - от англ. *Level of Aspiration* - уровень притязаний) реализует конструктивный подход оценки персонала, опирающийся на теорию уровня притязаний, является технологией разработки стандартизованных методов оценки профессионально важных навыков и деловых качеств и по мере накопления данных позволяет перейти к оценке человеческих ресурсов предприятий, включающих различные категории специалистов.

* * *

Стандартизованные методики, в частности ситуационно-поведенческие тесты, отличаются от нестандартизованных групповых упражнений так же, как и социологические анкеты, неструктурированные списки вопросов и письменные контрольные от стандартизованных личностных тестов-опросников и тестов достижений. Сами задания-стимулы могут быть сходными или даже тождественными. Процедуры проведения - подобными. Но анализ данных и интерпретация результатов в стандартизованных и нестандартизованных методах существенно различаются.

Рассмотрим проведение ситуационно-поведенческого теста на примере известной задачи немецкого психолога Форверга, часто называемой "Продажа лошадей".

Группе, оптимально состоящей из шести человек, зачитывается условие: "Цыган купил лошадь за 7000 марок и продал ее за 9000 марок. Через год тот же цыган купил ту же лошадь за 8000 марок и продал ее за 10 000 марок. Спрашивается, получил ли цыган прибыль, и если да, то сколько, или же он остался в убытке, и каком именно, или же результат этой операции - ноль, то есть нет ни прибыли, ни убытка?".

На индивидуальное решение задачи отводится одна минута, по истечении которой каждый должен зарегистрировать свой ответ в рабочей тетради. Затем ведущий просит каждого участника сообщить свой ответ. Как правило, предлагается несколько разных вариантов. Ведущий предоставляет группе время для того, чтобы все участники пришли к единому решению, и каждый не только согласился бы с этим решением, но и мог бы убедительно его обосновать. Если группа не справляется с этой зада-

43

чей и ответы остаются разными, то ведущий предоставляет дополнительное время.

За групповой дискуссией следят эксперты - специально обученные наблюдатели, которые оценивают поведение каждого из участников на трех стадиях обсуждения: вступления в контакт (T_1), поддержания контакта (T_2) и резюмирования (T_3).

Наблюдатели умеют выделять три описанные выше фазы групповой дискуссии и оценивать степень выраженности 4 параметров поведения:

- уровень решения задачи (Ур. реш.);
- активность (Акт.);
- уровень притязаний на позицию лидера (Ур. пр.);
- уровень влияния на группу (Ур. вл.).

Степень выраженности этих параметров регистрируется на специальных бланках.

На рис. 3 изображен пример регистрации поведения одного из испытуемых при выполнении им в группе задачи Форверга. Из него следует, что уровень решения, отстаиваемый оцениваемым на первых двух фазах, "средний" ("2" означает ответ "прибыль 3000 DM") и только на последней стадии обсуждения "высокий" ("3" означает ответ "прибыль 4000 DM"). Все остальные ответы оцениваются как "низкий" уровень решения ("1").

Из рисунка видно также, что активность и притязания испытуемого изменяются на разных фазах. Вначале он не претендует на доминирующую позицию (экспертная оценка уровня притязаний на лидерство - "1") и средне активен (активность - "2"). Во второй фазе, отстаивая то же решение, он максимально активен (активность - "3") и демонстрирует

поведение, которое эксперты оценивают как позиция "на равных" (уровень притязаний на лидерство - "2"). В третьей фазе испытуемый повышает уровень решения и стремится занять доминирующее положение (притязания - "3"), но делает это недостаточно активно (активность - "1").

Итак, в первой и второй фазах влияние испытуемого на группу среднее (экспертная оценка уровня влияния - "2"), а на последней фазе, несмотря на максимальные притязания, стремление обосновать свое решение и демонстрацию позиции "с приставкой сверху" и "правильный" ответ 4000 DM, он влияние на группу теряет (уровень влияния - "1"),

Кратко динамику изменения поведения испытуемого удобно регистрировать в виде последовательности:

Ур. реш. [2,2,3]; Акт. [2,3,1]; Ур. пр. [1,2,3]; Ур. вл. [2,2,1].

Легко видеть, что каждый из оцениваемых параметров может характеризоваться 27 последовательностями экспертных оценок. А всего данная схема позволяет различить $27^3 = 19\ 683$ различных стратегий. Конечно, наблюдаемых в опыте стратегий меньше. По мере накопления данных и подсчета частоты встречаемости той или иной стратегии можно построить ключи и таблицы, позволяющие оценить "вес" каждой стратегии.

Например, очевидно, что "вес" стратегии [3,3,3] по параметру "уровень решения" занимает первую, самую весомую позицию в ключе интерпретации ситуационно-поведенческого теста, а стратегия Ур. реш. [1,1,1] -

44

Регистрационный бланк для проведения оценки

последнюю, 27-ю. Стратегия Ур. реш. [2,2,2] занимает среднюю позицию, уступая по рангу стратегии Ур. реш. [2,2,3], но превосходя стратегию Ур. реш. [2,2,1]. Стратегия Ур. реш. [3,3,3] наблюдается намного реже, чем стратегия Ур. реш. [2,2,2].

Подчеркнем, что частоту встречаемости той или иной стратегии можно установить только опытным путем. Если данных по определенной выборке испытуемых достаточно, то можно воспользоваться традиционными методами психометрики и перейти к оценкам в порядковых, например процентильных, шкалах. Батарей ситуационно-поведенческих тестов, применяемых нами в практике, содержат от 7 до 10 задач. Обобщая данные по всей батарее, можно построить "профиль", отражающий специфику поведения испытуемого в целом.

Рассматривая результаты отдельно, можно оценить динамику изменения поведения испытуемого. Если проводить изменения до и после целенаправленного тренинга, то при помощи описанной методики можно оценивать степень сформированности некоторых навыков. Существенные изменения параметров, например повышения активности, притязаний и влияния, мы интерпретируем как изменение "лидерского потенциала", подчеркивая, что изменились потенциальные возможности оцениваемого, а не его актуальное влияние на людей в условиях реальной деятельности.

Таким образом, лидерский потенциал есть функция от уровня решения, активности, уровня притязаний и уровня влияния.

Опыт работы говорит о том, что лидерский потенциал может особо резко возрасти, если в обучении явно повысился параметр уровня решения профессиональных задач. Поэтому в реальных проектах мы применяем задания, аналогичные стандартизованным тестам, но построенные на материале реальных проблем. Например, купли-продажи оборудования, объектов недвижимости и т.п.

На рис. 4 приведены обобщенные результаты оценки рассмотренного выше испытуемого. Видно, что испытуемый демонстрирует средние способности решать задачи, активен, обладает высокими притязаниями, но слабо влияет на группу. Эти индивидуальные результаты получены на основе данных обследования сотрудников фирмы, торгующей

продукцией промышленных предприятий. Из результатов обследования следует, что для назначения на должность руководителя (начальника отдела, управления и т.п.) данному претенденту необходимо повысить свой лидерский потенциал.

45

Распределение оценок испытуемого в стандартизованных шкалах

Индивидуальные программы обследования, в том числе психологические тесты, позволяют более детально описать сильные и слабые стороны претендента на руководящую позицию и обеспечить индивидуальный подход в тренинге и учебных курсах.

* * *

Особенность конструктивного подхода к решению этих проблем, как видно из приведенного примера, заключается в применении стандартизованных методик, собранных заранее баз данных, количественных методов анализа и интерпретациях, опирающихся на развитую теорию уровня притязаний. Гарантией достоверности данных являются специальные исследования, в которых обоснованы валидность и надежность метода [4, 5, 8, 16, 17].

Темпы развития конструктивного подхода к оценке человеческих ресурсов зависят от следующих факторов:

мощности производственной базы фирм, производящих стандартизованные тесты; степени просвещенности потенциальных пользователей этих методик; скорости, с которой высшие учебные заведения, способные соблюдать образовательные стандарты, выпускают квалифицированных специалистов; строгости и адекватности государственного контроля над уровнем качества подготовки специалистов, разработки методик и оказания услуг; темпов развития новых технологий.

46

Опыт преподавания курса "Диагностический подход к оценке персонала" позволяет утверждать, что интерес учащихся как психологических, так и непсихологических учебных заведений к конструктивному подходу за последние пять лет резко возрос. Особую актуальность приобрела проблема интенсивного обучения и тренинга сотрудников служб управления персоналом. Возросло количество фирм, предлагающих подобные образовательные услуги. Анализ доступных письменных источников и рекламы приводит нас к выводу, что в настоящее время по-прежнему доминирует эклектический (часто называемый комплексным) дескриптивный подход к оценке персонала, в который иногда включаются отдельные стандартизованные тесты.

Литература

- Анастаси А.* Психологическое тестирование: Т. 1,2. - М.: Педагогика, 1982.
- Виханский О. С., Наумов А. И., Зобов А. И.* Ситуационное обучение менеджменту. - М., 1997.
- Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология. - СПб.: Питер, 2001.
- Ерофеев А. К., Зотова Ю. Д.* Методы психологической диагностики в персонал-асессменте // Психология сегодня. Т. 2. Вып. 2. - М., 1996.
- Ерофеев А. К.* Персонал-асессмент. Технология LASPI // Первая Международная конференция Консалтинг и Аудит' 96. - М., 1996.
- Ерофеев А. К.* ЭВМ в психодиагностике в высшей школе. - М.: МГУ, 1987.
- Купер К.* Индивидуальные различия. - М., 2000.
- Левин К.* Динамическая психология. - М.: Смысл, 2001.
- Лем С.* Сумма технологий. - М., 1968.
- Лютенс Ф.* Организационное поведение. - М., 1999.
- Мескон Х. М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. - М.: Дело, 1992.

- Никандров В. В.* Метод моделирования в психологии. - СПб., 2003.
- Практикум по инженерной психологии и эргономике / Ред. Ю. К. Стрелков. - М., 2003.
- Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация: Уроки социальной психологии. - М.: Аспект Пресс, 2000.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и действие. - М.: Педагогика, 1986.
- Erofeev A. K.* Technology LASPI // VII European Conference on Developmental Psychology, Abstracts. - Bonn, 1993.
- Erofeev A. K.* Perspectives of applying of technology LASPI: personnel selection and assessment // Seventh European Congress of Work and Organizational Psychology, Programme & Abstracts. - Budapest, 1995.

МОДЕЛИ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДИАГНОСТИКИ

Ключевые слова: предварительная и текущая диагностика, сбор информации и анализ данных, организация как социотехническая система, ситуационные и нормативные модели диагностики, предметный и проблемный подходы в оргдиагностике, индивидуальное и групповое интервьюирование, анкетирование и тесты в организационной диагностике, наблюдение и анализ документов в диагностическом обследовании

В современных условиях глобализации экономики и усиления конкуренции любая организация может существовать и реализовывать стоящие перед ней цели только тогда, когда она изменяется адекватно изменениям и требованиям внешней среды. Это предполагает последовательное и целенаправленное проведение мероприятий, направленных на усовершенствование работы организации в целом и каждого ее сотрудника. Такие мероприятия часто связаны с изменениями в работе деловых организаций, касающимися организационной структуры, системы оплаты труда, разделения задач и ответственности, кадровой политики и т. д. Принесут ли изменения ожидаемый результат, во многом зависит от того, насколько организация будет подготовлена к ним.

Исследование текущей ситуации в организации - первый шаг на пути подготовки мероприятий, направленных на повышение эффективности ее работы и планирования изменений в структуре организации, в системе оплаты труда, в кадровой политике. Одним из способов распознавания и предвидения проблем в организациях является диагностика, которая представляет собой комплекс способов, методов и приемов изучения организации, позволяющий в короткие сроки и с минимумом затрат получить четкое представление о ее ресурсах, проблемах и возможностях инициировать позитивные организационные изменения и мобилизовать силы для их проведения.

Организационная диагностика представляет собой систематический сбор и анализ информации о состоянии организации с целью выявления проблем ее функционирования, а также определения путей и резервов для их преодоления путем применения концептуальных моделей и методов социальных и поведенческих наук [4, 7, 11, 15]. Таким образом, диагностика проводится согласно принципам научного исследования, однако используемые методы и их результаты должны быть приняты людьми, заказавшими диагностику, и подходящими для их организации.

Теоретические основы организационной диагностики

С методологической точки зрения диагностика в любой сфере - в социологии и психологии, медицине и технике - определяется как установление взаимосвязи между определенными состояниями системы (отклонениями от нормы и их причинами) и тем множеством признаков (симптомов), которые им соответствуют. Другими словами, диагностика понимается как *распознавание* чего-либо (например, болезни в медицине, неисправности в работе технического устройства и т. д.). Различия же затрагивают в первую очередь *объект* диагностики (машины и механизмы, организмы, личность, протекающий процесс и др.); *цели* диагностики (постановка диагноза заболевания, выявление дефектов в машине, определение индивидуальных особенностей диагностируемого объекта и т. д.) и *средства* диагностики, что является отражением предметной специфики конкретной науки и особенностями практической сферы использования диагностических средств. Кроме того, для решения одних и тех же задач могут использоваться различные методологические и концептуальные схемы, а также методические приемы. Несмотря на указанные отличия, можно выделить общие моменты в определении диагностики в различных научных дисциплинах. Диагностика обычно понимается как:

процесс получения информации о состоянии объекта, выявления типа патологии (диагноз);

средство осуществления этого процесса (совокупность методов и средств деятельности по оценке состояния объекта);

специальное направление деятельности (научная дисциплина).

Российский социолог В. В. Щербина ключевым считает второе определение, трактующее диагностику как специфическое средство деятельности, тогда как два других выступают по отношению к нему как производные [7].

Некоторыми авторами организационная диагностика рассматривается как разновидность социальной диагностики [4, 6]. Под социальной (социологической) диагностикой в данном случае понимается деятельность по описанию состояния объекта (социальной системы) с целью выявления проблем (противоречий) его функционирования, а также определения породивших их причин и факторов [6]. Связано это, по-видимому, с тем, что к началу 80-х годов в среде отечественных управленческих консультантов начали складываться средства оценки социального объекта, направленные на описание состояния *организации*. Именно по отношению к этому виду средств и был впервые применен термин *социальная диагностика*. Во второй половине 80-х годов специалистами в сфере управленческого консультирования была сделана попытка осмысления специфики организационной диагностики

49

по сравнению с традиционным научным исследованием. Большинство из указанных специалистов склонно рассматривать диагностику как часть или тип социальной технологии, фазу комплексного обследования организации, необходимую информационную основу для принятия управленческих решений в организации [4].

Кроме того, диагностическое исследование отличается от научного вниманием к эмпирической целостности объекта и его индивидуальным различиям. Диагностический подход ориентирован не на поиск универсальных закономерностей и типизацию проблем организаций, а на выявление специфических проблем конкретной организации, а также на поиск путей их решения в условиях этой организации. Так как целью является повышение организационной эффективности, то от диагностики требуется определение направления действия. Поскольку обычно организационный диагноз фокусируется на различных аспектах поведения [17], то эта нацеленность на действие отличает оценочное исследование от более

традиционных научных исследований поведения. Недостаточно просто определить, что происходит в организации, результатом диагностики должны быть специфические рекомендации по изменениям в ней. К этому добавляется влияние точки зрения клиента (консультант должен ее учитывать - иначе не будет поддержки). Источником информации выступают в первую очередь руководители верхнего уровня управления и среднее звено - нужно учитывать их отношение к исследованию (их цели и ограничения, которые они накладывают). Другая отличительная черта оргдиагностики - большее доверие качественным, чем количественным данным. В основе диагноза лежат интуиция и знания консультанта [13].

Таким образом, *организационная диагностика* может быть определена как сбор информации об организации (в том числе от ее членов) с целью выявления проблем ее функционирования, а также путей и резервов для их решения [1]. С этой точки зрения организационный диагноз заключается в сравнении существующего состояния организации с предпочитаемым и определении путей сокращения разрыва между ними [15]. Таким образом, главным объектом организационной диагностики являются проблемы, которые необходимо решить, а адекватность и эффективность прикладных мероприятий, предлагаемых консультантом, определяются прежде всего качеством проведенной диагностики.

В литературе приводится разделение оргдиагностики по времени проведения - на предварительную и текущую и по широте охвата объекта - на общую и специальную [8].

Предварительная диагностика, как правило, проводится еще до заключения договора о консультировании. Ее целью являются определение "узких мест" организации и составление программы будущей работы. В настоящее время редко можно встретить предварительную диагностику как отдельный независимый этап. Обычно консультант

50

проводит ее с руководством или собственниками фирмы на подготовительном этапе консультирования. Предварительная диагностика обычно бывает *общей*, то есть охватывает всю организацию в целом. На этом этапе необходимо определить главные направления, по которым будут приниматься решения, отвечая при этом на вопросы: возможно ли решение данных проблем, в какой последовательности их следует решать, чья помощь может понадобиться и т.п. В контексте предварительной диагностики консультантов интересуют не столько частные проблемы, сколько интегральные, которые имеют сильные внутренние и внешние связи, определяющие "лицо" организации (например, отсутствие четкой стратегии).

Текущая диагностика проводится в течение всей консультационной деятельности, направленной на разрешение той или иной проблемы. Текущая диагностика бывает *специальной*, охватывающей определенную подсистему или аспект деятельности организации, и *общей*.

Задачи организационной диагностики могут быть различными - в зависимости от групп лиц, для которых данные диагностики и ее результаты представляют особый интерес:

- члены организации (работники и управленцы);
- внешние интересующиеся организацией партнеры (например, правительство, владельцы капитала, инвесторы);
- ученые.

В частности, для членов организации данные диагностики должны помочь в области улучшения управления персоналом, подготовки и сопровождения организационных изменений, оценки различных программ, внедряемых в организации, например путем оценки возможностей и рисков инвестиций и мероприятий в чувствительной области организационной психологии [12].

Иными словами, проведение организационной диагностики наиболее уместно в следующих случаях:

Когда необходимо провести оценку предприятия (структуру, взаимодействие, систему

оплаты труда) перед покупкой его другой организацией.

Когда в организации уже были проведены какие-то изменения и руководство хочет сравнить то, что было, с существующим положением дел (убедиться в эффективности произведенных изменений).

Перед началом работы консультанта с целью получения информации, необходимой для разработки и осуществления мер по совершенствованию отдельных сторон деятельности организации и повышения эффективности функционирования организации в целом.

В ходе диагностики организации накапливается много разнообразного материала, на основе которого выдвигаются гипотезы об источниках

51

и причинах существующих проблем. В качестве результатов диагностики могут быть: согласованное видение (картина) существующего положения дел и круг основных проблем организации;

выявление реально функционирующей системы управления деятельностью организации (ключевые фигуры и их взаимодействие);

оценка способа функционирования организации (порядка, принятия и реализации решения и характера циркулирования информации);

определение типа взаимоотношений между руководством и персоналом и оценка их эффективности;

выявление зон конфликтности и предварительный анализ причин конфликтов;

определение наиболее перспективных направлений развития (линий наибольшего и наименьшего сопротивления);

оценка ресурсов развития и потенциала сопротивления изменениям.

В процессе осуществления организационной диагностики обычно выделяют два этапа: сбор проблемной информации и анализ полученных данных [II]. Диагностика организации начинается уже при первой встрече консультанта (консультантов) и клиента, в ходе которой происходят обсуждение проблем клиента и возможностей консультантов и их оценка. Опытный консультант умеет, не углубляясь в детали, в результате этой встречи получить общее представление об организации-клиенте и окружающей ее среде. Конечно, такая информация базируется в основном на наблюдениях, интуиции и чувствах консультанта, и свои диагностические гипотезы консультант должен постоянно перепроверять. Далее диагностика осуществляется уже при помощи более систематических методов сбора информации, таких как интервью, анкеты, изучение документов и др.

Следующими шагами консультанта является обработка и анализ собранной информации с целью выявления причинных взаимосвязей между фактами и событиями и представление результатов диагностики в понятном для клиента виде. Выводы, которые будут сделаны на данном этапе, во многом зависят от того, что консультант понял об организации. Такого рода представления выполняют функцию методологического принципа организации и интерпретации данных, которые будут получены в ходе проведения диагностических мероприятий [1].

В социологии и психологии организаций, некоторых других научных дисциплинах, которые являются теоретической базой для организационного консультирования, разработаны концептуальные подходы, лежащие в основе понимания природы организации как социальной системы и помогающие организовать процесс диагностики

52

(о чем необходимо собирать информацию) и систематизировать ее результаты (как анализировать и интерпретировать собранную информацию). Прежде всего необходимо отметить системный подход к пониманию организации. С точки зрения данного подхода любая деловая организация рассматривается как *социотехническая система*, включающая

сложную комбинацию материальных, технических и человеческих ресурсов. Ее технические компоненты выступают как технико-технологическая подсистема, а социальные представлены людьми, взаимодействующими между собой в производственном процессе. Техническая подсистема в рамках этого подхода обычно рассматривается как базовая, детерминирующая и ограничивающая состояние социальной (социально-психологической) подсистемы в организации. Согласно данной концепции имеющуюся взаимозависимость между социальной организацией производства и характером технических средств необходимо учитывать при оргдиагностике, а также при разработке и реализации мер по организационному развитию.

После появления работы Д. Катца и Р. Кана [16] социальные организации рассматриваются как открытые социальные системы, которые влияют на свое окружение и испытывают влияние с его стороны, то есть взаимодействуют с ним. С системной точки зрения организация сумеет выжить и преуспеть, если ее внутренние компоненты функционируют согласованно, а организационная система как целое поддерживает тесную связь со своим окружением.

С системным подходом тесно связан ситуационный взгляд на анализ организаций. Данное направление утверждает, что эффективность организаций зависит от взаимодействия их внутренних переменных с внешними контекстуальными переменными, так что не существует одинаковых - лучших для всех организаций (и ситуаций!) - методов и систем управления, которые были бы успешными. К факторам, определяющим ситуацию, относятся: стадия развития организации, технология, тип персонала, тип решаемых задач, правила игры, состояние внешней среды и др. Поскольку в соответствии с этим подходом методики и концепции должны быть применимы к конкретным ситуациям, ситуационный подход часто называют ситуационным мышлением [3]. Теоретические представления о том, что организации - это сложные многоуровневые системы, состоящие из нескольких взаимозависимых подсистем, каждая из которых имеет дело со своим фрагментом среды, представляют собой в настоящее время фактор, служащий для систематизации и анализа данных, полученных в результате диагностики конкретной организации.

Выше мы уже отмечали, что в отличие от традиционного научного исследования в диагностике присутствует конструктивное начало, то есть помимо выявления, оценки, классификации и группировки проблем одновременно определяются и основные направления развития организации.

53

Однако кроме теоретических знаний практическая диагностика предполагает наличие у консультанта полезных навыков и интуиции, богатого профессионального и житейского опыта. Субъективизм, губительный для строгого научного исследования, не особенно мешает работе консультанта. Интуиция, которая приходит с большим опытом работы с организациями, помогает адекватно истолковать данные и увидеть организацию гораздо объемнее, глубже, сложнее, чем это возможно в строго "объективном" научном исследовании. Но, несмотря на эти различия, научные исследования и организационная диагностика тесно связаны между собой и имеют много общего.

Итак, постановка диагноза требует достаточных теоретических знаний в сочетании с опытом анализа различного рода проблем.

Как отмечается в литературе [14], любой консультант имеет некий набор идей и концепций относительно определения того, что существует и что происходит в организации, - это его описательно-аналитическая теория, помогающая понять и интерпретировать функционирование организации. Кроме этого у него должно быть несколько форм диагностической теории, помогающих в обнаружении симптомов беспокойства и порождающих их причин, а также несколько видов "теории изменения" (change theory),

которые облегчают понимание последствий взаимодействия сил с течением времени.

Другими словами, у каждого консультанта есть свои, часто до конца не осознанные представления о том, что такое организация, как она работает, какой должна быть. В основе таких представлений чаще всего лежат некоторые научные концепции или теоретические модели, которые дополнены собственным опытом работы консультанта с организациями. Здравый смысл, однако, - только "цемент", а "блоки" - это научные представления о сущности организации и законах ее функционирования.

Таким образом, теоретические модели помогают организовать сбор и анализ фактов в процессе диагностики. В литературе существует довольно много таких моделей, которые могут быть использованы консультантами (например, [11]). Некоторые из них являются чисто описательными, в других подчеркнуты элементы организационных систем, важные для диагностики их проблем (а значит, и для определения сфер и направлений изменений в них).

Примером описательно-аналитической теории (скомбинированной с диагностической) является "метатеория функционирования организационных систем" Р. Лайкерта [18], на основе которой разработаны различные опросники. Пункты и категории этих опросников отражают взаимодействие трех типов переменных: причинных, промежуточных и результативных.

Диагностические модели можно разделить на ситуационные (*contingency*) и нормативные. Ситуационные теории не указывают направления организационных изменений до постановки диагноза, в

54

них нет описаний лучших (то есть наиболее эффективных) управленческих подходов, организационной структуры или моделей поведения. Нормативные подходы утверждают, что существует один наилучший путь организационных изменений - в направлении к наиболее эффективной модели организации.

К ситуационным моделям относятся, например, модель М. Вайсборда (*Weisbord's Six-Box Model*) [20] и конгруэнтная модель Д. Надлера и М. Ташмена (*Nadler-Tushman Congruence Model*) [19]. Основными нормативными теориями, которые активно используются консультантами, являются теории Р. Лайкерта [18] и Р. Блейка и Дж. Мутон [10]. В качестве примера приведем краткое описание первых двух моделей.

В модели М. Вайсборда организация представлена шестью основными параметрами (*boxes*): цели, структура, система вознаграждений, поддерживающие механизмы, отношения (связи) и лидерство, с помощью которых осуществляется диагностика. Причем каждый параметр должен рассматриваться в рамках как формальной, так и неформальной системы организации. Формальная система объясняет, "как это должно быть", а неформальная показывает сам *процесс* работы. Ключевым аспектом организационного диагноза является наличие и величина разрыва (расхождения) между формальной и неформальной структурами организации по каждому из выделенных параметров (это говорит о соответствии индивида и организации). Другим вопросом является величина несоответствия между тем, "что есть", и тем, "что должно быть" (это освещает соответствие между организацией и внешним окружением). Диагностическую модель Вайсборда рекомендуется использовать при отсутствии желательного для диагностики времени в организациях с несложной структурой.

Модель Д. Надлера и М. Ташмена является более сложной и базируется на системном подходе к организации. Организация как "открытая система" находится в двустороннем постоянном взаимодействии с окружающей обстановкой. Надлер и Ташмен среди факторов внешней среды, влияющих на организацию ("входы"), выделяют ее окружение, ресурсы (капитал, материалы, работники), историю и стратегии. С другой стороны, результаты деятельности организации ("выходы") оказывают свое воздействие на факторы окружающей среды. К ним относятся: организационное, групповое и индивидуальное поведение, а также

межгрупповые отношения. Внутри самой организации выделяются "трансформирующие процессы": задачи, люди, формальная и неформальная организации.

Рассмотренные выше, а также другие прагматические и теоретические модели, описывающие организации и анализирующие причины успехов или неудач в их работе (см., например, [11]), могут являться концептуальной основой диагноза. Преимуществ в выборе тех или иных теорий нет. Наиболее сильными считаются модели, обладающие возможностями более точного прогноза и объясняющие

55

область интереса консультанта с использованием самого небольшого числа переменных [17]. Широкие и дорогостоящие исследования без такой основы - рискованное занятие. При диагностировании постоянно существует риск принять неправильное решение без опоры на теорию, упуская существенную информацию и игнорируя некоторые важные аспекты сложной проблемы.

Кроме опоры на теорию существует ряд важных направлений диагноза, которые необходимо учитывать при проведении оргдиагностики. Рассмотрим их.

1. Установление временных масштабов диагностики. Наиболее адекватные диагнозы, естественно, дает систематический сбор данных при условии, что члены организации готовы работать с ними. Иначе это будет пустая трата времени и ресурсов.

2. Установление степени участия членов организации в диагностике. Это вопрос о том, кто - отдельные лица, группы, отделы и т. п., вплоть до всей организации, - принимает участие в диагностике.

3. Конфиденциальность. Анонимность собранной информации должна быть адекватной степени доверия между членами организации, для того чтобы быть наиболее эффективной.

4. Степень структурирования диагностики. Диагностика может проводиться как с помощью опросников, структурированных по нескольким направлениям (например: лидерство, организационный климат и удовлетворенность, которые в свою очередь делятся на более узкие характеристики), так и в форме неструктурированного интервью.

5. Степень запланированности диагностики. Диагностика может быть частью долговременной стратегии развития, а может быть и "случайным событием", когда, например, вышестоящее лицо хочет выяснить мнения и чувства подчиненных.

6. Природа исследуемой группы. Решение этого вопроса зависит от того, что хотят выяснить в ходе диагностики, и влияет на то, какие методы работы будут выбраны.

7. Технология диагностики. Это могут быть вопросники или интервью, индивидуальные или групповые методы и т. д.

8. Глубина диагностики. Диагностика сама по себе может быть мощным средством вмешательства в жизнь организации. Профессионал должен решить, как глубоко нужно проводить диагностику (в смысле близости к личности и доступности данных) [14].

Итак, постановка организационного диагноза предполагает определение: проблемы, причин проблемы, других существенных связей, возможностей клиента разрешить проблему, возможных направлений дальнейших действий. Работа обычно начинается с получения определенной

56

информации в ходе предварительного диагноза проблемы в фазе ознакомления. Начиная сотрудничать с клиентом, консультант как опытный аналитик вырабатывает некоторые предположения и гипотезы, которые в дальнейшем заменяются более точными окончательными ответами на основе использования специальных методов диагностики.

В настоящее время наиболее распространены два методологически разных диагностических подхода, различающихся пониманием природы объекта диагностики:

предметный, в котором диагностируемый объект рассматривается как объективно существующее квазиприродное образование, которое развивается по собственным законам. Задача диагноста - максимально объективно описать изучаемый объект на основе формальных показателей и исходных концептуальных схем; используются в основном количественные методы диагностики;

проблемный, в котором объект рассматривается как спонтанно активный, обладающий свободой выбора. Диагност во многом полагается на интуицию, ситуация рассматривается как уникальная, и соответственно объект не сравнивается с каким-либо нормативным образцом; используются преимущественно качественные методы диагностики [6].

Для предметного подхода разработка эффективных средств диагностики базируется, как правило, на развитии концептуальных и эмпирических модельных представлений об изучаемой реальности. Это предусматривает логическое обоснование, проработку и проверку концептуальных схем, показателей, эмпирических индикаторов, а также введение эмпирических критериев проверки адекватности указанных представлений и схем. Уровень развития диагностических средств при таком подходе во многом рассматривается как производная от развития и состояния базовой фундаментальной науки.

Для развития диагностических средств в рамках указанного направления характерно стремление к максимальной алгоритмизации процесса получения информации и высокой объективности полученной информации. Это возможно только за счет высокой специализации решаемых задач.

Основными проблемами диагностики, опирающейся на положения предметного подхода, являются:

невозможность построения точных моделей изучаемого объекта, это касается объектов любого класса;

принципиально неустранимая проблема недостаточности исходных данных об объекте любого класса;

проблема перехода от теоретических представлений к частным показателям и эмпирическим индикаторам;

57

сложность концептуального и эмпирического описания целостного объекта с помощью отдельных показателей;

сложность выбора критериев адекватности концептуальных и эмпирических построений;

проблема перехода от умозрительных описаний к модели практической деятельности.

При использовании *проблемного* подхода диагност не только не дистанцируется от изучаемого объекта, но и вовлекает в этот процесс ключевые фигуры организации, стараясь при этом поставить их в активную позицию. Диагностические средства, которые использует диагност, не являются жесткими и формализованными технологиями.

Требования к объективности полученных в ходе диагностики результатов становятся просто бессмысленными, так как "естественный" сбор данных неконтролируем. Результаты диагностики при таком взгляде зависят от того, кто ее реализует. При этом большую роль играют установки, ориентации, квалификация исполнителя. Основным инструментом и источником получения информации об объекте становятся интервью, игровые и "полевые" формы получения информации [5].

Отметим некоторые проблемы, возникающие при использовании данного диагностического подхода:

результаты диагностики субъективны и зависят от исследователя;

проблемы, в которых описывается состояние организации, не имеют онтологического статуса;

процедура диагностики слабо алгоритмизирована и плохо поддается формализации; результаты диагностики часто не могут быть подтверждены при повторной диагностике [6].

Как явствует из сказанного, оба подхода имеют свои достоинства и в то же время порождают свои серьезные проблемы в организационной диагностике. Возможно, по этой причине в прикладных исследованиях организаций часто используют совокупность как количественных, так и качественных методов.

Итак, оргдиагностика как исследовательская деятельность включает в себя:
во-первых, концептуальную модель объекта диагностики (интегральную или аспектно ориентированную);

во-вторых, диагностические методики (интервью, опросы, наблюдения и т. д.);

в-третьих, сам диагностический процесс.

Концептуальная модель направляет исследовательскую активность в определенном направлении и содержит различные компоненты

58

объекта, существенные для диагностики, а также их взаимосвязи. Для использования концептуальной модели она должна быть операционализирована в эмпирические индикаторы, то есть измерения, которые необходимы для диагностики состояния объекта и для интерпретации данных. Индикаторы должны быть измеряемы с помощью различных методик сбора информации (готовых или специально разработанных).

59

Методическое обеспечение организационной диагностики

Диагностика организации предполагает, как правило, использование различных методов исследования. Вообще для получения достоверной информации в ходе диагностического исследования должно быть использовано не менее двух различных методик, так как это компенсирует возможные ошибки и помехи, связанные с одним конкретным методом (например, из-за искажения результатов фактором социальной желательности). Кроме того, различные методы дают либо разные типы данных (качественные или количественные), что обогащает результаты, либо взаимно подтверждающие данные, что используется для проверки различной информации и избежания неправильной интерпретации результатов.

Как тип поведенческого исследования организационная диагностика проводится в соответствии с принципами научного исследования. Однако в то же самое время используемые методы и их результаты (данные) должны быть приняты людьми, заказавшими диагностику, и подойти для их организации. Таким образом, методы исследования, используемые в диагностике, будут в некоторой степени зависеть от уникальных черт конкретной организации и определяться ими, а также ситуацией.

Методические приемы обязаны давать достоверную и полезную информацию для диагноза. Это означает, что инструмент должен быть чувствительным (по отношению к разным ситуациям), надежным (предоставлять константную информацию в стабильных условиях), обладающим конвергентной и дискриминантной валидностью. По меньшей мере две техники в оценочном исследовании должны быть протестированы на валидность. Вместе с точной моделью они дают возможность консультанту точно описать функционирование организации [13].

Выбор и использование техник сбора данных является основным направлением деятельности в оргдиагностике. "Методы, используемые для сбора данных, будут влиять на результаты организационной оценки. Успех диагностики зависит от выбора адекватных техник, которые являются релевантными для конкретной ситуации и обеспечат результаты, которые полезны и приемлемы для клиента" [13, p. 236].

59

Характеристики каждой методической техники широко обсуждаются, однако обычно они не располагаются в порядке предпочтительности. Типичным является простое заключение о том, что выбор техники должен зависеть от конкретного клиента и организации. Тем не менее каждый метод сбора данных обладает уникальными характеристиками. Некоторые могут быть желательными, другие - нежелательными. В зависимости от ситуации в организации некоторые качества будут требоваться, а другие - нет.

В литературе приводится описание системы, разработанной для анализа качества используемых в оргдиагностике методов, и предложения по эффективному комбинированию техник в организационной оценке [13]. Характеристики техник были выбраны на основе их научной обоснованности и соответствия организационной ситуации и клиенту (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики диагностических методик сбора информации

Обычно желательны: Низкая стоимость, в том числе за счет простоты

быстрого заполнения

Очевидная валидность (*face validity*)

Статистическая валидность

Надежность (*reliability*) *Зависят от ситуации:* Уровень анализа

Требуемое число участников *Требуются по меньшей мере от одной техники*: Гибкость
Способность давать качественные данные

Нереактивность (*nonreactivity*) Почти всегда желательна низкая стоимость, куда
включаются простота и быстрота заполнения методик (проще заполнять и интерпретировать),
а также требуемые материалы, оплата консультантов, потери рабочего времени. Очевидная и
статистическая валидности, надежность должны обеспечивать важные и точные результаты,
в которых клиент должен быть уверен.

60

Уровень анализа (индивид, группа, подразделение, организация в целом), а также
требуемое число членов организации, принимающих участие в исследовании (выборка),
должны соответствовать конкретной организационной ситуации.

По крайней мере одна из используемых техник сбора информации должна быть
гибкой или адаптируемой к конкретной ситуации, которая заранее может быть неизвестна.
Желательно использование методик, дающих качественные данные. Качественные методы
дают наиболее полную феноменологическую картину изучаемого явления или процесса, это
одно из условий, позволяющих анализировать его внутреннюю структуру и взаимосвязи [3];
[9]. Методы сбора информации без прямого участия респондентов позволяют избежать
ошибок, связанных с пристрастностью *респондентов (respondent biases)*, что имеет место при
использовании опросников и интервью. Например, это могут быть анализ архивных данных и
наблюдение. Подобные методики желательно использовать для выявления (проверки)
пристрастности респондентов.

61

Методы сбора информации

Диагностика организации предполагает, как правило, использование различных методов исследования для получения достоверной информации. Это компенсирует возможные ошибки и помехи, связанные с одним конкретным методом. Кроме того, различные методы дают либо разные типы данных (качественные или количественные), что обогащает результаты, либо подтверждающие друг друга данные. В то же время при диагностике организаций стараются, как правило, использовать простые, компактные, апробированные методики, которые соответствуют всем научным требованиям. Методы организационной диагностики могут быть стандартизированными (основанными на определенной концепции), полустандартизированными или разрабатываться для конкретного случая [13].

В зарубежной и отечественной практике работы с организациями можно встретить едва ли не все методы социологии, психологии и социальной психологии. Однако ведущее место занимают, как правило, опросные методы (анкетирование и интервьюирование), специальные социально-психологические методы (социометрия, рейтинг и др.), некоторые личностные тесты, а также игровые методы и качественные (глубинные интервью, фокус-группы и т. п.). Для диагностики организаций также используются наблюдение и изучение документов, но они представляют собой достаточно трудоемкие методы сбора информации и поэтому используются реже.

Обычно опытный консультант не применяет косвенные и трудоемкие методы сбора информации, если она может быть получена прямо и просто. Во многих случаях можно просто пойти и спросить. Очевидно,

61

именно это обстоятельство приводит к тому, что различные виды опроса используются при диагностике организаций в качестве основного или вспомогательного метода получения фактических данных. Скорее всего это объясняется универсальностью опросных методик, их доступностью, относительной легкостью проведения обследования и обработки его результатов, сравнительно невысокими затратами времени, денег, материалов и т. д. Нередко только с помощью опроса можно выявить особенности восприятия людьми социально-психологических условий, в которых они работают и общаются.

Наиболее распространенными опросными методиками, которые используются в оргдиагностике, являются диагностическое интервью и разнообразные виды анкетирования [1].

Интервью является наиболее популярным методом сбора первичной информации в практике диагностики организационных проблем. Выбор формы проведения интервью зависит от квалификации консультанта и характера диагностических задач. Консультант имеет либо заранее разработанный вопросник, которому он следует в процессе интервью (стандартизированное интервью), либо план интервью, который в ходе беседы с респондентом может меняться при сохранении общей цели опроса (нестандартизированное интервью). Обычно при первичной диагностике организации выбирают нестандартизированное интервью, которое может длиться от 30 минут до 1,5-2 часов. При этом беседа протекает в режиме диалога, то есть равного обмена мнениями и суждениями.

Консультант может получать информацию не только из прямых ответов респондента, но также из замечаний, комментариев, высказываний, шуток и жестов, которые их сопровождают. Основной ошибкой при интервьюировании является повышенная активность консультанта.

Важными факторами, влияющими на длительность интервью и достоверность сообщаемой респондентом информации, являются его желание, способность и готовность

высказывать свои мнения, суждения и оценки по интересующим консультанта вопросам. Использование этого метода требует от проводящего интервью умения вступать в контакт, слушать, управлять беседой, импровизировать. Однако не имеет смысла проводить беседу, когда опрашиваемый явно отказывается сотрудничать.

Интервью можно проводить не только с одним человеком, но и одновременно с небольшой группой людей. Интервьюирование группы дает возможность узнать мнение людей как ее членов. Однако группа может оказывать на людей сдерживающее воздействие, они могут быть менее откровенными в своих ответах, особенно в присутствии вышестоящих по служебной иерархии лиц. Успех группового интервью зависит от многих факторов (например, от организации интервью, социально-психологической компетентности интервьюера). В некоторых

62

случаях интервьюирование группы позволяет сэкономить время в сравнении с индивидуальной беседой.

Интервью (чаще индивидуальные, чем групповые) являются наиболее распространенным методом сбора диагностической информации. Преимущество интервью заключается в том, что каждый ответ может быть проверен и отработан, что положительно сказывается на полноте, глубине и определенности получаемой информации. Однако проведение интервью требует значительных затрат времени и средств, а также высоких профессиональных качеств консультанта-интервьюера.

Анкетирование представляет собой процедуру работы с сотрудниками организации посредством опросного листа (вопросника). Анкетирование в организациях может проводиться в двух основных формах:

Групповое обследование по месту работы. Организационно это наиболее доступная и оперативная форма опроса. Анкетер, работающий с группой опрашиваемых из 10 - 20 человек, объясняет цель обследования, правила заполнения анкеты, а в случае возникновения сложностей в ходе работы индивидуально консультирует респондентов. Анкеты заполняются в присутствии анкетера и возвращаются ему. При этом анкетер сразу же может контролировать полноту и правильность их заполнения. Эта форма опроса обеспечивает 100%-ный возврат анкет и короткий срок сбора данных.

Индивидуальное обследование с помощью раздаточной анкеты. Анкетер либо вручает анкету респонденту, договариваясь о сроке возврата при повторной встрече, либо, объяснив правила заполнения и цели опроса, ожидает заполнения анкеты. При первом варианте у респондента больше времени на обдумывание ответов, однако появляется возможность замены респондента, возникает проблема возврата анкеты.

После раздачи или рассылки анкет консультант практически теряет возможность непосредственно влиять на ход опроса, как, например, в интервью. Заочность общения предъявляет ряд требований к анкете как к инструменту сбора информации. Эти требования относятся к внешнему оформлению вопросника, формулировке вопросов, общей структуре (композиции) анкеты и ее содержанию.

Основными достоинствами анкетного опроса являются его экономичность и оперативность. С помощью анкетирования можно получить значительный объем информации в краткие сроки.

Вопросники, которые используются в диагностике организаций, бывают самых различных видов, размеров и форм. Чаще всего вопросники разрабатываются для конкретного случая - сбора информации о проблемах конкретной организации (или отдельных ее подразделений). Также существуют стандартизированные вопросники, составленные в рамках определенной концепции. В качестве примера можно

63

назвать популярный среди зарубежных оргконсультантов вопросник Р. Лайкерта "Профиль организационных характеристик" или вопросник Л. Константина "Шкалы организационных парадигм" [1].

К методам организационной диагностики можно также отнести различные **тесты**, которые используются для оценки персонала, в частности для выявления личностных особенностей членов обследуемой организации: темперамента, установок, интересов, особенностей мотивации и характера. Необходимо заметить, что использование личностных тестов в процессе консультирования организации требует от консультанта специального обучения и максимальной осторожности.

Важную роль в получении данных о реальном, открытом поведении людей, об их конкретных действиях играет метод **наблюдения**. Он используется в первую очередь тогда, когда требуется минимальное вмешательство в естественный процесс поведения и взаимоотношений людей в организации, когда консультант стремится получить целостную картину происходящего, отразить как осознаваемые, так и неосознаваемые, речевые (вербальные) и невербальные формы поведения. Наблюдение начинается с первых ознакомительных встреч консультанта в организации. Тогда у него формируются первые впечатления, которые в дальнейшем подвергаются постоянной корректировке. Консультант может многое узнать об отношениях между людьми и их поведении, наблюдая за членами организации во время опросов.

Наблюдение может быть включенным (участвующее) и невключенным (со стороны), стандартизированным (структурированное) и нестандартизованным. Основными проблемами, осложняющими применение данного метода сбора первичной информации, являются субъективность наблюдателя и вероятность ошибки при выборе объектов и явлений, на которые необходимо обратить внимание. Даже если консультант весьма наблюдателен и способен осознавать и контролировать собственные пристрастия к той или иной точке зрения на проблемы организации, одно его присутствие может вносить искажающий эффект в поведение людей, которые знают, что за ними наблюдают (на некоторых это действует угнетающе и мешает их работе). Поэтому иногда приходится маскировать наблюдение под другой вид деятельности.

Метод наблюдения дает возможность получить данные о реальном, естественном поведении, деятельности, общении людей, а не их мнения об этом. В то же время с помощью метода наблюдения трудно обследовать многих людей, а также понять мотивацию их действий.

Метод **анализа документов** в оргдиагностике может успешно использоваться как в своем традиционном (неформализованном) виде, так и в форме качественно-количественного анализа содержания (контентанализ). В социальной психологии документ рассматривается как звено в цепи коммуникаций, имеющее своих авторов и адресатов. К

64

документам в организации могут относиться приказы, инструкции, протоколы, стенограммы совещаний, собраний, материалы внутрифирменных газет, радиовещания, стенной печати, документы отдела кадров и др.

Традиционный анализ документов - не простое ознакомление с текстом, а интуитивно-качественный метод исследования, основанный на логических операциях анализа и синтеза, сравнения, оценивания, осмысления.

Контент-анализ - это систематическая регистрация интересующих единиц содержания в документах, которые затем подвергаются количественной обработке, заключающейся в подсчете частоты появления единиц в совокупности однородных документов (не менее десятка) в абсолютных числах или в процентах распределения по документам. Анализ документов дает дополнительную информацию консультанту для,

например, проведения интервью. Однако следует иметь в виду, что иногда документы отражают действительность в искаженном виде.

Каждый из описанных методов сбора первичной информации имеет свои преимущества и недостатки (табл. 3). Поэтому стратегия диагностических исследований в организациях требует комплексного использования методов сбора информации. Например, опрос следует сочетать с изучением документов об изучаемых объектах, а также наблюдением за частью из них.

Самые различные типы информации об организации должны быть рассмотрены до принятия решения о проведении диагностики. На успешность применения методов сбора информации могут влиять размер организации, сложность, цель, тип технологии, особенности рабочей силы, степень бюрократизации и стадия жизненного цикла организации. Кроме того, консультант может рассмотреть стратегию организации в отношении среды и предсказуемость этой среды. Также должно быть рассмотрено определение организацией эффективности. Таким образом, видно, как много информации собирается до начала диагностики, которая влияет на выбор консультантом методов сбора данных. Такая информация является уникальной для конкретной ситуации. Она рассматривается консультантом на основе собственного опыта, знаний и используемых организационных моделей.

В заключение следует еще раз сказать, что выбор конкретных методик сбора информации определяется характером проблем и задач, поставленных перед консультантом, организационным уровнем, на котором в настоящий момент решается та или иная диагностическая задача, временем, отпущенным на этап диагностики, и т. д. Любой метод может давать ложную информацию, если он неправильно употребляется. Выбор метода должен определяться тем, насколько он позволяет ответить на релевантные в данном случае вопросы. Проведение диагностического обследования, как правило, требует

65

Основные достоинства и потенциальные проблемы методов оргдиагностики

Метод Преимущества Проблемы Интервью Адаптивность - метод применим к сбору данных по различным вопросам и проблемам

Источник "богатых" данных

Эмпатичность

Возможность установки обратной связи Трудоемкость

Пристрастность интервьюера

Трудности кодирования и интерпретации

Пристрастность респондента Анкетирование Легкость квантификации и суммирования ответов

Простота использования на больших выборках

Относительная дешевизна

Возможность сбора большого объема данных Влияние вопросов на ответы

Пристрастность респондентов

Неэмпатичность

Сверхинтерпретация данных Наблюдение Сбор данных о поведении, а не отчет о нем

Реальное время, а не ретроспектива

Адаптивность Трудности кодирования и интерпретации

Несоответствие выборки целям диагностики

Пристрастность наблюдателя и проблема надежности

Трудоемкость Анализ документов Нет пристрастности ответов

Высокая очевидная валидность

Легкость квантификации информации Трудности оценки и поиска

Проблема валидности

Трудности кодирования и интерпретации Источник: *Nadler D. Feedback and organization development: Using data-based methods.* - Reading: Addison-Wesley, 1977.

использования батареи методик, формирование которой определяется целями диагностики, контингентом обследуемых, ситуацией обследования, трудоемкостью методик и квалификацией консультанта.

Консультирование организации, как правило, не ограничивается проведением диагностического обследования. Диагностическая фаза

66

процесса консультирования направлена на поиск, выявление, детальное изучение проблем в организации (описание) с целью разработки и реализации мероприятий по их разрешению (вмешательство). Диагноз проблемы не включает работу по ее решению, однако на практике диагностика и воздействие функционально взаимосвязаны и взаимозависимы относительно достижения полезного конечного результата.

Литература

Липатов С. А. Методы социально-психологической диагностики организаций // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. - М., 1994.

Мельникова О. Т. Фокус-группы в маркетинговом исследовании: Методология и техники качественных исследований в социальной психологии. - М., 2003.

Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. - М., 1992.

Пригожий А. И. Современная социология организаций. - М., 1995.

Романов П. В. Символические коды качественных исследований (к эпистемологии этнографического подхода) // Социальное знание: формации и интерпретации / Материалы Международной научной конференции. Ч. 1. - Казань, 1996.

Щербина В. В. Социологическая диагностика и социальная инженерия // Социальная инженерия: В 2 ч. Ч. 1. Теоретико-методологические проблемы: Курс лекций / Под ред. Ю. М. Резника, В. В. Щербины. - М., 1994.

Щербина В. В. Средства социологической диагностики в системе управления. - М., 1993.

Юксвярав Р. К., Хабакук М. Я., Лейман Я. А. Управленческое консультирование: теория и практика. - М., 1988.

Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. - М., 1998.

Blake R., Mouton J. Corporate excellence diagnosis. - Austin, 1968.

Burke W. W. Organization development: Principles and practice. - Boston, Toronto, 1982.

Bussing A. Organisationsdiagnose // Lehrbuch Organisationspsychologie / Heinz Schuler (Hrsg). - 2., korr. Aufl. - Bern, 1998.

Caska B. A., Kelley K., Christensen E. W. Organizational needs assessment: technology and use // Issues, theory, and research in industrial/organizational psychology / Ed. by K. Kelley. - Amsterdam, 1992.

French W. L., Bell C. H., Zawacki R. A. (Eds.). Organization development: Theory, practice and research. - Dallas, 1989.

Harrison M. I. Diagnosing organizations: Methods, models, and processes. - Newbury Park, 1994.

Katz D., Kahn R. L. The social psychology of organizations. - N.Y., 1966.

Lawler E. E., III, Nadler D. A., Cammann C. (Eds.). Organizational assessment: Perspectives on the measurement of organizational behavior and the quality of work life. - N.Y., 1980.

Likert R. The human organization. - N.Y., 1967.

67

Nadler D. A., Tushman M. L. A diagnostic model for organization behavior // Perspectives on behavior in organizations / Ed. by J. R. Hackman; E. E. Lawler; L. W. Porter.-N.Y., 1977.

Weisbord M. R. Organizational diagnosis: six places to look for trouble with or without a theory // Group and Organization Studies, 1976, Vol. 1.

68

КАЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ключевые слова: качественные методы, фокус-группы, индивидуальные глубинные интервью, диады, этапы групповой дискуссии, рекрутирование участников, составление выборки участников фокус-групп, директивное модерирование, численность фокус-групп, метод снежного кома, диагностический потенциал фокус-групп, неправильное применение фокус-групп

Качественные методы исследования в отличие от количественных направлены на изучение максимально широкого спектра феноменологии изучаемого явления, на раскрытие причинно-следственных связей, на анализ процессуальных характеристик изучаемого явления. Качественные методы не ставят целью проследить количественные закономерности, не опираются на статистические процедуры, носят нестандартизированный характер [10].

Качественные методы характеризуются как мягкие, или приблизительные (*soft*), гибкие (*flexible*) и субъективные, а количественные - как жесткие, или точные (*hard*), фиксированные и объективные. Кроме того, количественные методы принято считать "свободными от оценочности" в отличие от качественных, ориентированных именно на изучение мнений, пристрастий, оценок и их глубинных причин.

Качественные методы рассматривают единичные случаи и "штучные ситуации", тогда как количественные основываются на больших выборках и массовых тенденциях. Для качественных методов совершенно нормально отсутствие гипотез в отличие от количественных, где проверка гипотез является одной из основных задач исследования. И наконец, выводы качественного исследования всегда основаны на конкретном материале, в то время как выводы количественного исследования требуют обобщения и абстрагирования от конкретных результатов [3, 33].

Качественные методы предполагают анализ слов и образов, а не цифр. Предпочтение отдается данным, полученным в естественных условиях, к которым ближе наблюдение, а не эксперимент, неструктурированное

68

интервью, а не формализованные опросники. Больше внимания уделяется смысловым, а не поведенческим характеристикам, иными словами, делается попытка "увидеть мир глазами испытуемого" [26]. Для качественных методов характерен отказ от естественнонаучных моделей исследования. Предпочтение отдается индуктивному исследованию, выработке гипотез, а не их проверке [34].

69

Виды качественного исследования

В рамках качественного подхода наибольшим диагностическим потенциалом обладают, пожалуй, фокус-группы. Наряду с фокус-группами можно выделить еще индивидуальные интервью и диалог.

По сложившейся практике двумя ведущими техниками качественного исследования являются фокус-группы и индивидуальные глубинные интервью. У обеих техник есть ряд преимуществ и ограничений, описанных многими авторами [2, 11, 22, 25, 27, 29].

Индивидуальные интервью по сравнению с фокус-группами являются более трудоемкими, однако в некоторых случаях их проведение более обоснованно. Глубинные индивидуальные интервью предпочтительнее при следующих условиях:

сложный предмет обсуждения и высококвалифицированные респонденты;

деликатная тема обсуждения;

географически разрозненные респонденты;

вероятность группового давления - индивидуальное интервью помогает избежать риска получить "социально желательные" реакции.

Индивидуальные интервью представляют собой дискуссию по определенной теме между подготовленным модератором и респондентом, отобранным в соответствии с требованиями заказчика. Продолжительность глубинного интервью составляет от 30 до 90 минут, в среднем примерно 45 минут.

В сравнении с другими методами качественного исследования индивидуальное интервью может обеспечить получение глубинной информации благодаря тому, что вся временная продолжительность обсуждения изучаемой темы сосредоточена на интервью с одним участником.

Однако, несмотря на то что большинство исследователей предпочитают во многих ситуациях применять индивидуальное интервью, существуют серьезные ограничения данного метода.

Квалифицированному приему информации могут помешать усталость интервьюера, его предвзятость, ожидание определенных ответов от респондента или чрезмерная увлеченность ведением записей, а также попытки интервьюера запомнить как можно больше информации. Критическая оценка информации очень важна для того, чтобы

69

интервьюер мог распознавать важные и неважные сведения и вовремя "уводить" респондента от нерелевантной темы. Все эти проблемные моменты могут в равной степени относиться и к фокус-группе, однако в фокус-групповом исследовании процедурной стороне обычно уделяется значительно больше внимания.

Стоимость индивидуального интервью выше стоимости фокус-группы, так как расходы на оплату модератора и (при необходимости) аренду оборудования учитывают время работы с одним респондентом, однако в фокус-группе участвуют одновременно 8-10 опрашиваемых. Реальной возможностью снижения стоимости личных интервью является отказ от специально оборудованного помещения и видеозаписи. Проведение интервью на "территории" респондента с использованием аудиозаписи значительно облегчает рекрутирование и снижает расходы, если заказчика устраивает такая экономия. Преимущество этого подхода заключается еще и в том, что одновременно могут работать несколько интервьюеров, таким образом экономится и время, затраченное на полевую работу.

Продолжительность проведения серии глубинных интервью увеличивается с числом опрашиваемых. Это может стать основной проблемой для заказчика, желающего ознакомиться с сырыми данными, и значительно удлинить время исследования, тогда как

проведение одной-двух фокус-групп с таким же количеством респондентов может занять всего один день, а их просмотр не составит для заказчика большой трудности.

Глубинные интервью сложнее для интерпретации, чем фокус-групповые, в связи с последовательным (в отличие от одновременного) поступлением информации по отдельным пунктам вопросника. В фокус-группе одновременно все участники высказывают свою точку зрения по определенным тематическим пунктам вопросника в течение ограниченного периода времени. В индивидуальных интервью поступление данных растягивается на несколько дней, что делает более сложным как сбор информации, так и выделение общих тенденций во всем объеме поступающей информации.

Метод глубинного интервью не дает модератору преимуществ от взаимодействия между участниками в процессе фокус-групповой работы, тогда как многие исследователи считают одним из наиболее ценных преимуществ фокус-групп наличие динамики при обсуждении.

Диады отличаются от глубинного интервью тем, что проводятся модератором одновременно с двумя респондентами. Этот исследовательский метод используется значительно реже, чем индивидуальные интервью или фокус-группы. Однако в некоторых ситуациях диады более эффективны, чем альтернативные методы качественного исследования. Речь идет о тех ситуациях, когда оба респондента - относительно равные партнеры в процессе принятия решений, но имеют противоположные точки зрения на определенную тему.

70

Использование диад целесообразно, например, при анализе мотивации выбора товаров длительного пользования, когда решения принимаются совместно мужем и женой. Модератор стремится управлять дискуссией так, чтобы получить полезную информацию от обеих сторон. В этом типе исследований он может четко определить точки зрения обоих партнеров, в равной степени влияющих на принятие решения, и оценить относительную важность разных исходов для обоих участников, чтобы последующие маркетинговые стратегии отражали потребности обеих сторон. Метод диад может быть единственным эффективным способом решения исследовательских задач в ситуациях, когда оба респондента являются значимыми лицами в процессе принятия решений.

Диадическое интервью предпочтительнее и в тех случаях, когда производитель хочет получить данные о новом оборудовании от целевой потребительской группы. Если исследование проводится только с менеджером по оборудованию (ответственным за его поставку и функционирование), возможно получение точки зрения, не совпадающей с требованиями, предъявляемыми лицом, контролирующим стоимость сделки. В подобной ситуации, когда два ответственных лица вовлечены в процесс принятия решения о покупке товара, диадическое интервью - очень эффективный способ получения важной исследовательской информации от респондентов.

В целом диады дают наиболее значимый результат, если используются избирательно в определенных ситуациях. Они обладают теми же недостатками (и в некоторой степени теми же преимуществами), что и индивидуальные интервью, а значит, им отводится определенное место в исследовательских программах. Важно иметь представление об этом методе, чтобы в случае необходимости исследователь мог оценить целесообразность его применения для решения задач заказчика.

Фокус-группы по сравнению с глубинными индивидуальными интервью используются гораздо чаще по следующим причинам:

Групповое взаимодействие, как правило, стимулирует более яркие, включенные ответы.

У заказчика есть возможность наблюдать за проведением фокус-группы и получать

оригинальную информацию об отношении целевой аудитории к предмету исследования. Наблюдение за процедурой интервью практикуется значительно реже.

Фокус-группы предполагают меньшие затраты времени и средств, чем проведение серий индивидуальных интервью.

Как правило, групповая работа способствует лучшей выработке новых мыслей и идей.

В фокус-группах полезной является возможность фиксировать все реакции, что очень важно, например, при оценке рекламы или дизайна продукта, когда специалисты по рекламе или дизайнеры наблюдают за ходом проведения группы и могут тут же использовать все отзывы респондентов.

71

Популярность фокус-групп как исследовательского метода привела к тому, что термин "фокус-группы" стал употребляться во всех случаях, когда подразумевается групповой опрос. Обзор основных форм и типов групповых опросов подробно представлен в современной литературе по качественным методам исследования [3, 10, 11].

72

Групповая динамика в фокус-группе

При проведении фокус-группы модератору необходимо знать и учитывать все аспекты протекания групповых процессов, так как "перед ним стоит трудная задача иметь дело с групповой динамикой, которая постоянно развивается во время группового обсуждения" [31], цит. по: [3, с. 46]. Сбор информации в процессе групповой дискуссии происходит в ходе постоянного взаимодействия респондентов, где участники влияют друг на друга, а анализ данных и интерпретация результатов осуществляются с учетом данного влияния. Этим обусловлена ключевая роль феномена групповой динамики в проведении и анализе результатов фокус-группового исследования. Некоторые определения фокус-групп прямо основываются на этом принципе, например, данный метод определяется как использование групповой динамики в поведении группы и обработка полученных результатов в контексте группового взаимодействия [4]. При анализе специфики групповой динамики фокус-групп целесообразно принимать во внимание:

- ход развития дискуссии как основного психологического метода фокус-групп;
- совокупность психологических процессов и феноменов, происходящих в фокус-группе;

- основные условия, которые влияют на динамические характеристики фокус-группы.

Групповая дискуссия как основной социально-психологический метод фокус-групп

Групповую дискуссию можно считать основным психологическим методом фокус-группы. Дискуссия лежит в основе практически всех групповых методов, используемых социальными психологами: в психотерапевтических, тренинговых группах, при брейнсторминге [13, 17]. В этом смысле методы во многом схожи, и при их использовании следуют некоторым общим правилам: соблюдают определенные фазы развития групповой дискуссии, благоприятные условия для участия в ней каждого члена группы.

Для метода фокус-групп групповая дискуссия важна, так как она не только является основным методом сбора информации, но и моделирует

72

процессы, происходящие в обществе. Анализ феноменов групповой дискуссии позволяет проследить, за счет чего респонденты изменяют свое мнение, какие аргументы влияют на них в первую очередь.

Каждая дискуссия проходит определенные **этапы развития**. "В социально-психологическом плане обычно выделяют три таких этапа: 1) ориентация; 2) оценка, сопоставление и, возможно, конфронтация идей; 3) консолидация мнений" [3, с. 25]. Так, первая фаза реализует установку участников дискуссии на ориентацию не только в проблеме, но и друг в друге. Фаза оценки предполагает обычно ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, которая в случае неадекватного руководства дискуссией может перерасти в межличностное столкновение. Фаза консолидации мнений предполагает приход участников к взаимному соглашению и выработку группового решения. Но поскольку целью фокус-группы не является выработка единого решения, последний этап относится в большей степени к подведению итогов, резюмированию высказанных участниками мнений.

В организационном плане выделяются следующие этапы развития групповой дискуссии:

- определение целей и темы дискуссии;
- сбор информации (знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников дискуссии) по обсуждаемой проблеме;
- упорядочение, интерпретация и оценка полученной в ходе дискуссии информации;

подведение итогов: сопоставление целей дискуссии и полученных результатов.

В целом процедура фокус-групп проходит те же этапы развития, за исключением интерпретации и оценки информации, что осуществляется за рамками группового обсуждения; так как целью фокус-группы, что уже отмечалось, является сбор информации, а не достижение единства мнений [3].

Работа фокус-группы начинается со "вступительного слова" модератора, в котором он представляется, объясняет участникам основную цель предстоящей дискуссии и предлагает им представиться. При знакомстве участников групповой дискуссии Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская и П. В. Растяжников предлагают использовать такой прием, как "разделение группы на пары, в которых участники за отведенное время, например, 3-5 минут, рассказывают друг другу о себе то, что сочтут нужным. Затем каждый кратко представляет группе своего партнера" [7, с. 14]. Как отмечают исследователи и показывает опыт, это задание включает респондентов в работу, так как предполагает базовые для дискуссии умения выслушать и услышать, а затем передать полученную информацию. Этот прием широко используется в фокус-группах.

73

По мнению исследователей, успешность группового обсуждения в фокус-группе во многом зависит от того, как пройдут первые минуты ее работы, когда модератор сообщает участникам основные правила работы группы и "задает должный тон для обсуждения" [3, с. 53]. Интересны для исследования ранние стадии взаимодействия респондента и модератора. Респонденты очень чувствительны к модератору, у них есть ясные и консервативные представления о том, каким он должен быть и как должен себя вести. От модераторов ожидают, что они будут выглядеть опрятно и аккуратно, терпеливо слушать, не будут выражать снисхождения, заметят нервозность респондента или неумение ясно выразиться и смогут помочь людям расслабиться в теплой и дружелюбной обстановке. Модераторам, которые заметно отличаются от идеала, труднее достигнуть сотрудничества и доверия респондентов. Чем быстрее модератор сможет разрушить стереотипные ожидания и обнаружить свои настоящие чувства в этой ситуации, тем быстрее респонденты ответят тем же, проявят искренность, а не социально одобряемые чувства. Чем более беспокоен один человек или вся группа, тем больший ущерб может быть нанесен исследованию. На этом этапе для модератора важно владение невербальной техникой общения. Традиционно основными признаками для определения степени дружелюбия являются длина дистанции между партнерами по общению, длительность контакта глаз, улыбка (они же характерны для выражения враждебности) [6].

Важный этап групповой дискуссии - это **постановка цели**, особенно в фокус-группе, так как содержательность и направленность обсуждения во многом зависят от того, насколько респондентами правильно интерпретирована и адекватно понята цель групповой дискуссии [4].

Иногда в исследовании участники фокус-групп думают, что на каждый вопрос должен быть получен ответ путем взаимного соглашения, и поэтому учитывают предшествующие высказывания, что препятствует достижению цели исследования. Кроме того, неправильное истолкование респондентами цели своего присутствия затрудняет процесс формулировки собственных мнений. В случае когда участник фокус-группы не имеет еще своего мнения, поиск мнимого консенсуса может существенно повлиять на него. Поэтому в своем вступительном слове модератор должен объяснить, что он беспристрастен по отношению к исследуемому явлению и заинтересован лишь в том, чтобы понять, как воспринимают данное явление участники дискуссии. Он предлагает высказываться откровенно, в том числе критически, и подчеркивает, что важна точка зрения каждого респондента [3].

В ходе групповой дискуссии каждый модератор сталкивается с проблемой глубины и точности понимания группы. В процессе работы модератору приходится практически мгновенно определять, какие факторы влияют на высказывания и поведение респондентов, каким

74

ответам можно доверять, как ситуация в фокус-группе влияет на оценки и взгляды респондентов.

Социально-психологические процессы и феномены, происходящие в фокус-группе

Исследования в области групповой динамики показали, что групповая дискуссия повышает мотивацию и вовлеченность ее участников в решение обсуждаемых проблем. В групповой дискуссии проявляются социально-психологические факторы общения как процесса коммуникации, восприятия и взаимодействия [19].

Среди социально-психологических феноменов, специфических для групповой дискуссии, следует выделить **групповую поляризацию**. "Сущность этого явления заключается в том, что в ходе групповой дискуссии противоположные мнения, имеющиеся у различных группировок, не только обнажаются, но и вызывают принятие или отвержение их большей частью группы, в то время как "средние" мнения как бы отмирают" [1, с. 231]. Такая ситуация характерна в первую очередь для групп конфликта, которые целенаправленно формируются из людей с ярко выраженными противоположными взглядами.

Кроме того, на групповую динамику оказывает свое влияние эффект **социальной фасилитации**, который заключается в том, что активность каждого из участников группы возрастает под влиянием присутствия других участников. Ю. М. Жуков, говоря о социально-психологическом феномене группы, отмечает, что атмосфера группового обсуждения со свободным обменом мнениями катализирует процесс развития отношения к тем или иным объектам [19].

В результате продуцируется больше новых идей, участник не только высказывает "готовую" точку зрения, но и активно формирует ее в процессе групповой дискуссии. Этот феномен ярко проявляется при выполнении совместных заданий (например, коллаж, брэнд мэппинг и др.). Для фокус-групп феномен социальной фасилитации играет положительную роль, так как целью проведения фокус-группового исследования является получение как можно более полной и разнообразной информации по заданной теме от всех участников группы. Присутствие других людей стимулирует желание высказаться, раскрыть свою точку зрения. Однако чтобы феномен социальной фасилитации играл именно такую роль, необходимо соблюдение некоторых условий, а именно: достаточно небольшое количество участников группы, их сходство по демографическим характеристикам (возраст, пол, социальное положение, образование, религия, национальность) и незнакомство друг с другом. Важно учитывать, что "некоторые мнения могут формироваться быстро и иметь абсолютную определенность, другие же динамичны и легко поддаются влиянию извне" [3, с. 25].

75

Третьим важным социально-психологическим феноменом, применимым к ситуации фокус-групп и оказывающим значительное влияние на групповую динамику, является **конформное поведение**.

Феномен группового давления, или феномен конформности, широко известен в социальной психологии. М. Шериф (1937), а впоследствии и С. Аш (1951) в своих экспериментах показали, что "наши самые фундаментальные впечатления и суждения о мире обуславливаются и диктуются социальным окружением" [16, с. 80]. Конформность проявляется в тех случаях, когда индивид присоединяется к заведомо неправильному мнению группы в ущерб собственной позиции. В настоящее время феномен конформного поведения

рассматривается не столь однозначно, в частности больше внимания уделяется ситуативному фактору.

В фокус-группе проявление конформного поведения крайне нежелательно. Поскольку целью фокус-группы является получение "субъективной информации" от респондентов, ценность результатов фокус-группы напрямую зависит от разнообразия мнений, полученных в ходе проведения группового интервью. В задачу модератора входит обеспечение такой атмосферы в группе, которая способствует свободному высказыванию любых точек зрения. Каждый участник дискуссии должен высказать свое личное мнение, независимо от того, насколько оно совпадает с мнением большинства, насколько оно нравится или не нравится другим участникам и модератору. Это возможно лишь при условии, что модератор, акцентируя внимание на важности мнения каждого, поощряет высказывания всех участников группы и не дает оценок высказываниям участников [2, 3].

В самом начале группового обсуждения модератор обязательно говорит о том, что не существует правильных и неправильных ответов, что группа собралась именно для того, чтобы выслушать самые разнообразные точки зрения, какие только могут быть по данному вопросу. "Усилия ведущего должны быть направлены на создание и поддержание общей групповой атмосферы доверия, открытости, включенности в групповой процесс. Одним из приемов, стимулирующих участников к открытому предъявлению своей позиции, служит замена универсальных суждений типа "обычно считается" на личные формы высказываний: "я считаю", "я думаю" и т. п." [3, с. 24].

Большая или меньшая конформность людей зависит от значимости ситуации и обсуждаемой в данном случае темы. Если тема неинтересна, малопонятна или двусмысленна, а также если респонденты вообще не сталкивались с данной проблемой, то они будут проявлять большую конформность и склонность согласиться с уже высказанным мнением [4]. Это говорит, во-первых, о необходимости качественного рекрутирования участников - чтобы на фокус-группу не приглашались "случайные" люди, у которых нет информации по обсуждаемой проблеме. Во-вторых, тема дискуссии должна быть четко сформулирована, а вопросы заданы понятным для респондентов языком.

76

На степень конформности участников группы также влияет авторитетность людей, высказывающих какую-либо точку зрения. Чтобы избежать данного влияния, необходимо приглашать на группу людей, имеющих приблизительно равные социальный статус, уровень образования и возраст. Желательно, чтобы в работе фокус-группы принимали участие незнакомые между собой люди.

Степень группового давления зависит также от размера группы: более многочисленная группа оказывает большее давление на индивида.

Конформное поведение в фокус-группе может быть обусловлено как внешними причинами - влиянием на респондента мнения большинства или группового лидера, так и индивидуально-психологическими характеристиками самого респондента, к которым относятся предрасположенность человека к конформному поведению, образование, уровень интеллекта, пол, черты характера. Были проведены исследования, в которых выявлено, что женщины более склонны подчиняться давлению группы, чем мужчины. Также было показано, что чем выше образование и уровень интеллекта, тем менее выражено конформное поведение [2, 3].

Многие исследования в области социальной психологии показывают, что ответы людей могут больше отличаться, когда они предварительно записывают их перед обсуждением, а не высказывают сразу вслух, без предварительной записи. Поэтому наилучший способ, при помощи которого модератор может помочь участникам выразить истинные мнения и чувства, не подверженные влиянию других участников группы, - это

попросить их записывать свои ответы, прежде чем поделиться ими с группой.

Следование этому основному правилу при проведении фокус-групп может в значительной степени помочь в устранении негативных эффектов групповой динамики. В ходе фокус-группового интервью иногда стоит просить участников записывать их ответы по нескольку раз (часто это всего одно или два слова), что позволяет держать под контролем склонность к конформизму.

Условия проведения фокус-групп, влияющие на групповую динамику

Проведение действительно эффективной фокус-группы требует хорошо развитой способности справляться с проблемами, возникающими в процессе групповой динамики. В некоторых случаях трудности связаны с группой в целом или появляются в результате поведения отдельных респондентов. Результаты фокус-группы могут серьезно пострадать, если эти проблемы не будут вовремя решены. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся в процессе фокус-групп проблемы, а также стратегии их решения.

77

В "*приспосабливающейся*" группе участники соглашаются с какой-либо идеей или оценкой модератора или кого-либо из участников. Опасность заключается в том, что участники могут высказывать те суждения, которые на самом деле не являются выражением их подлинных чувств. Сложно определить, приспосабливается респондент или это его подлинное мнение.

Наиболее адекватная стратегия модератора заключается в следующем: подчеркивать свободу респондентов выражать свое несогласие во время групповой дискуссии и демонстрировать уважение к высказыванию различных и противоположных мнений в группе. Существует и другой способ, провоцирующий респондентов высказывать свое мнение относительно ключевых вопросов, уже упоминавшийся выше: предложить им записать свое мнение на бумаге, прежде чем начать обсуждение вопроса. Несмотря на то что такие записи потом не озвучиваются, это помогает участникам занять определенную позицию, в меньшей степени подверженную влиянию других участников фокус-групп.

"*Скучная*" групповая дискуссия характеризуется низким уровнем вовлеченности, когда наблюдается общая апатия участников группы. Например, респонденты могут быть слишком уставшими или не склонными к выражению откровенных мнений. Предмет обсуждения может быть тревожащим, слишком личным или просто неинтересным для группы, или респонденты недостаточно знакомы с предметом обсуждения. Апатия респондентов может появиться также в результате внутригрупповых факторов. Например, в слишком большой группе взаимодействие затруднено. Излишне организованная и негибкая группа подавляет спонтанные реакции.

Общая стратегия модератора сводится к устранению причин, приводящих к апатии. Опытный модератор учитывает также описанные выше внутренние факторы. В дополнение можно использовать следующие специфические тактики, направленные на стимуляцию активности группы.

Если предмет обсуждения кажется респондентам неинтересным, то вызвать оживление можно, попросив участников придумывать личные рассказы, сюжет которых разворачивается вокруг исследуемого предмета.

Если предмет исследования представляется слишком абстрактным, то его нужно сделать более конкретным посредством использования стимулирующих материалов, например таких, как *сториборды* (ряд картинок с изображением сюжета), или каких-либо характеристик ситуаций, имеющих отношение к обсуждаемому предмету.

Если предмет обсуждения воспринимается как слишком интимный, личный, поощрять открытость участников можно с помощью проективных техник.

78

Небольшой перерыв тоже может спровоцировать активность участников группы, к тому же он позволит модератору сделать регруппировку, если нужно, проконсультироваться с коллегами и просто отдохнуть.

79

Управление группой

Проблема лидерства и руководства является одной из центральных проблем социальной психологии, так как оба эти процесса "не просто относятся к проблеме интеграции групповой деятельности, а психологически описывают субъекта этой интеграции" [1, с. 217].

Перед модератором в процессе проведения фокус-группы стоит двоякая цель: с одной стороны, способствовать вовлеченности всех участников в групповую дискуссию и получению искренних мнений в соответствии с целями исследования, а с другой - управлять групповым процессом, нейтрализовать влияние деструктивных участников, то есть выполнять функцию руководителя группы. Как отмечают Р. Л. Кричевский и Е. М. Дубовская, "в то время как посредством лидерства осуществляются организация и управление системой неофициальных отношений, руководство оказывает влияние практически на все сферы внутри-групповых отношений: и официальные, и неофициальные" [8, с. 275].

"В дискуссии контакт участников дан как бы в двух измерениях - это групповая активность по решению соответствующей задачи, с одной стороны, и развивающиеся в этом процессе межличностные отношения - с другой. Важнейшая задача ведущего состоит в том, чтобы противостояния между различными мнениями, точками зрения ограничить по возможности <...> предметно ориентированным уровнем и удержать от перехода на уровень межличностного столкновения" [7, с. 15].

По утверждению С. А. Белановского, "работа модератора включает в себя много компонентов, среди которых регулирующий аспект является, по-видимому, самым важным или, во всяком случае, наиболее специфичным" [2, с. 148].

Самые распространенные подходы к модерированию фокус-групп в первую очередь различаются по степени *директивности*. При *директивном* подходе к модерированию используются наводящие вопросы, но это существенно ограничивает спектр ответов, которые можно было бы получить. Данная техника расспроса целесообразна только при условии, что цель дискуссии предельно сужена.

Например, задачей фокус-группы является получение набора позитивных характеристик продукта, необходимых для составления рейтинговой шкалы при количественном опросе. Модератор специально ограничивает и сдерживает процесс дискуссии наводящими вопросами о характеристиках оцениваемого продукта.

79

В качестве разновидности директивного подхода стоит упомянуть нередко практикуемый стиль ведения дискуссии, который невозможно определить иначе как "директивно-построительный", когда модератор, "построив" всех участников группы, задает вопросы по кругу, бдительно контролируя полноту ответа и пресекая все попытки пропустить свою очередь или уклониться от высказывания.

Вполне возможно, что и такой стиль иногда целесообразен и имеет право на существование, однако результаты подобной фокус-группы мало чем отличаются от анкетного опроса, и уж, конечно, ни о какой спонтанности или глубинности здесь речь идти не может.

Недирективный подход к модерированию использует открытые и максимально беспристрастные вопросы. Данный тип вопросов позволяет выявить искренние чувства респондентов, минимизирует влияние модератора и помогает устранять последующие сомнения при подведении итогов того, что было сказано на группе. Данный тип расспроса почти всегда является оптимальным для ведения фокус-групп.

Н. Н. Богомолова и Т. В. Фоломеева выделяют четыре стиля руководства группой в

соответствии с ситуативными факторами и характеристиками членов группы. Члены группы могут различаться по мотивации, способностям, самоуверенности и желанию работать вместе. Ситуация может быть структурированной или неструктурированной. Соответственно подходящим будет один из следующих стилей:

Поддерживающее руководство: модератор показывает интерес к личностным потребностям участников, дружелюбие и доступность, внимательность и тактичность, создает дружественную обстановку, общается с членами группы как с равными. Такой тип руководства больше подходит при высокой степени сплоченности группы, при использовании проективных методик.

Директивное руководство: модератор говорит респондентам, что от них ожидают; задает направление, стандарты; директивное руководство предполагает обращение к участникам по имени с предложением выступить. Такое руководство более подходит для фокус-групп, где участниками являются подростки или люди, имеющие высокий социальный статус.

Участвующее руководство: модератор играет роль, например, неопытного потребителя, консультируется с участниками, спрашивает совета. Такое руководство таит в себе опасность того, что респонденты придут к согласию, будут высказывать обобщенное мнение, а не индивидуальные точки зрения.

Руководство, ориентированное на достижение: модератор постоянно напоминает участникам о цели фокус-группы, ориентирует на результат. Это один из оптимальных стилей руководства.

В любом случае модератор должен поддерживать спонтанность респондентов и в то же время не допускать отклонений от темы, а также

80

справляться с различного рода трудными участниками, снижающими продуктивность групповой дискуссии [3].

Состав участников фокус-групп

Число участников фокус-группы тесно связано с групповой динамикой и протеканием групповых процессов.

По мнению Р. Крюгера [27], в идеальном случае фокус-группа должна состоять из 7-10 человек. Не рекомендуется включать в фокус-группу более 12 человек, так как большее число участников ограничивает возможность каждого из них высказать свое мнение. Помимо этого, групповая динамика изменяется, когда из-за перенаполнения группы участники не могут поделиться своей точкой зрения со всеми и начинают шептаться с соседями: это явный сигнал того, что группа слишком велика.

Подобного мнения по данному вопросу придерживается и Д. Морган: чем больше участников в группе, тем труднее управлять их дискуссией. Большие группы обычно требуют высокой степени участия со стороны модератора, что далеко не всегда желательно. Опытный модератор должен контролировать участников, не призывая их постоянно к дисциплине. Некоторые проблемы связаны и с тем, что дискуссия может распасться на обсуждение в маленьких подгруппах или между соседями. В этом случае происходит потеря информации, так как подобные разговоры сложно запротоколировать [29].

Другие авторы также высказываются в пользу меньшей численности группы. По их мнению, оптимальной можно считать группу, состоящую из 6-8 человек. В последнее время все более популярными становятся небольшие группы из 4-6 человек, так как "их легче набрать, разместить и они создают более комфортную обстановку для участников" [3, с. 38]. Однако к недостаткам маленьких групп можно отнести то, что они очень чувствительны к групповой динамике, развитию отношений среди участников, то есть на функционирование и продуктивность такой группы может негативно повлиять образование дружеских пар,

появление "экспертов" или деструктивных участников [29]. Целесообразность набора большего или меньшего количества участников определяется не только закономерностями групповой динамики, но и специфическими целями исследования. При необходимости получения более глубокой информации предпочтительными являются меньшие группы. Если же надо выяснить определенный разброс мнений по какому-либо вопросу, то лучше работать с более многочисленной группой.

Решение вопроса об оптимальной численности фокус-группы зависит также от персонального стиля ведущего и от его квалификации. С. А. Белановский полагает, что оптимальная численность фокус-группы для начинающего модератора составляет 7 человек, так как при

81

этом проще управлять дискуссией. "При 8-10 участниках трудности возрастают, но возрастает и полезный эффект, который может быть получен опытным модератором. При шести и менее участниках возрастают трудности иного рода, к числу которых относятся длительные монологи, отход от темы, "затухания" дискуссии и др., с которыми модератору тоже необходимо справляться" [2, с. 78].

Гомогенность состава участников фокус-группы

Специфическим преимуществом метода групповых интервью является гетерогенность состава участников и соответствующая им гетерогенность высказываний. В процессе обсуждения сталкиваются противоположные точки зрения, что делает дискуссию более глубокой и откровенной. В то же время одним из основных методических требований к проведению фокус-групп является максимальная однородность состава участников [2].

По мнению Р. Крюгера, фокус-группа должна быть гомогенной, но в то же время обеспечивать достаточную вариативность среди участников. Ведущим принципом при выборе критериев однородности является та степень, в которой эти факторы будут влиять на групповое обсуждение. Иногда участники в смешанных фокус-группах взаимодействуют менее успешно из-за недопонимания образа жизни и ситуаций других. Например, лучше не смешивать людей, имеющих кардинально различающийся жизненный опыт и образ жизни, если тема не объединяет их. В смешанной группе участники, имеющие более низкий статус, скорее всего будут склонны вести себя скованно и уступать тем, кого они воспринимают как более опытных, знающих или образованных [27].

С одной стороны, малая внутригрупповая вариативность иногда приводит к отсутствию у респондентов контрастных мнений, благодаря которым и разворачивается оживленное обсуждение. С другой стороны, искусственно создать такую ситуацию, пригласив равное количество участников из трех контрастных групп, и ожидать, что фокус-группа превратится в форум, где будут представлены различные точки зрения, - к сожалению, далеко не самый эффективный путь. Более результативная стратегия - это или проведение отдельных серий фокус-групп с каждым сегментом целевой аудитории, или выделение наиболее важной категории респондентов, если ресурсы ограничены [27].

Стремление к однородности или, напротив, к пестроте состава группы неизбежно сопряжено с необходимостью чем-то пожертвовать. Сходство обычно ведет к большей взаимной приязни и поддержке, а различия предоставляют больше возможностей для возникновения противоречий и, следовательно, для развития [17]. Разрешение этого противоречия возможно при более детальном рассмотрении данной

82

проблемы. Дело в том, что гомогенность и гетерогенность участников определяют по разным критериям: полу, возрасту, социальному статусу, образованию, национальности; в некоторых регионах может быть значима и религиозная принадлежность [2].

В большинстве случаев однородность состава группы определяется в каждом

конкретном исследовании в зависимости от его специфики. Это касается и такой характеристики, как пол. Считается, что при обсуждении проблемы, которая по-разному воспринимается разными полами, нежелательно включать в одну группу мужчин и женщин. Кроме того, существуют стереотипные половые различия в агрессивности, зависимости, социальной ориентации и эмоциональности, которые влияют на межличностное взаимодействие. Было установлено, что женщины проявляют меньшую активность в присутствии мужчин [3].

Присутствие женщин часто побуждает мужчин говорить с большим апломбом - это иногда называют "павлиний эффект" [2]. М. Аксельрод также не рекомендует смешивать людей противоположного пола в фокус-группах, потому что мужчины склонны "красоваться" перед женщинами, и наоборот. Но степень влияния этой характеристики на групповое взаимодействие зависит и от других переменных. В частности, от темы дискуссии: "...в группах профессионалов, особенно с высоким уровнем образования, признак пола утрачивает какое-либо значение" [2, с. 82]; [30]. Правда, представитель какого-либо пола не должен находиться в группе в единственном числе. Среди менее образованных слоев населения рекомендуется проводить гомогенные по признаку пола группы. Кроме того, при проведении смешанных по полу групп желательно более строго выдерживать принцип гомогенности по возрасту и образованию.

Некоторые исследователи предлагают для решения данной проблемы своего рода компромисс: проводить часть групп разделенными и часть - смешанными, что обеспечивает полезное для исследования разнообразие [2].

Значительно более сходны взгляды исследователей на проблему возраста, образования и социального статуса участников фокус-группы. По мнению Р. Мертсона, "если члены группы различаются по социальному статусу, а также по умственным способностям и уровню образования, интервью в этом случае подвергается двойному разрушению... Опыт показывает, что наиболее важными параметрами, на основе которых следует отбирать респондентов для группового интервью, являются: образование, возраст, а также профессия и связанное с ней социальное положение. Если обеспечение гомогенности одновременно по многим параметрам затруднено, то следует прежде всего придерживаться гомогенности образовательного уровня" [2, с. 80]; [29].

Значимость социальных характеристик высока, потому что, во-первых, отсутствие сходного опыта или разное отношение к этому опыту оказывает влияние на групповую динамику. Во-вторых,

83

респонденты с более низким социальным статусом или уровнем образования чувствуют себя скованно в группе более высокостатусных респондентов, поскольку не всегда могут столь же ясно, четко и аргументированно изложить свою позицию.

Что касается отбора участников по возрастному критерию, здесь необходимо иметь в виду, что возраст коррелирует с определенными социальными характеристиками. Главными возрастными группами, где такая корреляция очевидна, являются: дети и подростки, учащаяся и работающая молодежь (17-25 лет), основной трудоспособный возраст (25-55 лет), предпенсионный и пенсионный возраст.

Зачастую большее влияние оказывают не демографические, а социальные характеристики, такие как семейное положение, наличие детей, работа. Если эти социальные характеристики не связаны напрямую с возрастом, то при формировании выборки лучше взять за основу не возраст, а социальные признаки, сохранив при этом разделение по основным возрастным группам [2].

Составление выборки участников фокус-групп

Рассматривая процесс составления выборки участников, Гордон и Лангмейд

обращают внимание, в частности, на следующие вопросы:

- критерии однородности групп, необходимость скрининга;
- целесообразность применения статистических методов отбора;
- ограничения, создаваемые излишне жесткими критериями выборки;
- специфика отдельных категорий респондентов, степень их доступности;
- проблема "опытных респондентов".

По мнению Р. Крюгера, вопрос составления выборки требует особого осмысления при планировании фокус-группового исследования. Многие исследователи, которым в своей практике приходилось широко использовать методы случайной выборки, склоняются к тому, что эти методы адекватны и для качественных исследований в целом, и для фокус-групп в частности. Р. Крюгер подчеркивает, что цель фокус-группы - не сделать заключение, а понять, не обобщить, а определить область, не сделать утверждения обо всей генеральной совокупности, а достичь проникновения в глубь вопроса и приблизиться к тому, как люди понимают ситуацию [27]. Поэтому фокус-группы требуют гибкой исследовательской схемы, и хотя случайный отбор применим, он не является здесь основополагающим способом.

При любой стратегии отбора исследователь должен быть предельно внимателен к тому, как и в какой степени эта стратегия может привести к искажению фактов. Любое решение о способе формирования выборки должно быть разумно обосновано [27]. Как правило, проблема небольшого размера фокус-групп решается с помощью

84

теоретически выбранной подгруппы из общей совокупности. М. Аксельрод рекомендует сосредоточиться на сегментах населения, которые обеспечат наиболее существенную информацию [20, 29].

Подводя итог, можно сказать, что для того чтобы составить хорошую выборку, необходимо сначала перечислить все переменные, важные для исследования. Если список слишком длинный, то придется определить приоритеты, потом составить идеальную выборку. Наконец, привлечь здравый смысл и сократить количество анализируемых переменных, чтобы прийти к компромиссу, но при этом не потерять в эффективности.

Рекрутирование участников

Рекрутирование респондентов для групповых дискуссий или интервью долгое время является предметом споров. Интерес к стандартам рекрутирования, которые неоднократно обсуждались в течение последних двадцати лет, но не привели к однозначному решению, различен у заказчиков и исполнителей исследовательских проектов.

Существует минимальный набор стандартов качественного рекрутирования, которые обобщены П. Фелдвиком и Л. Винстенли следующим образом [23]:

Требуемое число респондентов должно вовремя явиться на группу.

Респонденты должны соответствовать характеристикам, необходимым для данного исследовательского проекта.

В идеале среди респондентов не должны присутствовать те, кто уже принимал участие в групповых дискуссиях, и тем более в последний год, или участвовал более трех раз в групповых дискуссиях в прошлом.

Респонденты не должны знать друг друга.

Респонденты не должны быть знакомы с рекрутером и с модератором.

Респондентам не следует знать, каков предмет дискуссии.

Респонденты должны быть выбраны случайным образом.

П. Фелдвик и Л. Винстенли рассматривали каждый из этих пунктов с разных сторон, критически исследовали реальный вклад каждого положения в так называемое качественное рекрутирование. Они пришли к выводу, что только пункты 1 и 2 бесспорны для любого случая рекрутирования. В отношении пункта 3 мнения авторов, пишущих о рекрутировании,

расходятся. У. Гордон и Р. Лангмейд не считают его бесспорным, а в отношении пунктов 4-7 предполагают, что они необходимы главным образом для того, чтобы избежать обмана или недостоверных результатов, но они ни на чем не основаны, кроме здравого смысла. Если невозможно набрать группу в пределах узких временных рамок, авторы считают, что можно позволить рекрутерам

85

игнорировать любой из пунктов 3-7, выдвигающих чересчур жесткие требования к рекрутированию [24].

Готовый список является одним из наиболее предпочтительных способов поиска участников. Это может быть существующий список клиентов, членов какой-либо организации или тех, кто пользуется услугами этой организации. Как правило, списки содержат имена большего количества потенциальных участников, чем необходимо, и в этом случае следует применить процедуру случайной выборки для отбора нужного количества людей.

Иногда с просьбой назвать кандидатов можно обратиться к участникам фокус-групп, которые смогут дать контактную информацию о людях, соответствующих необходимым характеристикам. Другой вариант этой процедуры - "**метод снежного кома**", когда приглашенному участнику предлагается привести друга на обсуждение.

Телефонное рекрутирование участников начинается с того, что из телефонного справочника случайным образом отбираются фамилии или номера телефонов. Для определения соответствия потенциального участника установленным критериям используется ряд отборочных вопросов. Многие маркетинговые агентства предпочитают именно этот метод, поскольку таким образом они могут контролировать количество звонков и, следовательно, число тех, кто придет на фокус-группу. Телефонный отбор наиболее эффективен, когда требуются участники с довольно часто встречающимися характеристиками. По мере возрастания сложности критериев отбора эффективность этой процедуры падает. Эффективность метода телефонного отбора также сильно зависит от квалификации рекрутера.

Реже применяется метод **отбора "в полевых условиях"**, когда рекрутирование проводится в больших магазинах, у входа в зоопарк или развлекательный центр, а в качестве вознаграждения предлагаются бесплатные билеты на какое-то мероприятие [27].

Иногда (например, в организационной диагностике) фокус-групповые интервью проводятся с уже **существующими группами**, такими как группы сотрудников, топ-менеджеров или коллег по профессии. Участники в таких группах объединены формальными и неформальными отношениями, что может сильно повлиять на их ответы. Говоря о негативных факторах, связанных с существующими группами, Р. Крюгер, в частности, отмечает, что взаимоотношения вышестоящих с нижестоящими по служебной лестнице могут негативно повлиять на групповую дискуссию, особенно на желание последних высказывать критику и негативные оценки. Техника фокус-групп хорошо работает, когда все участники имеют приблизительно равный статус, поэтому при необходимости лучше провести отдельные группы. Кроме того, следует обязательно гарантировать всем участникам полную

86

конфиденциальность [27, 30]. Впрочем, гарантия конфиденциальности со стороны модератора далеко не всегда обеспечивает свободу высказываний: участников, как правило, беспокоит реакция собственных коллег, а вовсе не постороннего человека.

Еще одной проблемой, связанной с "существующими группами", является набор участников, знакомых между собой, или друзей. Как утверждает Д. Л. Морган, "вообще-то лучше работать с незнакомцами, если дружба не является существенным элементом в

исследовательском вопросе или сам по себе обсуждаемый вопрос не является тем, что обычно обсуждается среди друзей" [30, р. 67]. Друзья общаются очень легко, что во многом связано с их способностью полагаться на нечто "само собой разумеющееся", то есть как раз на то, что интересно исследователю. Это становится существенной проблемой, когда именно эти "сами собой разумеющиеся" вещи, которые друзья тактично договорились не обсуждать между собой, и являются предметом исследования. Приглашение в фокус-группы участников-друзей создает и практические проблемы: трудно найти друзей, которые сформируют единую группу, а смешение дружеских групп приведет к сложной групповой динамике, с которой может не справиться даже весьма опытный модератор.

Диагностический потенциал фокус-группового исследования

С помощью качественного исследования могут быть решены многие методологические и практические задачи. К ним Д. Силверман причисляет следующие [33].

Начальное исследование для генерации идей и прямого взаимодействия с целевой аудиторией.

Подсказка для проведения количественного исследования: объяснение, гипотезы, язык.

Прояснение результатов, полученных с помощью количественного исследования.

Определение необходимых информационных запросов.

Понимание тенденций в поведении или изменений отношения потенциальных потребителей.

Постановка и определение задачи.

Разработка успешных коммуникационных стратегий.

Привязка проявляемого поведения к индивидуальному восприятию.

Получение информации от небольших "элитарных" групп.

В маркетинговых исследованиях, где фокус-группы нашли наиболее широкое применение, качественные методы применимы для решения следующих задач.

87

Исследования по разработке нового продукта. Часто метод фокус-группового интервью применяется в том случае, если необходимо представить концепцию нового продукта или его прототип группе потребителей и выявить их реакции, чтобы определить сильные и слабые стороны концепции. Разработчики модифицируют концепцию или прототип нового продукта, основываясь на полученной информации, и затем проводят дополнительное качественное или количественное исследование, чтобы выявить реакцию потребителей на измененную версию.

Исследования по позиционированию. Эти исследования часто рассматриваются как стратегические фокус-группы, поскольку их цель - определение наиболее эффективного способа сообщения целевой потребительской группе об отдельном товаре, услуге или предприятии.

Фокус-групповые исследования по позиционированию часто применяются для того, чтобы помочь рекламодателям найти наиболее подходящий способ информирования об отдельных товарах или услугах, позволяющий сделать уникальное и значимое для целевых потребителей сообщение. В процессе исследования первоначально выявляется существующий у потребителей имидж товара или услуги, затем респондентам излагаются некоторые альтернативные концепции позиционирования для определения слабых и сильных сторон каждой из них.

Исследование привычек и потребления. Фокус-групповое исследование применяется для получения базовой информации от участников группы о потреблении ими различных товаров и услуг.

Фокус-групповое исследование привычек и потребления наиболее предпочтительно в ситуации, когда заказчик нуждается в количественном изучении стилей потребления и желает первоначально собрать информацию, способствующую пониманию того, как потребители пользуются товаром или услугой.

Изучение отношения. Большой процент фокус-групповых исследований проводится для получения информации о том, как целевые потребители относятся к различным товарам, услугам или программам. Например, издатель нового журнала может заказать фокус-групповое исследование для выявления того, что думают читатели о журнале и как оценивают его в сравнении с другими подобными изданиями. Эта информация позволяет

сотрудникам редакции изменять содержание публикаций в соответствии с читательскими интересами, чтобы последующие выпуски получили более позитивные отзывы.

Исследование по выявлению отношения может проводить новый розничный магазин, нацеленный на получение информации от постоянных покупателей в отношении товарного ассортимента, дизайна магазина, сервиса и т. д. Одна из наиболее распространенных форм данного вида фокус-группового исследования направлена на определение качества сервисных услуг. Она предполагает интервью среди

88

потребителей о том, насколько хорошо компания заказчика обеспечивает их сервисными услугами: имеются в виду готовность персонала отвечать на вопросы покупателей (отзывчивость), вежливость, осведомленность (компетентность), доступность (способность быстро прийти на помощь) и т. п.

Оценивание рекламы/эскизов. Фокус-группы часто проводятся с целью получения информации для рекламных агентств и рекламодателей об эффективности их рекламы. Это целесообразно на стадии креативной разработки, когда целевым потребителям предлагаются черновые идеи с использованием так называемых концептбордов (или сторибордов); на стадии создания макета (сценария) для получения информации перед формулировкой окончательных рекомендаций или в "пострекламный" период, когда потребители опрашиваются по поводу их отношения к рекламной кампании, которая проходила на протяжении определенного времени. Таким образом, фокус-группы - очень важный элемент программы по разработке рекламного проекта на протяжении всего периода, пока целью является получение информации об отношении потребителей к рекламе, а не определение того, была ли реклама успешной с точки зрения ее запоминаемости потребителями - задача, которая может быть эффективно решена только при количественном исследовании.

Оценивание действий по продвижению товаров. Фокус-группы широко используются не только на стадии разработки программы по потребителю и торговому продвижению, но также при оценивании относительной эффективности каждой стадии. Подобно успешной рекламной кампании, создание эффективной программы продвижения товаров требует поступления информации от потребителей, и фокус-групповые исследования - часто наиболее эффективный способ ее получения. В частности, фокус-группы используются для выявления потребительских реакций на концепции продвижения, поскольку идеи могут позже усовершенствоваться, стать более интересными, привлекательными или легкими для понимания. После завершения стадии фокус-групповые интервью применяются для того, чтобы выявить реакции потребителей на это событие или узнать, почему они приняли или не приняли в нем участие.

Генерация идей. Иногда фокус-группы применяются для стимулирования новых идей, чаще всего - для нахождения новых потребительских ниш. Подобные группы структурированы таким образом, чтобы предоставить участникам возможность поговорить о проблемах, которые у них возникают при выполнении определенной задачи, или о неудовлетворенных потребностях в какой-либо товарной категории. В таком случае заказчик может определить специфические области, в которых новый товар (или модификации уже существующих товаров) способен принести прибыль. При этом важно помнить,

89

что от участников не следует ожидать *создания* новых идей и новых товаров. Они могут говорить о проблемах, которые у них возникают, и о желаниях, которые они хотели бы удовлетворить, однако они не являются источником новых идей. Идей следует ожидать от интерпретации модератором или заказчиком потребительских комментариев.

Исследование отношения и мотивации персонала. Помимо маркетинга и политического консультирования - областей, зарекомендовавших себя как традиционные для

фокус-групповых исследований, фокус-группы успешно применяются для оценивания отношения персонала к своей организации. Отделы по работе с персоналом используют фокус-групповые исследования, чтобы выяснить отношение к корпоративной культуре и определить проблемные зоны для последующего принятия управленческих решений.

Так, в качестве предмета фокус-группового исследования в рамках организационной диагностики могут выступать:

- имидж организации;
- мотивация выбора места работы;
- причины и критерии лояльности;
- оценка различных аспектов деятельности организации;
- восприятие ценностей, декларируемых организацией, и оценка содержательных характеристик, декларируемых ценностей;
- индикаторы "принятия" корпоративной культуры;
- оценка каналов воздействия на персонал: выявление сильных и слабых сторон всех каналов внутренних коммуникаций;
- психологический климат: проблемные моменты;
- базовые ценностные ориентации сотрудников;
- характеристики, определяющие позиционирование себя в организации, критерии корпоративной идентичности;
- информационные запросы;
- мотивация и потребности разных слоев персонала;
- факторы эффективности воздействия на корпоративное сознание;
- воспринимаемые элементы корпоративной культуры;
- закономерности восприятия ценностей организации;
- сопоставление трех ценностных пластов: а) декларируемых организацией; б) имеющихся у аудитории; в) воспринимаемых в результате воздействия.

Ошибки при использовании фокус-групп

Нередко отмечаются ситуации ***неправильного применения фокус-групп***. В связи с популярностью этого метода многие заказчики привыкли использовать его как панацею для решения собственных информационных нужд. Всякий раз, когда возникает какой-либо вопрос,

90

они считают, что единственным способом ответить на него является проведение фокус-группы. Несмотря на то что это действительно прекрасный исследовательский метод, с помощью которого можно получить ценную информацию в различных ситуациях, фокус-группы часто проводятся и в тех случаях, когда другие методы более подходят с точки зрения стоящих перед организацией задач. Можно надеяться, что исследователи, осведомленные о данных ситуациях, воздержатся от проведения фокус-групп в тех случаях, когда возможности метода не соответствуют поставленным исследовательским задачам.

Использование фокус-групп как менее дорогостоящей альтернативы количественному исследованию. Это наиболее распространенная ошибка, совершаемая организациями чаще всего при недостаточном бюджете на проведение исследований. Например, вместо проведения количественного исследования для оценивания стилей потребления и потребительского отношения организация может выбрать проведение качественного исследования, состоящего из двух фокус-групп. В этом случае компания принимает решения, основанные на *качественной* групповой дискуссии среди 20 человек, в то время как решения должны основываться на *количественных* интервью минимум с 400 респондентами. Результаты вводят в заблуждение и могут в итоге дискредитировать общую маркетинговую программу.

Использование фокус-групп для получения информации, которая не может быть получена данным методом. Фокус-групповые исследования позволяют получить разнообразную информацию, но есть ряд вопросов, ответы на которые нельзя получить при проведении фокус-группы. Так, маркетинговое фокус-групповое исследование не подходит для:

- оценивания уровня продаж нового товара или услуги;
- определения уровня запоминаемости рекламы, который был или будет достигнут при проведении рекламной кампании;
- планирования системы повторных покупок среди тех, кто попробовал новый продукт или услугу;
- определения наилучшей упаковки для товарной линии среди альтернативных образцов;
- определения оптимальной цены товара или услуги.

Проведение большего количества фокус-групповых интервью, чем это необходимо для решения задач исследования. Некоторые исследователи и организации заказчика иногда игнорируют тот факт, что фокус-группы представляют собой качественное исследование и не предназначены для получения статистически значимой прогностической информации. Однако некоторые клиенты, чтобы компенсировать этот недостаток, заказывают проведение большого количества фокус-групп, часто от 10 до 15 групп по отдельной теме исследования. По их мнению,

91

невозможность получения статистически значимой информации связана лишь с небольшим количеством фокус-групп, следовательно, их число должно быть увеличено. В действительности это увеличение незначительно улучшит прогностичность получаемых данных (поскольку информация по-прежнему остается *качественной*), хотя и повлияет позитивно на внутреннее отношение заказчика к исследованию.

Проведение фокус-групп в различных географических местах, количество которых избыточно для одного исследования. Одно из наиболее распространенных ошибочных представлений среди исследователей - это убеждение в том, что необходима различная географическая представленность выборки в рамках одной исследовательской программы. В соответствии с этим убеждением группы проводятся в различных областях (городах, регионах и пр.), так, по мнению исследователей, достигается репрезентативность выборки для всей страны. Опыт проведения подобных исследований наводит на мысль о том, что различия в получаемой информации, обусловленные географическими признаками, проявляются редко, а в тех ситуациях, когда они проявляются (что бывает связано с региональной спецификой), все равно нет оснований предполагать, что результаты репрезентативны для всех регионов страны. Поэтому если у заказчика нет конкретной причины для утверждения того, что существуют реальные различия в отношении и потреблении его продукта или услуги в разных регионах, то проведение фокус-групп должно быть ограничено настолько малым количеством городов, насколько это возможно. Понятно, что здесь не идет речь об очевидных различиях, например, столичных и региональных рынков.

Недостаточно серьезное отношение к методу фокус-групп. Из-за качественной природы фокус-группового исследования многие заказчики подходят к проведению фокус-групп слишком безответственно, что может негативно повлиять на результаты работы. Например:

недостаточна предварительная подготовка к исследованию: модератор неправильно инструктирован; не набраны респонденты, соответствующие критериям отбора; не разработан эффективный вопросник; не отобран наиболее подходящий стимульный материал

и т. д.;

выбран случайный модератор, даже несмотря на то что модератор - наиболее значимый элемент фокус-группового исследования;

представители заказчика не присутствуют сами на группах или, находясь за зеркалом, не уделяют должного внимания процессу исследования. Некоторые заказчики проводят больше времени в общении между собой, вместо того чтобы наблюдать за участниками и понимать глубинный смысл высказываний.

Завышенные ожидания по отношению к методу фокус-групп. Заказчики и модераторы всегда должны помнить, что метод фокус-группового

92

интервью - это качественное исследование и что информация, получаемая от отдельного участника, является относительно неважной. Некоторые наблюдатели со стороны заказчика, присутствующие на процедуре исследования, обращают внимание на комментарии одного или двух участников и делают выводы, что их точка зрения отражает мнение потребительской группы. На самом деле для эффективного использования фокус-групп важно выявление общего настроения группы в отношении обсуждаемой идеи, а не фокусировка на информации, полученной от отдельного участника.

Качественное исследование включает ряд различных методов, каждый из которых имеет присущие ему сильные и слабые стороны. Фокус-группы представляют собой один из наиболее успешных качественных методов. В ситуациях, когда использование фокус-групповых интервью оправдано, данный метод может быть очень эффективным для получения ценной информации об отношениях респондентов к различным темам. Важно определять цели исследования на самой ранней стадии исследовательского процесса, чтобы выбрать для их достижения наиболее подходящий метод. Применение качественных методов исследования для решения различных задач позволяет не только выявить систему ценностей, мотивов, норм поведения и позиций, детерминирующих поведение, но и раскрыть их содержание, особенности и культурную специфику.

За последние два десятилетия произошел существенный позитивный сдвиг в повышении интереса к методам качественных исследований. Бесспорно, фокус-группы от этого только выигрывают. Однако при наличии такого интереса следует сознавать, что фокус-групповые исследования должны проводиться квалифицированно и добросовестно, с применением максимально высоких исследовательских стандартов.

Литература

Андреева Г. М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2001.

Беленовский С. А. Метод фокус-групп. - М., 1996.

Богомолова Н. Н., Фоломеева Т. В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. - М., 1997.

Дмитриева Е. Фокус-группы в маркетинге и социологии. - М., 1998.

Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. - М., 1979.

Жуков Ю. М. Эффективность делового общения. - М., 1988.

Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Изд-во МГУ, 1991.

Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малых групп. - М., 2001.

Мельников В. Г. Динамическая модель группы (теория и практика развития группы, организации). - Киров: КОГУП "Кировская областная типография", 2001.

Мельникова О. Т. Качественные методы в решении практических социально-психологических задач // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. - М., 1994.

93

- Мельникова О. Т.* Фокус-группы в маркетинговом исследовании: Методология и техники качественных исследований в социальной психологии. - М.: Издательский центр "Академия", 2003.
- Мертон Р. Л., Фиске М., Кендалл Р. З.* Фокусированное интервью. - М., 1991.
- Петровская Л. А.* Компетентность в общении. - М., 1989.
- Петровский А. В.* Коллектив // Общая психология. - М., 1986.
- Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979.
- Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация: Уроки социальной психологии / Пер. с англ. В. В. Румынского; Под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. - М.: Аспект Пресс, 2000.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия. - СПб., 1999.
- Семенова В. В.* Качественные методы: Введение в гуманистическую социологию. - М., 1998.
- Социально-психологический климат коллектива / Под ред. Ю. М. Жукова. -М., 1981.
- Axelrod M. D.* Marketers Get an Eyeful When Focus Groups Expose Products, Ideas, Images, and Copy, etc to Consumers // Marketing News, 1975.
- Campbell D.* Factors Relevant to the Validity of Experiment in Social Setting// Psychological Bulletin. 1957.
- Debus M.* Handbook for excellence in focus group research. Washington, DC: Academy for Education Development, 1986.
- Feldwick P., Winstanley L.* Qualitative Recruitment: Policy and Practice // The Market Research Conference. 1986.
- Gordon W., Langmaid R.* Qualitative Market Research. A Practitioner's and Buyer's Guide. Aldershot: Gower, 1988.
- Greenbaum T. L.* The Handbook for Focus Group Research. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- Hammersley M.* What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations. - London, 1992.
- Krueger R. A.* Focus Groups: a Practical Guide for Applied Research. Thousand Oaks: Sage, 1988.
- Krueger R. A.* Moderating Focus Groups. Focus Group Kit, Vol. 4. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- Morgan D. L.* Focus Groups as Qualitative Research. Qualitative Research Methods. - Newbury Park, 1988.
- Morgan D. L.* Planning Focus Groups. Focus Group Kit. Thousand Oaks, 1998. Vol.2.
- Scott D. N.* Good Focus Group Session Needs the Touch of an Artist // Marketing News. 1987.
- Shaw M. E.* Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior. N.Y., 1981.
- Silverman D.* Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. London, 2000.
- Strauss A., Corbin J.* Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. - Newbury Park, 1990.

Часть II

ГРУППОВОЙ ТРЕНИНГ

Идеология и практика тренинга.

Событийная основа опыта

Обеспечение успешности

и результативности тренинга

Конструирование тренинговых

процедур: Технология и творчество

ИДЕОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ТРЕНИНГА. СОБЫТИЙНАЯ ОСНОВА ОПЫТА

Ключевые слова: активные методы обучения, компетенциарное обучение, метакомпетентности, ядерные компетентности, андрогогический манифест, экспериментальное научение, циклическая модель Д. Колба, обучение действием, самообучающаяся организация, синтетические модели, событие и его интерпретация

Термин *тренинг* появился в русскоязычной литературе как калька с английского и употребляется в двух смыслах, более широком и более узком, вполне адекватно передаваемых словами *подготовка* [3] и *тренировка* [22]. В последнее время широкое понимание термина стало более распространенным. В этом значении понятие тренинга включает в себя довольно-таки впечатляющий набор различных способов освоения опыта. Так, С. Стаут в разделе своего руководства, озаглавленном "Методы проведения тренинга", приводит список, включающий в себя следующие виды активности: лекция, демонстрация, индивидуальное консультирование, дискуссия, ролевая игра, разбор критических случаев, тренинговые игры, тренинги на базе компьютерных программ, интерактивные видеопрограммы, пособия по тренингам для самостоятельного обучения (использование самоучителя), анализ конкретных ситуаций (кейс-стади), инструктирование на рабочем месте, программированное обучение, работа в проектных группах [25, с. 56-58]. Единственное, что на первый взгляд объединяет этот весьма неоднородный набор форм обучения, - это наличие некоторой степени структурированности или формальности, не случайно слово "тренинг" часто сопровождается прилагательным "формальный", для того чтобы отличить тренинг от разнообразных форм "стихийного" приобретения опыта.

Понятие тренинга уточняется посредством сопоставления его с понятиями *обучения*, *развития* и *образования* [2, с. 15-19]; [36, 65, 72]. Что касается соотношения понятий обучения и тренинга, то здесь

97

ситуация выглядит наименее сложной. Тренинг рассматривается просто как одна из форм обучения. Менее однозначно сопоставление тренинга и развития. Иногда эти понятия противопоставляются, однако превалирует та точка зрения, что тренинг может быть существенной, хотя и необязательной частью или этапом формальной программы развития или способствовать развитию в случае, когда речь идет о широком понимании развития. Если рассматривать пару тренинг - образование, то эти понятия находятся в более сложных отношениях. Тренинг как метод формальной *подготовки* предназначен не для замены формального образования, а для его дополнения. Если же понимать тренинг как *тренировку*, то он является одной из форм образовательной активности и включается в образовательную программу. Именно в этом качестве он преимущественно используется в различных системах послевузовского образования.

Понятие тренинга задается в дефинициях путем указания на его содержание (предмет), цели и методы. *Содержание* тренинга определяется выделением того, что подлежит развитию или совершенствованию. Как правило, такое указание формулируется как вид и компоненты каких-либо компетентностей. В качестве компонентов чаще всего упоминается триада: знания, умения и установки (отношения), но можно встретить и более

обширные списки. Так, К. П. Кэмпбелл, помимо стандартной триады, говорит об опыте, навыках, понимании, инсайтах и проникновениях в суть дела [30, р. 336]. Иногда в этом контексте упоминают деловые и психологические качества [28, с. 18].

В качестве *целей* называются успешное функционирование и совершенствование в заданной области [30, р. 336], адекватное выполнение конкретной задачи и работы [2, с. 15], повышение эффективности труда [28, с. 18], эффективность работы в конкретной организации [12, с. 108].

В качестве *методов* фигурируют приобретение обучающего опыта [30, р. 336], обучение или предоставление возможности приобретения опыта [2, с. 15], процесс приобретения знаний и умений [17, 12], а чаще всего просто "совокупность активных методов" [5, с. 21].

Предлагая свои дефиниции, те или иные авторы далеко не всегда, а точнее говоря, весьма редко раскрывают или обозначают все три компонента понятия "тренинг". В качестве примера проанализируем определения социально-психологического тренинга, понятия, давно и прочно укоренившегося в отечественной психологической литературе, посвященной анализу процессов развития и совершенствования компетентности в общении. Для Л. А. Петровской социально-психологический тренинг - это "...практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы" [20, с. 7]. Г. И. Марасанов считает, что социально-психологический тренинг - "активные методы практической психологии" [19, с. 7]. С. В. Петрушин дает ему следующее определение: "...область групповой практической психологии,

98

ориентированной на развитие социально-психологической компетентности" [21, с. 32]. "Краткий психологический словарь" содержит следующую дефиницию: "...прикладной раздел социальной психологии, представляющий собой совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимодействия людей в группе" [13, с. 362]. Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская и П. В. Растяжников предлагают рассматривать социально-психологический тренинг как "область практической психологии, ориентированной на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении или коммуникативной компетентности" [10, с. 3].

Нетрудно заметить, что при всем многообразии формулировок есть нечто общее, объединяющее все попытки определить понятие "социально-психологический тренинг". В этом общем выделяются два момента. Во-первых, большинство авторов сходится на том, что способ работы - это активные методы. Во-вторых, практически во всех приведенных формулировках отсутствует целевая отнесенность. Даже если слово "цель", как в последнем примере, формальным образом и фигурирует в определении, вместо нее указывается содержание или предмет тренинга. Отсутствие такой характеристики, как целеуказание, выглядит не случайным. На эту особенность социально-психологического тренинга еще в 1985 году обратил внимание Ю. Н. Емельянов: "...строго говоря, СПТ - это только наименование набора тех или иных активных групповых методов, которое не содержит в себе указания на целевое применение и теоретико-методологическую ориентацию" [9, с. 4]. Отсутствие четкой целевой отнесенности в дефинициях - это не отражение принципиальной бесцельности данной формы групповой работы, а свидетельство того, что цели тренинга многообразны и во многом альтернативны (последнее обстоятельство не дает возможности дать синтетическую или компромиссную формулировку).

Действительно, если обратиться к примерам анализа целей социально-психологического тренинга, то можно увидеть, что одновременное преследование всех целей, заявляемых в списках, весьма затруднительно, если вообще возможно. В. Ю. Большаков выделяет три крупных блока целей группового тренинга: психотерапию, обучение

и обогащение личности новым опытом [4, с. 29]. Трудно представить, чтобы в рамках одной тренинговой программы можно было рассчитывать на успех в одновременном достижении хотя бы двух целей из приведенного списка, даже если заменить понятие *психотерапия* на более осторожное *психокоррекция*. Примерно тот же вывод можно сделать, если обратиться к анализу теоретико-методологических ориентации. Сам Ю. Н. Емельянов выделял три взаимоисключающих подхода, которые он обозначал как дрессуру навыка, осуществление личностных реконструкций и работу по углублению понимания социальных ситуаций [9, с. 54 и 56]. И. В. Бачков [5, с. 22-23] перечисляет четыре

99

подхода к проведению тренинга, обозначаемые им как четыре парадигмы:
тренинг как форма *дрессуры*, где с помощью позитивного или негативного подкрепления формируются желательные поведенческие паттерны;
тренинг как *тренировка*, когда происходят формирование и отработка поведенческих навыков и умений;
тренинг как *активное обучение*, в котором реализуются передача знаний и развитие некоторых навыков и умений;
тренинг как метод создания условий для *самораскрытия* участников и самостоятельного *поиска* ими решения собственных проблем.

То есть в рамках того, что обозначается как социально-психологический тренинг, могут реализовываться почти взаимоисключающие подходы, осуществляемые с несопряженными целями. Терминологическое неудобство, связанное с употреблением весьма широкого и нечеткого понятия "социально-психологический тренинг", ощущалось достаточно давно. Ю. Н. Емельянов для обозначения тех форм работы, которые нацелены на совершенствование коммуникативной компетентности, использовал термин "активное социально-психологическое обучение", а вместо понятия "группа тренинга" предпочитал употреблять словосочетание "учебно-тренировочная группа" [9]. В 80-х годах проявилась тенденция разделять "социально-психологический тренинг" и "тренинг делового общения", который в связи с принятой в то время практикой использования массовой видеозаписи нередко называли "видеотренинг делового общения", или просто "видеотренинг". При таком разделении целевая направленность и теоретико-методологическая ориентация разных видов группового тренинга просматривалась более отчетливо. Для социально-психологического тренинга в качестве целей выступали обогащение личностного опыта (личностный рост) и психокоррекция. В качестве способа работы - самораскрытие и поиск. В видеотренинге целью было совершенствование умений, а методом - активное обучение и тренировка.

В дальнейшем водораздел между двумя подходами продолжал сохраняться, но названия постоянно менялись. Проводилось разделение специализирующего и универсализирующего тренингов, инструментального и экзистенциального, структурированного и неструктурированного, дидактического и интерактивного и, наконец, компетенциарного и экспериентального. Последняя из названных бинарных оппозиций производна от названий двух современных концепций, определяющих идейные основания существующих тренинговых технологий.

100

1Обучение, сфокусированное на компетенциях, и обучение, основанное на опыте

В настоящий момент технологии тренинга базируются на двух в какой-то мере противоречащих, а в какой-то дополняющих друг друга подходах: компетенциарного и экспериентального обучения, то есть обучения, *сфокусированного на компетенциях*, и обучения, *основанного на опыте*. В первом из этих подходов основной акцент сделан на *предмете* тренинга, то есть в рамках компетенциарного подхода разработана дифференцированная система понятий для описания и оценки того, *что* подлежит формированию, совершенствованию и развитию. Этим предметом является система компетентностей или компетенций индивидов, групп и организаций. Что касается методов работы с компетентностями, то здесь говорить о наличии каких-либо наработок попросту нечего. В рамках компетенциарного движения акцент сделан на методах диагностики и оценки компетенций, а методы обучения остались фактически без внимания. В ходу технологии традиционного образования, дополненные методиками, основанными на бихевиористских подходах.

Экспериентальный подход, напротив, сосредоточен на методах обучения, то есть на том, *как* учить и учиться. В рамках этого подхода разработана внушительная совокупность моделей процесса обучения, или, как предпочитают говорить сторонники подхода, процесса приобретения опыта. В то же самое время предмет тренинга находится на втором плане. Само базовое понятие - *опыт* - остается недифференцированным и во многом непрясленным, что заставляет сторонников нового подхода интенсивно оперировать весьма традиционным понятием знаний.

Сложившееся положение дел должно было бы способствовать плодотворному взаимодействию новых подходов, так как они существенным образом дополняют друг друга и не конкурируют между собой в сферах своих основных интересов. Но творческого синтеза в теории не происходит, а происходят эклектики на практике. И виной тому коренные расхождения идеологического, можно сказать, мировоззренческого характера, фактически не оставляющие надежды на плодотворное сотрудничество, по крайней мере в ближайшем будущем. Для понимания степени непримиримости позиций необходимо провести более детальный анализ становления и современного состояния дел в рамках обозначенных концепций.

Компетенциарное движение

Компетенциарный подход первоначально сформировался в сфере профессионального отбора в качестве реакции на общераспространенную

101

практику применения стандартных психометрических тестов способностей. Принято считать, что этот подход зародился в североамериканских Соединенных Штатах, а в качестве манифеста движения называется статья Д. МакКлеелланда под красноречивым названием "Тестировать компетентность, а не интеллект", опубликованная в журнале "Американский психолог" в 1973 году [57] и сразу же привлекая к себе внимание специалистов. Но особый размах компетенциарное движение приняло в Великобритании, там оно с 1986 года получило официальную поддержку правительства, и концепция компетенций была положена в основу национальной системы квалификационных стандартов. По мнению Д. Турнера, "в этом движении имеет ценность само по себе определение компетенции как готовности и умения выполнять определенную работу, то есть набора поведенческих норм, влияющих на эффективность труда" [27, с. 8].

В идеологии движения важны три момента. Во-первых, замена потенциальных способностей на актуальные умения выполнять конкретные задачи. Во-вторых, фактический отказ от формулы "Эффективность = Способности x Мотивация x Возможности" в пользу формулы "Эффективность = Компетентность x Условия". В-третьих, фокусировка на нормах, стандартах и критериях выполнения. Второе положение, подчеркивающее роль мотивационных компонентов компетентности, было заложено родоначальником движения. Что же касается первого и особенно третьего, то они вычленились несколько позже. Сам МакКлеелланд не связывал компетентность со стандартами и критериями исполнения, о чем говорит и его известное определение понятия компетентности: "Базовые личностные характеристики, которые детерминируют эффективность действий на работе и в других ситуациях" [58]. Акцент на критериях и стандартах возник в рядах сторонников компетенциарного движения в Великобритании. Типичным выглядит следующее определение понятия в рамках радикального (критериального) подхода: "Способность работника давать результаты в соответствии со стандартами, определяемыми его должностью" [71, р. 11]. Представители более умеренного крыла не ассоциируют компетенции только с критериями и стандартами, делая вместо этого акцент на поведении. "Поведенческие компетенции описывают типичное поведение, наблюдаемое, когда сотрудник, имеющий эффективные или превосходные результаты, применяет навыки, знания, мотивы и т. д. к решению рабочих задач для получения результатов" [71, р. 12]. Значение таких характеристик человека, как знания, умения и навыки, равно как и мотивы, личностные черты, социальные роли и даже ценности, в принципе не отрицается, но подчеркивается, что непосредственной оценке подлежит именно поведение, а не эти характеристики сами по себе. В разрабатываемых сторонниками поведенческого подхода внутри компетенциарного движения технологиях оценки персонала компетенция - это набор взаимосвязанных

102

поведенческих индикаторов. Или, несколько шире, "набор, параметры или репертуар поведенческих проявлений, лежащие в основе компетентного исполнения" [2, с. 90].

Различия в подходах приводят к разноречивости определений и к неоднозначности толкования самого базового термина.

По мнению итальянского исследователя Ф. Цивелли, в Америке и Европе в ходу по меньшей мере три способа понимания того, что следует называть компетентностью. Он полагает, что для североамериканцев привычно связывать компетентность с базовыми

характеристиками индивида, обуславливающими выдающиеся успехи в определенных видах активности, в первую очередь в области менеджмента. В континентальной Европе компетентность чаще связывают со способностями, личностными чертами и приобретенными знаниями. Что касается Великобритании, то здесь преобладающим является определение компетентности как соответствия показанных результатов некоторым сложившимся стандартам в том или ином роде деятельности [32, p. 227].

Австралийский исследователь Т. Хоффман считает, что понятие компетентности операционализируется в настоящее время тремя способами [46]: как видимые и фиксируемые *результаты* деятельности; как некоторые *стандарты* выполнения тех или иных видов работ и как личностные *свойства*, определяющие эффективность той или иной деятельности. Первое понимание компетентности основано на рассмотрении результатов выполнения определенного круга задач, что позволяет организовать оценку компетентности и предложить программу ее совершенствования. При втором подходе к пониманию компетентности центр внимания сосредоточен на стандартах оценки качества. Эти стандарты рассматриваются как инструменты внутрифирменного управления. В транснациональных компаниях применение единых стандартов позволяет унифицировать производственные процессы и системы управления человеческими ресурсами. Существует возможность регулирования качества производимых товаров и оказанных услуг путем изменения стандартов. В отличие от первых двух подходов третий имеет дело не столько с результатами деятельности, сколько с характеристиками субъекта. Вместо того чтобы заниматься вычленением круга тестовых заданий и разработкой критериев и стандартов оценки, тем или иным способом определяется круг знаний, умений и личностных диспозиций, необходимых для успешного функционирования в рамках той или иной позиции (профессиональной, ролевой, межличностной). При таком подходе в состав компетентностей может быть включена "любая индивидуальная характеристика, поддающаяся достоверному измерению и подсчету, характеристика, которая отличает лучших исполнителей от средних..." [2, с. 90].

Сложилась достаточно устойчивая традиция рассматривать проблемы оценки, а также формирования и развития компетентности в

103

рамках идущей от кибернетики схемы Вход - Процесс - Выход. Первый и второй из рассмотренных Хоффманом подходов к определению компетентности (выполненные задания и стандарты) имеют дело с Выходом системы, а третий (характеристики субъекта) - с ее Входом. В английском языке есть два слова, схожих по написанию и обозначающих практически одно и то же, - *competency* и *competence*. Одно из них преимущественно стало использоваться для обозначения того понятия, которое связывается со Входом, а другое - с Выходом. Для задач оценки это конкретизируется следующим образом: понятие *competency* относится к индивиду, а *competence* - к рабочему месту, должности, роли или, несколько шире, к позиции в организации. Воспользуемся тем, что в русском языке есть два сопряженных термина - "компетентность" и "компетенция", в связи с этим далее в тексте будет употребляться слово *компетенция*, когда речь идет о результатах выполнения фиксированных заданий и их соответствии стандартам, а слово *компетентность* - для характеристики субъекта (индивида, группы и организации). Тем самым компетенция будет соотноситься с Выходом, а компетентность - со Входом.

В рамках компетенциарного движения предполагалось, что концепция компетенций будет служить решению различных задач, среди которых назывались такие, как повышение производительности труда, повышение конкурентоспособности, нивелирование межкультурных различий, обучение и развитие персонала, рекрутмент и отбор персонала, планирование карьеры сотрудников, рациональное распределение должностей, разработка интегрированной стратегии управления персоналом, мотивирование персонала. Фактически

же компетенциарный подход находит применение только при разработке систем оплаты труда, при отборе и обучении персонала. Ожидалось, что ориентация на компетенции позволит выстроить согласованные системы отбора, обучения и стимулирования персонала в организациях. Эти ожидания оправдались лишь отчасти.

Наибольшие достижения компетенциарного движения связаны с оценкой персонала. Эта линия достаточно успешно развивается, идет совершенствование технологий, ширится объем выполняемых заказов. Налицо коммерческий успех и признание общественности. Тем не менее и здесь не обходится без критики. Особые нарекания специалистов вызывают способы составления списков ("портфелей") компетенций. Чаще всего эти списки получаются просто путем опроса сотрудников тех организаций, для которых разрабатывается система оценки. Такой свехупрощенный метод получения информации базового характера ставит под сомнение ценность всей последующей работы по разработке и реализации программ оценки персонала [27, с. 8]. Но существуют и возражения более принципиального характера. Так, Дж. Равен на заре компетенциарного движения, еще в 1984 году, основываясь на результатах исследований квалифицированного труда, пришел к выводу,

104

что более продуктивно иметь дело с родовыми личностными качествами, определяющими эффективность поведения, чем заниматься каталогизацией многочисленных специфических видов поведения. "Следует сосредоточиться на *людях*, которые качественно выполняют работу в различных ситуациях, а не только на самих задачах; последние слишком мимолетны и нестабильны" [23, с. 52]. Эта точка зрения находит поддержку и в современных публикациях. Отмечается, что ориентация на стандарты исполнения резко теряет в эффективности при переходе от анализа относительно простых профессиональных позиций к более сложным [46, р. 277]. В заключение обстоятельного анализа ситуации в области выделения менеджерских компетенций, проведенного Р. Джабом и Д. Роботомом, делается вывод, что "программы оценки и развития в принципе могут быть построены на основе списка стандартных компетенций, но польза от таких программ в лучшем случае сомнительна, а в худшем от них нужно ждать неприятностей" [50, р. 174]. Выход видится в расширении содержательной базы понятия и его дифференцировке.

Поиск того, что Равен обозначил как "родовые качества", привел к появлению понятий "метакомпетентности" и "ядерные компетентности" (базовые умения). Современные модели профессиональной, личностной и социальной компетентностей, как правило, включают в себя в качестве основных компонентов наборы метакомпетентностей и ядерных компетентностей.

Метакомпетентности

В своей известной книге "Рефлексивный практик" Д. Шон [70] сделал попытку перейти от технически-рационального видения компетентности к более действенно-ориентированной модели. В его концепции компетентность рассматривается как двухуровневое образование. Первый уровень, "знание в действии", представляет собой форму имплицитного знания, знания "ноу-хау". Второй, рефлексивный уровень рассматривается как состоящий из двух компонентов: "рефлексия в действии" и "рефлексия о действии". Способность к рефлексиям, по Д. Шону, является основополагающей способностью, абсолютно необходимой для формирования более частных видов способностей.

Однако способность к рефлексии не является единственным образованием, которое рассматривается как необходимое для формирования более частных видов компетентностей. Некоторые другие виды компетентностей также рассматриваются как компетентности широкого плана, неспецифичные для конкретных профессиональных областей. Предполагается, что выделение по крайней мере некоторых из них является необходимой предпосылкой при формировании более специфических видов. В качестве примера можно

выделить такие классы метакомпетентностей, как коммуникации, решение проблем и
105

аналитические способности [48]. Помимо термина "метакомпетентность" в том же приблизительно смысле используются такие словосочетания, как метакачества и метаумения [67].

Ядерные компетенции

Несмотря на внешнее сходство понятий метакомпетентности и ядерных компетенций (базовых умений), есть существенные различия в их употреблении. Понятие метакомпетентностей разрабатывалось в академических кругах и понималось как нечто фундаментальное, то есть служащее основанием для формирования и развития других, более частных компетенций. Оно создавалось и использовалось в качестве средства теоретического объяснения процессов личностного развития. В понятии ядерных компетенций важна не их (компетенций) фундаментальность, а универсальность применения. Такое понимание выражается в частом приложении атрибутов "переносимость" и "транситуативность" к такого рода компетенциям. Словосочетание "ядерные компетенции" (или базовые умения) пользуется особой популярностью в образовательных учреждениях Великобритании, Ирландии, Германии, Скандинавии, Австралии и Новой Зеландии [39]; [47]; [62]; [40]. Оно, равно как и понятие метакомпетентностей, активно используется при построении моделей профессиональной и служебной компетенций.

106

Перспективы компетенциарного подхода в области обучения

Следует признать, что претензии компетенциарного подхода на создание интегрированной системы оценки и развития оказались несостоятельными. Даже в том ареале, в котором он возник, а именно в области оценки персонала, наблюдается отход от заявленной радикальной позиции, заключающейся в привязке оценок к жестким стандартам и критериям выполнения конкретных видов работ. На практике оцениваются и поведенческие, и личностные характеристики индивидов. В используемом концептуальном аппарате произошел отказ от жестких и узких понятий и наряду с понятием компетенций широко используются более гибкие и емкие понятия поведенческих и личностных компетентностей, ядерных компетентностей (базовых умений) и метакомпетентностей. Разрабатываемые в корпоративной среде и в сфере академической и прикладной науки модели компетентностей наполняются характеристиками, весьма далекими от тех, которые связаны с критериями и стандартами выполнения конкретных заданий. Но и в таком весьма либерализованном и расширенном варианте компетенциарная идея рассматривается как недостаточная, и идет поиск новых

106

направлений и концепций, способных послужить ориентирами для создания эффективных систем оценки и развития человеческого потенциала.

С наибольшими трудностями компетенциарное движение столкнулось в сфере обучения. Весьма важным представляется мнение Дж. Равена, человека, в свое время много сделавшего для популяризации компетенциарного движения. В послесловии к своему фундаментальному труду "Компетентность в современном обществе" он с горечью отмечает, что самой значимой негативной тенденцией движения "стало почти повсеместное распространение уродливых мутантов идеи обучения, основанного на компетентности" [23, с. 375]. Программы обучения с суммарным бюджетом, оцениваемым в миллиарды долларов, оказались хуже тех, которые они должны были заменить. А их очевидная неадекватность, выявившаяся после широкоформатного "внедрения", послужила дискредитации всего движения.

Основная схема обучающего цикла, чаще всего применяемая в рамках компетенциарного подхода к обучению, выглядит следующим образом. На первом этапе тем или иным образом составляются "портфели компетентностей", то есть списки задач, с которыми должен справляться индивид на своем рабочем месте. Разрабатывается система заданий, в которых должно быть исчерпывающим образом отражено основное содержание производственных задач. Устанавливаются стандарты, эталоны и критерии успешности выполнения заданий. После этого проводится оценка того, насколько персонал справляется с предложенным рядом задач. Для тех случаев, где успешность признается недостаточной, разрабатывается программа специального тренинга (что не представляет особых трудностей, так как тестовые задания фактически тождественны упражнениям в тренинге), и персонал тренируется до тех пор, пока уровень исполнения не достигнет заданных критериев.

В том, что "обучение, ориентированное на компетенции", столкнулось с серьезными трудностями, нет ничего удивительного. Аналогом данного подхода в педагогике является "технологический подход к обучению" (программированное и критериально-ориентированное обучение), где ему противостоит "поисковый подход к обучению" (проблемно-ориентированное обучение). Ключевые понятия технологического подхода - *цели, эталоны, критерии*, поискового - *дискуссия, игра, исследование* [11, с. 9]. Вариантом технологического подхода является "движение за высокие стандарты обучения", в США оно фактически инициировано госдепартаментом и оказывает серьезное влияние на политику в области образования в большинстве штатов. Оппозицию этому движению

составляют сторонники "подхода, ориентированного на учащихся", придающие особое значение идее развития [115, с. 486-498]. Но если в школьной педагогике позиции технологического подхода выглядят весьма устойчивыми, то в том, что касается обучения взрослых, ситуация в последнее время изменилась самым кардинальным образом. В таких сферах, как послевузовское

107

образование и внутрифирменная подготовка, в настоящее время преобладающей является идеология "обучения, основанного на опыте" (экспериментального обучения), базовые положения которого в корне расходятся с теми, которые составляют основу "обучения, ориентированного на компетенции". Компетенциарное движение в его радикальном варианте (расчленение целостных единиц на элементарные составляющие и ориентация на жесткие критерии и стандарты исполнения), сохраняющее свое влияние в области оценки персонала, имеет сомнительные перспективы в области образования взрослых [68, р. 169]. Что касается расширенного понимания компетентностей, то оно занимает достойное место в совокупности идей, определяющих направления современных систем обучения.

108

Экспериментальный подход. Самоуправляемое непрерывное обучение

Андрогогический манифест М. Ноулза

Точка зрения, что обучение и развитие взрослых отличается от того, как эти процессы протекают в более ранних возрастных группах, давно не вызывает возражений. Однако понадобилось значительное время, чтобы от осознания этого факта перейти к разработке концепций обучения и развития, отражающих специфику этих процессов в более старшем возрасте. Толчком к выработке идеологии, выдвижению идей, созданию моделей и программ обучения зрелых людей стало понимание катастрофичности темпов старения полученного когда-то базового образования и принятие идеи о необходимости непрерывного обучения [1, с. 6-7]. Попытки применения в системах послевузовского образования методов и подходов традиционной педагогики выявили их неадекватность новому контингенту обучаемых. Все это, вместе взятое, породило веер идей, подходов и концепций, а кроме того, заставило просто посмотреть на то, каким путем люди приобретают новые знания и умения и совершенствуют старые.

Одним из первых, кто провел систематический анализ особенностей учения взрослых, был М. Ноулз [52, 53]. По его мнению [14, с. 56-57]:

взрослые в большей степени, чем дети, ориентированы на *применение* знаний;
взрослые привыкли брать на себя более значительную *ответственность* за результаты обучения;

взрослые имеют более обширный жизненный *опыт*, опираясь на который, можно выстроить эффективную систему обучения;

у взрослых зачастую более сильная и осмысленная *мотивация* к обучению;

108

взрослые в большей степени ориентированы на практический *результат* (рост квалификации, профессиональная карьера).

Ноулз считает, что особенности приобретения знаний зрелыми людьми настолько значительны, что принятые в школе методы обучения непригодны в сфере образования взрослых. В связи с этим он предложил новое именование науки об обучении - *андрогогика*, чтобы подчеркнуть ее отличие от школьной педагогики. Андрогогический манифест был воспринят научной общественностью, встречен в целом благожелательно, сам термин "андрогогика" получил хождение, но что касается конкретных предложений, сделанных Ноулзом, то особого развития они не получили. Более того, отдельные положения Ноулза вызвали серьезные сомнения у специалистов. В частности, его утверждение о том, что обучение, основанное на опыте, в принципе не подходит детям [14, с. 17]. Реакция на манифест выразилась в развертывании исследований того, какими путями взрослые люди приобретают опыт и как они это делают, а также в разработке концепций и конкретных моделей процесса обучения.

Р. Гербер [37, 38] в течение нескольких лет опрашивал рабочих и служащих ряда промышленных предприятий и государственных учреждений с целью выявления способов и источников приобретения нового опыта. Одним из результатов этих исследований было создание списка из одиннадцати пунктов. Эти пункты выглядят следующим образом. Опыт приобретается посредством: совершения ошибок и попыток не повторять их вновь; самообразования на работе и вне ее; следования избранным ценностям; применения теории и практики в умениях; решения проблем; взаимодействия с другими людьми; сознательного планирования; защиты интересов других людей; предоставления другим людям возможности руководить собой; участия в программах тренинга; участия в программах повышения качества.

Еще более впечатляющий по объему список источников приводит П. Маттеус [56]. В

списке, насчитывающем 20 пунктов, присутствуют, естественно, и такие, которые не вошли в предыдущий перечень, например, накопления опыта за счет участия в составлении бизнес-планов, участия в процедурах командообразования, планирования карьеры, занятия наставничеством, изучения передового опыта, участия в программах личностного роста, выработки миссии и общего видения.

Составление списков видов активности, вовлекаясь в которые, люди имеют возможность приобрести новый опыт, безусловно, обогащает наши представления о том, откуда черпаются новые знания и где идет совершенствование умений, но не меньший интерес вызывает вопрос, каким образом в таких условиях идет процесс обучения.

А. Мамфорд [61] провел ряд интервью с людьми, имеющими значительный опыт работы в разных сферах бизнеса, задавая вопросы о

109

том, каким образом они научаются чему-то новому. Анализ ответов позволил ему выделить четыре основных пути, по которым шли его респонденты. Исследователь обозначил их как интуитивный подход, инцидентный подход, ретроспективный подход и проспективный подход. *Интуитивисты* верят в то, что жизнь их учит, но затрудняются как-то конкретизировать это утверждение. Они не склонны заниматься анализом и комментировать содержание того, чему они научились, как и то, что, собственно, их научило. Им представляется, что знания просто адсорбируются ими из того, что их окружает. *Инциденталисты* хорошо помнят те события, которые заставили их посмотреть на ситуацию по-новому, и могут описать, в чем состоит это новое видение, но затрудняются ответить на вопрос, каким образом они пришли к новому пониманию сути дела. *Ретроспекционисты* склонны к систематическому анализу происходящего, концентрируясь не только на ярких событиях, но и на менее заметных, обращая внимание не только на неудачи, но и на успехи. То, что произошло, сначала анализируется, а лишь затем делаются выводы. *Проспекционисты*, планируя какие-либо акции, думают не только о прагматических следствиях своих действий, но и о том, чему они могут научиться в процессе развертывания каких-либо акций и после их завершения.

Эмпирические исследования, как бы ни были они интересны сами по себе, не оказывают тем не менее прямого влияния на практику обучения. Их результаты лишь стимулируют творческий поиск. Создание принципиально новых, прорывных подходов и их реализация в конкретных программах осуществляются посредством выдвижения новых идей или реанимации хорошо забытых старых и разработки новых концепций на их основе.

Идейный багаж нового подхода составляют концепция экспериентального обучения Д. Колба, исследовательская модель обучения Е. Энгестрема, новая парадигма обучения на рабочем месте В. Дж. Марсик, теория обучения действием Р. Риванса, концепция самообучающейся организации П. Сенге и теория коммуникативных действий Ю. Хабермаса [66]; [34]; [55]; [41]; [42]. Вновь стали весьма популярны взгляды создателей гештальттеории и гештальттерапии. Сюда же можно отнести второй ренессанс идейного наследия Выготского, связанный с расширенной трактовкой культурно-исторической теории и понятия зоны ближайшего развития.

110

Простейшей и остающейся по сей день наиболее популярной моделью обучения, основанного на опыте, является циклическая модель Д. Колба [54]. В этой модели (рис. 5), которую сам автор считает

110

Цикл экспериентального обучения

основанной на идеях Дж. Дьюи и К. Левина, процесс обучения рассматривается как состоящий из четырех последовательных фаз: Конкретный опыт, Рефлексивное наблюдение, Абстрактная концептуализация, Активное экспериментирование.

Четырехстадийная циклическая модель Колба привлекла к себе повышенное внимание теоретиков и практиков обучения, обросла многочисленными комментариями, стала примером для подражания и вызвала активную полемику.

Одно из содержательных расширений - спиральная модель С. Фрэнсис и П. Мазани [35] - структурно повторяет циклическую модель Д. Колба и примечательна не тем, что вместо привычного круга мы видим зачаток спирали, а попыткой связать стадии обучения с тем, что они называют преобладающим стилем обучения, выражающимся в преобладании когнитивного, эмоционального или поведенческого компонента в активности учащихся. Первая фаза, Конкретный опыт, характеризуется преобладанием поведенческого и эмоционального компонентов. Вторую фазу, *Сопоставительное наблюдение*, отличает насыщенность эмоциональными и когнитивными элементами. Третья фаза - *Абстрактная концептуализация* - чисто когнитивная по своему составу. На четвертой фазе, обозначенной как *Активное экспериментирование*, наблюдается преобладание поведенческих и когнитивных составляющих в активности обучаемых. Авторы выражают мнение, что только сочетание в обучающих методах всех выделенных компонентов может привести к успеху.

Более дифференцированное описание обучающего цикла можно увидеть в модели, предложенной Х. Икехара [49]. В этой работе представлена циклическая модель приобретения опыта, основанная на представлениях, развитых в теории и практике гештальттерапии. Модель состоит из описания семи фаз цикла, обозначенных как Восприятие, Осознание, Мобилизация, Действие, Контакт, Удовлетворение,

111

Отстранение. Для каждой из фаз приведен список психических функций, а также когнитивных и эмоциональных процессов, характерных для этой фазы. Фаза *Восприятие* содержит такие состояния и процессы, как эмоции, потребности, наблюдение. Фаза *Осознание* представляет собой процесс выдвижения гипотез, переживания сомнений по поводу неопределенности положения дел. Фаза *Мобилизация* есть энергетизация и побуждение к действию. В состав фазы Действие входят экспериментирование и избегание чрезмерного риска. На фазе *Контакт* происходят соприкосновение с реальностью и его переживание, что ассоциируется с получением опыта. Фаза *Удовлетворение* сопряжена с завершением действия, получением знания и понимания. *Отстранение* содержит в себе рефлекссию, оценку и подведение итогов.

Своеобразные взгляды на то, что представляет собой цикл обучения, сложились в рамках нейролингвистического программирования. В основе нейролингвистической модели лежат понятия когнитивной карты и референциального опыта. Понятие когнитивной карты совпадает с тем, которое сформировалось в необихевиоризме (когнитивные схемы). Референциальный опыт типологизируется как текущий, то есть осуществляющийся "здесь и теперь", прошлый, существующий в воспоминаниях и конструируемый или воссоздающийся в воображении. Обучение состоит в связывании когнитивных карт с референциальным опытом. Предполагается, что цикл обучения начинается с состояния, когда отсутствуют и

когнитивные карты, и референциальный опыт, а также отсутствует понимание этого. Первичная стадия обозначается как неосознанная некомпетентность. Следующая стадия - осознанная некомпетентность, когда человек начинает осознавать, что он в чем-то не разбирается и чего-то не умеет. На стадии осознанной компетентности учащийся связывает когнитивные карты с приобретаемым референциальным опытом. На четвертой стадии - неосознанной компетентности - когнитивные карты становятся ненужными и процессы автоматизируются. Четыре описанные стадии и представляют собой "лестницу компетентностей" [8, с. 60-68].

Примером концептуальной модели обучения, сочетающей в себе несколько современных подходов к обучению взрослых, может служить теория *исследовательского обучения и практики*, разработанная Е. Энгестремом [34]. Энгестрем выступает против жесткого разделения состава компетентностей на знания, умения и установки, которые, по его убеждению, неразрывно связаны друг с другом. В его модели процесс учения рассматривается как состоящий из шести ступеней, каждая из которых требует специфических действий со стороны обучающихся, соответствующих им действий тренера и даже специфических видов коммуникативного дискурса. Эти ступени обозначаются как Мотивация, Ориентация, Интернализация, Экстернализация, Критика и Контроль. Мотивация обучаемых основывается на когнитивном конфликте, обнаруживаемом учащимися либо тренером, и представляет собой контекст критицизма. Контекст открытия состоит

112

из фаз Ориентации и Интернализации. Экстернализация, то есть использование конкретного подхода в решении проблем, представляет собой контекст применения и является необходимым условием успешной Интернализации. Критика и Контроль вновь возвращают обучение в контекст критицизма и рассматриваются как определяющие процесса развития метакогнитивных умений обучающегося. Автор не считает свою модель чисто циклической и предпочитает рассматривать выделенные им фазы как нечто вроде параллельных распределенных процессов. Важной особенностью модели является ее функционирование в пространстве взаимодействия между обучаемыми и между обучаемыми и тренером. Соединение межличностных перспектив и создает среду, в которой происходят поиск и открытие инструментов для решения проблем, их опробование и трансляция от индивида к индивиду и за пределы ситуации обучения.

Другим примером создания синтетической модели является работа В. Дж. Марсик [55]. Она попыталась соединить идею о наличии трех обучающих парадигм: технической, интерпретативной и стратегической, выдвинутую В. Карром и С. Кемисом [31], с проведенным Дж. Межировым [59] разделением между тремя видами обучения: инструментальным, диалогическим и саморефлексивным. В результате получилось выделение трех родов процессов обучения и развития.

1. Инструментальное обучение, ориентированное на решение проблем в области техники. Обучение основано на бихевиористской дидактике. Схема стимул - реакция адекватна содержанию и может быть успешно реализована. Это относится и к теории оперантного обусловливания Скинера, теориям необихевиористов и к теории социального научения Бандуры. Рефлексивные процессы в этом роде обучения ограничены рассмотрением таких элементов, как причина и следствие.

2. Диалогическое обучение относится к таким областям, как межличностные отношения, корпоративная культура, организационные цели, нормы и ценности. Освоение таких содержаний предполагает сопоставление интерперсональных перспектив и требует диалога и использования интерпретативной парадигмы. Наличие рефлексивного отношения является абсолютно необходимым, так же как в концепции Д. Шона и в теории Энгестрема.

3. Саморефлексивное обучение имеет отношение к внутриличностным

трансформациям. Акцент делается на стратегической парадигме в смысле Хабермаса, а самым важным признается наличие критической рефлексии. Ее применение в случае успеха ведет к формированию новых смысловых перспектив.

Поиском более широкого теоретического базиса можно объяснить и возрождение интереса к работам Л. С. Выготского. То, что получило

113

наименование второго ренессанса идей Выготского, связано как раз с тем обстоятельством, что его наследие стало увязываться с контекстом группового обучения. Индивидуалистические модели обучения рассматриваются как неадекватные и осуществляются попытки построить некую "систему деятельности", включающую индивида, его непосредственное социальное окружение, организационное сообщество, когнитивные и практические орудия и общие объекты. В качестве теоретического основания для создания таких систем берется культурно-историческая теория [45, р. 186]. Принято считать, что во время первого ренессанса идей Выготского, пришедшегося на время публикаций его основных работ на английском языке в конце 70-х годов, получила распространение суженная интерпретация его теории, трактовавшая ее в контексте диадного межличностного взаимодействия между учителем и учеником. С начала 90-х годов культурно-историческая теория уже трактуется как имеющая отношение к факту воплощенности знаний (и процессов их приобретения) в культурную и историческую практику и существующая в таких формах, как мнения и верования [33, р. 47]. Популярной стала и расширительная трактовка понятия *зоны ближайшего развития*. Теперь она понимается не только как то, что ребенок может сделать с помощью взрослого, но как понятие, "относящееся к интерактивной системе, в которой люди эффективно делают то, что они не смогли бы сделать самостоятельно" [63, р. 61]. Применительно к контексту группового обучения в этой интерпретации подчеркивается факт зарождения групповых когнитивных структур и выделяется особая роль внутригрупповой коммуникации, которая рассматривается как центральный механизм когнитивных изменений. Распределенное и разделяемое мышление, которое является следствием эффективных коммуникаций, в процессе совместной деятельности и командной работы конструирует коллективное видение, которое направляет и регулирует дальнейшие действия [72, р. 12]. Появляется термин "коллективная зона ближайшего развития" [60]; [64], применяемый для описания процессов принятия групповых решений и группового обучения.

Рассмотренные выше подходы существуют главным образом в академической среде, а разрабатываемые модели являются объектом пристального интереса и ожесточенных дискуссий преимущественно на страницах специальных журналов и профессиональных конференциях опять-таки в рамках академической науки. Свое практическое применение и использование они находят в несколько другом контексте - в рамках некоторых научно-практических движений, организационно существующих как *сети*. В настоящий момент наибольший интерес представляют два таких движения, ориентированных на концепцию *обучения действием* Р. Риванса и концепцию *самообучающейся организации* П. Сенге. Обе концепции в фокусе внимания имеют групповое обучение, но их отличает целевая направленность, в одном случае

114

целью является повышение компетентности индивида, в другом - организации.

Идеология обучения действием покоится на сделанном Ривансом разделении обучения на два типа, обозначенном им как Р-тип и Q-тип. Первый относится к приобретению программированного знания, формирует то, что в дифференциальной психологии называется конвергентным мышлением. Второй тип описывается как работа в области проблемного знания и ведет к формированию дивергентного мышления. В выделяемых типах можно усмотреть сходство с отмеченным еще Д. Дьюи различием между

эмпирическим и экспериментальным направленностями ума.

Риванс не считает, что обучение, основанное на опыте в целом, и обучение в действии, в частности, являются единственными способами приобретения знаний и умений. Он выделил по меньшей мере три метода достижения искомых результатов, назвав их "системой альфа", "системой бета" и "системой гамма". "Система альфа" связана с использованием информации при проектировании целей (стратегий). Она основана на осознании личных ценностей, внешних обстоятельств и внутренних ресурсов. "Система бета" ориентирована на достижение уже обозначенных целей и представлена как процесс, описываемый многостадийной циклической моделью, напоминающей модель Колба. "Система гамма" отслеживает результаты и адаптирует их для проведения изменений [16, с. 44]. Главную роль в теоретических построениях приверженцев концепции обучения действием играет "система бета". Ее описанию и интерпретации отводится особое место при изложении основ концепции. Чаще всего "система бета" представляется как состоящая из четырех стадий: Формулировка гипотезы > Разработка эксперимента > Проведение эксперимента > Принятие или пересмотр гипотезы [26, с. 184].

Теория и практика обучения действием содержит в себе многие из тех особенностей, которые характерны для подходов, обозначаемых как обучение на опыте и самоуправляемое обучение и отражающих специфику приобретения знаний и умений взрослыми людьми. Подчеркивается значимость того, что обучение проходит в группе и взаимообучение является важной составной частью процесса.

Для сторонников движения за самообучающуюся организацию характерна расширительная трактовка базовых понятий экспериментальной концепции. Г. Род описывает положения концепции следующим образом [68, р. 169]:

- опыт является основанием и стимулом для обучения;
- учащиеся активно конструируют свой собственный опыт;
- обучение является целостным (холистическим) процессом;
- обучение является социально и культурно конструируемым;
- на ход и содержание обучения оказывает влияние социально-эмоциональный контекст, в котором осуществляется обучение.

115

Согласно Р. Кэю и Р. Бодену, экспериментальное обучение - "процесс, посредством которого опыт, получаемый в ходе взаимодействия с окружающим миром, трансформируется в знание о нем, используемое для изменения взаимоотношений с этим миром" [51, р. 23]. Изменения отношений могут проходить в форме как адаптации людей к своему окружению, так и приспособления окружения к людям. Система обучения должна быть способна к трансформации опыта в социальное знание, служащее основой для планирования и осуществления коллективных действий. При этом делаются оговорки, что обучение, основанное на опыте, не является единственно возможным. Помимо *экспериментального* знания, получаемого в ходе приспособления человека к окружению и приспособления окружения к человеку, существует *пропозициональное* знание, получаемое в ходе трансляции теорий и идей от одних людей к другим, и *практическое* знание, то есть знание рецептов и алгоритмов действия [51, р. 23].

Противостояние компетенциарного и экспериментального подходов в тренинге имеет свои особые черты. В сфере образования компетенциарный и экспериментальный подходы долгое время рассматривались как новаторские, им противостояли *традиции* школьного и вузовского образования, которые при всех своих явных различиях имеют общую черту - во главу угла поставлено *знание*. Нетрадиционные подходы в течение значительного времени имели возможность не входить в открытое противостояние друг с другом, они отвоевывали себе те участки, в которых тот или иной подход имел больше шансов на успех. А поскольку

эти участки по большей части были разными, конфронтация была незаметной. Только после того как компетенциарный подход завоевал сильные позиции в образовательных структурах ряда стран (прежде всего в США и Великобритании), развернулась ожесточенная полемика между сторонниками экспериентального и компетенциарного подходов. Но и по сей день обоим подходам противостоят традиционные и основная борьба идет по линии инновации - консерватизм.

Ситуация в области тренинга иная. Классическое традиционное обучение никогда не доминировало в этой сфере. Те сегменты тренинга, которые выросли из сферы производственного обучения, изначально были предрасположены принять компетенциарный подход, так как в них всегда была сильно выражена ориентация на отработку навыков с опорой на *стандарты выполнения* и обучение на основе пошаговых инструкций. Психологический тренинг в своей значительной части является продолжением традиций Т-групп и тренинга сензитивности, в которых изначально понятие *опыта* ставилось во главу угла. Естественно, что идеи экспериентального обучения, то есть *обучения, основанного на опыте*, встретили здесь благодатную почву. Когда появились тренинговые программы синкретического характера, то есть пытающиеся соединить сильные стороны компетенциарного и

116

экспериентального подходов (например, коммуникативный тренинг), возникли проблемы идейного и концептуального свойства. Навык можно формировать, отрабатывать и шлифовать. И опираться при этом на стандарты, критерии и "лучшие образцы". Опыт можно преумножать, трансформировать и обогащать. Что не очень хорошо на концептуальном уровне согласуется друг с другом. Тем не менее на практике иногда можно встретить случаи удачного симбиоза обоих подходов (часто это происходит тогда, когда различные программные модули реализуются по схемам, имеющим различное идеологическое происхождение). Трудности возникают при попытках осмысления процесса, а в совсем уж практическом плане - при подготовке тренерского корпуса. И еще при попытках ответить на "каверзные" вопросы проницательных и дотошных участников тренинговых групп.

Концептуально противостояние осмысливалось в разное время по-разному. Как "тренинг конкретных умений" и "тренинг личностного роста", как *универсализирующий* и *специализирующий* тренинги, как *дидактический* и *интерактивный* тренинги. В современных условиях, когда стал господствовать прагматический принцип использования всего того, что "хорошо работает", прежнее противостояние школ и подходов "интериоризировалось" и превратилось в источник внутренних противоречий, противоречий, заложенных в почти каждой конкретной тренинговой программе.

117

Событие как основа опыта. Опыт как результат переживания и интерпретации событий

Хотя все авторы моделей экспериентального обучения используют понятие "опыт", они избегают не только определений этого фундаментального понятия, но и сколь-нибудь развернутых интерпретаций. Высказывания, сделанные на этот счет Колбом, также неоднозначны. С одной стороны, он заявляет, что экспериентальное обучение - это такое, в котором учащийся непосредственно соприкасается с изучаемой реальностью, а не просто думает о встрече с ней или размышляет о возможности "что-то с ней сделать" [2, с. 209], это может означать, что суть обучения состоит в приобретении нового опыта. С другой стороны, он утверждает, что экспериентальное научение - это "процесс сотворения знания через трансформацию опыта", что можно понимать и как работу с уже имеющимся прошлым опытом. Именно так понимает суть обучения Р. Риванс. Одним из основополагающих утверждений его концепции обучения действием является следующее: "Обучение требует реорганизации и реструктурирования существующих знаний, а не приобретения новых" [26, с. 218]. В качестве иллюстрации этого положения приводится факт, что и знание того, что яблоки падают на землю, и закономерности движения планет в Солнечной

117

системе были известны до Ньютона и Кеплера, которые "всего лишь" произвели переструктурирование и трансформацию уже существующего знания.

Отсутствие сколь-нибудь внятного описания и определения центрального понятия экспериентальных концепций - понятия опыта - вполне объяснимо. Данные концепции имеют дело с процессом обучения, то есть содержание предмета их работы - опыта - представлено в ходе его становления, складывания, формирования. И его внутренняя структура и даже его границы не являются четкими и ясно очерченными, так как все время подвержены изменениям и трансформациям. Все их теоретические построения - это модели процессов, а не описания результатов и характеристик этих результатов. Как только опыт сложился, образовался, он становится неинтересен, неинтересен в том смысле, что его анализ мало что дает для понимания процесса его получения. Экспериенталисты как будто следуют принципу: *Цель - ничто, движение - все!* И весьма последовательны в реализации этого принципа, по крайней мере в первой его части. В отличие от них, участники компетенциарного движения с самого начала были направлены на оценку результата, безотносительно к тому, как он был получен. Что предопределило как разработанность концептуального аппарата для описания предмета - системы компетенций, так и полную бесплодность в попытках создать технологии обучения, фокусированного на компетенциях.

Само по себе отсутствие четкого и общепринятого определения для ключевого понятия концепции не является свидетельством недоразвитого или беспомощного состояния дисциплины. В конце концов некоторые основополагающие категории математических и физических наук не имеют полноценных дефиниций, что не сказывается на статусе этих сфер интеллектуальной деятельности. И все же какое-то представление о содержании предмета работы следовало бы иметь, пусть и не в виде строгого его определения.

Для прояснения вопроса, что же все-таки реально понимается под работой с опытом, обратимся к анализу практики группового тренинга и психотерапевтическим практикам, использующим групповую форму работы, - таким как психодрама. Если отвлечься от деталей, то оказывается, что предметом групповой работы является преимущественно то, что обладает достаточно выраженным событийным содержанием. В классических Т-группах и группах тренинга межличностной сензитивности таким предметом является то, что происходит в группе "здесь и теперь". В психодраме - это то, что случилось с членами группы в прошлом, но воссоздается участниками психодраматической сессии в настоящем. В ролевых играх работа группы организуется вокруг тем или иным образом реконструируемых

типичных ситуаций профессионального или социального взаимодействия. Во всех перечисленных жанрах предметом и материалом для содержательного анализа является тем или иным способом созданный или

118

воссозданный событийный ряд, с работы над которым и начинается процесс формирования, углубления и трансформации опыта. Иначе говоря, опыт имеет под собой событийную основу (событийное основание). Можно выразиться и так, что конкретное событие лежит в начале того процесса, в результате которого и формируется конкретный опыт.

Необходимо отметить, что в русле экспериентального движения обращение к событию как к важному моменту в складывании опыта случалось неоднократно. Причем как в плане умозрительных рассуждений, так и в качестве фактов, фиксируемых в эмпирических исследованиях. Так, Л. Рай отмечает, что "начало познанию может положить какое-то происшествие, а дальнейшие стадии познания следуют за этим событием" [24, с. 16]. А. Мамфорд, анализируя стили приобретения опыта, прямо связывает два из четырех выделенных им типов (инциденталисты и ретроспекционисты) с понятием события [61]. И все же событию не придается того значения, которое оно заслуживает. Предполагается, что оно может служить в качестве первоосновы, или первотолчка, запускающего процесс формирования опыта наряду с какими-то иными сущностями, исполняющими те же функции. Только вот сами эти сущности никак не вычлняются и не обозначаются. Складывается впечатление, что их попросту и нет.

Поэтому имеет смысл специально остановиться на анализе содержания того, что понимается под событием. Во-первых, надо сразу отметить, что не все, что существует в природе, обществе и человеческой душе, принято относить к событиям. Любые константы или неизменные состояния к событиям не причисляются, что называется, по умолчанию. Но и не всякие изменения заслуживают того, чтобы их возводили в ранг событий. Не все происходящее-случающееся (воспользуемся здесь термином, введенным М. М. Бахтиным) стоит ассоциировать с понятием события. Необходимо вычлнить критерии или признаки, на основании которых из ряда происходящего-случающегося выделяются те его узловые точки, которые с полным правом называются событиями.

К сожалению, академическая психология, равно как и классическая философия, не уделяет должного внимания понятию "события", которое существует по сей день на периферии концептуального аппарата обеих названных научных дисциплин. Основная категориальная система этих дисциплин выстраивается по доминанте Субъект - Объект. Что приводит к оперированию конструктами субъект-объектные, субъект-субъектные и субъект-объект-субъектные отношения - дифференциациям, полезным во многих отношениях, но уведящим от существа дела, если иметь в виду жизнь человека, не пребывающего в гносеологической установке. Одним из немногих ярких исключений выглядит онтологическая концепция раннего Л. Витгенштейна. Его знаменитый "Логико-философский трактат" начинается со знаменательных фраз: "Мир есть все, что происходит" и "Мир - целокупность

119

фактов, а не предметов" с дальнейшим пояснением: "Происходящее, факт, - существование событий" [6, с. 5]. Правда, из последующего изложения становится ясно, что под событием преимущественно понимается совместное существование все тех же объектов. Тем не менее концептуальный аппарат, наработанный в указанных областях знания, может быть использован для более строгого введения понятия, находящегося сейчас в фокусе нашего внимания.

В терминах функциональной психологии событие можно было бы определить как

некоторую совокупность ощущений, которая вызывает эмоцию или, иными словами, является причиной определенных эмоциональных состояний. Кроме того, событие - это то, что привлекает внимание и запечатлевается в памяти. Пользуясь категориальной системой психологии действия, событием можно было бы назвать такое изменение в ситуации, которое делает невозможным продолжение начатого курса действий или по меньшей мере заставляет существенным образом пересмотреть сформированную программу действия. Для социальной психологии событие - это то, о чем люди говорят между собой, рассказ о чем возбуждает у слушающих неподдельный интерес и вызывает у них ряд вопросов. Кроме того, событием можно назвать то, по поводу чего возникают споры, связанные с различиями в интерпретациях произошедшего.

Для философской (или философствующей) психологии событие - это факт бытия и факт сознания одновременно. Это то, через что бытие входит в сознание, а сознание полагает себя в бытии.

Значительно богаче проблематика событийности представлена в лингвистике и литературоведении. Термин "событие" давно и прочно укоренен в понятийном аппарате лингвистических дисциплин. Для Ю. М. Лотмана событием является пересечение героем повествования некоторой границы, которая устанавливается на том месте, где прежде целый ряд персонажей (минимальное число - два) потерпели неудачи. Серия неудач (так называемая бессюжетная структура) создает фон, из которого свершение героя выступает как фигура. Что и является событием [18, с. 288]. В области лингвистических исследований можно найти примеры весьма дифференцированных категориальных систем, созданных для описания различных аспектов анализируемых событий. Так, в монографии В. Я. Шабеса, специально посвященной средствам анализа событийного содержания текстов, содержится многостраничное описание понятийной системы с выделением основной категориальной триады Предсобытие - Эндособытие - Постсобытие и описанием макроструктуры, экзоструктуры и микроструктуры событий [29, с. 52-140]. В прикладной лингвистике понятие события используется при дискурс-анализе новостных сообщений в средствах массовой коммуникации. При этом беседы, собрания, слушания в суде, дискуссии, школьные уроки рассматриваются как сложные коммуникативные события, в которых специально выделяются более элементарные

120

событийные составляющие, такие как выступление адвоката, объяснение урока учителем и т. д. [7, с. 121-122]. Помимо описания события много внимания уделяется процессу и средствам интерпретации события, расцениваемого как определяющий момент в создании новостной картины мира [7, с. 127-129]. Это направление прикладной лингвистики в своих взглядах корреспондирует с представлениями, развиваемыми в социальной психологии Р. Харре и его школой, где роль интерпретации событий объявляется ведущей [44]. Достаточно привести зафиксированный в его исследованиях факт, что способ повествования о действиях в стычках с болельщиками команды соперников в большей мере определял неформальный статус члена фанатского клуба, чем его реальное поведение во время инцидента.

Хотя событие является первоосновой опыта, его состав не исчерпывает все содержание опыта, а процессы описания и интерпретации события не являются достаточными для складывания действительно полноценного опыта. Иными словами, опыт не есть просто память о событиях прошлого, хотя именно ряд событий и является бытийной основой опыта, а описание и интерпретация - только часть процессов, посредством которых формируется опыт.

Опыт складывается в процессе поиска ответов на ряд вопросов, из которых Что? Где? Когда? Зачем? Почему? представляются самыми важными. Хотя сам приведенный порядок и

выглядит сомнительным. Есть основания полагать, что первоначально определяются пространственно-временные характеристики произошедшего (что сопровождается эмоциональной или по меньшей мере ориентировочной реакцией), а лишь затем происходит опознание агента изменений. То есть локализация события (установление его хронотопа) предшествует его идентификации. Поэтому порядок вопросов должен выглядеть следующим образом: вначале идут Где? и Когда?, затем - Что? и лишь потом разные другие, среди которых Зачем? и Почему? Впрочем, для тренинговой практики данное обстоятельство не является чем-то критичным, так как использование принципа "здесь и теперь" фактически делает ненужным и сам процесс поиска ответов на первые два вопроса. Проблема локализации в тренинге снята процедурно, что если и не облегчает, то уж существенно сокращает путь переработки события. Это дает возможность сосредоточиться на вопросах Что? Зачем? Почему? и Как?, то есть работать с процессами *идентификации, квалификации и интерпретации* событий. Разумеется, работать в групповом контексте или, выражаясь по-иному, в фокусе пересечения intersубъективных перспектив с использованием правил и процедур коммуникативного дискурса.

Под идентификацией события необходимо разуметь получение ответов на вопросы: *Что произошло?* и *Из чего оно состоит?* - в терминах, понятных и приемлемых для всех участников. Идентификация не сводится к простой категоризации, хотя и содержит в себе последнюю

121

в качестве ядерного элемента. Она предполагает ориентировку во внутренней структуре сложного события, в целостной событийной картине случившегося. А также выделение важных составляющих и примечательных деталей.

Квалификация - ответ на вопросы: *Что это значит для нас? Каков смысл осуществившегося?* Квалификация события проводится с учетом контекста, в котором оно осуществилось. Важными моментами, определяющими адекватность квалификации, являются расширение временных рамок и принятие во внимание содержаний предсобытий и постсобытий.

Интерпретация события есть поиск причин событий, выявление процессов и механизмов, порождающих событийный ряд. То есть получение ответа на вопросы: *Почему и в связи с чем произошло то, что произошло?*

В заключение естественно поставить перед группой последний вопрос: *Ну и что теперь со всем этим прикажете делать?* Предполагается, что присутствующие будут отвечать на этот вопрос своими действиями уже за пределами помещения, в котором проводился тренинг.

Из приведенного описания явствует, что групповой тренинговый опыт вполне правомерно рассматривать как результат организованной работы с содержаниями событийного ряда. А бытийной основой опыта следует считать событийную картину происходящего. Столь же понятно, что основным инструментом работы по складыванию или трансформации опыта являются вопросы. Точнее, продуманная последовательность вопросов, которые ставятся перед соучастниками и свидетелями происходящих событий.

Литература

Аксенова Е. А., Базаров Т. Ю., Лукьянова Н. Ф., Талан М. В., Ушаков А. А., Эдель М. Методы эффективного обучения взрослых. - М.; Берлин: Transform, 1999.

Бакли Р., Кэйпл Д. Теория и практика тренинга. - СПб.: Питер, 2002.

Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. О методах активной социально-психологической подготовки // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1977. № 1.

Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика. игры, упражнения. - СПб.: Социально-психологический центр, 1996.

- Бачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. - М.: Ось-89, 2001.
- Витгенштейн Л.* Философские работы. Ч. 1. - М.: Гнозис, 1994.
- Дейк ван Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация. - М.: Прогресс, 1989.
- Дилтс Р.* НЛП: Навыки эффективной презентации. - СПб.: Питер, 2002.
- Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.
- Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В.* Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Изд-во МГУ, 1991.
- 122
- Кларин М. В.* Инновации в обучении: Метафоры и модели. - М.: Наука, 1997.
- Кларин М. В.* Корпоративный тренинг от А до Я. - М.: Дело, 2000.
- Краткий психологический словарь/ Под ред. А. В. Петровского. - М.: Политиздат, 1985.
- Кристофер Э., Смит Л.* Тренинг в рекруитменте. - СПб.: Питер, 2002.
- Крэйн У.* Теории развития: Секреты формирования личности. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
- Лессем Р.* Происхождение обучения действием // Практика обучения действием.- М.: Гардарики, 2000. С. 38-49.
- Ли Д.* Практика группового тренинга. - СПб.: Питер, 2001.
- Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. - М.: Искусство, 1970.
- Марасанов Г. И.* Социально-психологический тренинг. - М.: Совершенство, 1998.
- Петровская Л. А.* Компетентность в общении. - М.: Изд-во МГУ, 1989.
- Петрушин С. В.* Психологический тренинг в многочисленной группе. - М.: Академический проект, 2002.
- Платонов К. К.* Основные вопросы наземной тренировки при летном обучении. История советской психологии труда: Тексты. - М.: Изд-во МГУ, 1983.
- Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. - М.: Когито-Центр, 2002.
- Рай Л.* Упражнения: Схемы и стратегии. - СПб.: Питер, 2003.
- Стаут С.* Управленческий тренинг. - СПб.: Питер, 2002.
- Стюарт Д.* Тренинг организационных изменений. - СПб.: Питер, 2001.
- Турнер Д.* Ролевые игры: Практическое руководство. - СПб.: Питер, 2002.
- Услуги по организации бизнес-тренингов в России: Аналитический справочник. - М.: КОНСЭКО, 1998.
- Шабес В. Я.* Событие и текст. - М.: Высшая школа, 1989.
- Campbell C. P.* Training Course/Program Evaluation: Principles and Practices//Journal of European Industrial Training. 1998. Vol. 22. № 8. P. 323-344.
- Carr W. and Kemmis S.* Becoming Critical: Knowing through Action Research. Victoria: Deakin University Press, 1983.
- Civelli F. F.* New Competences, New Organizations in a Developing World // Industrial and Commercial Training. 1997. Vol. 29. №. 7. P. 226-229.
- Cullen J.* Socially Constructed Learning: a Commentary on the Concept of the Learning Organization //The Learning Organization, 1999. Vol. 6. № 1. P. 45-52.
- Engeström Y.* Training for Change: New Approach to Instruction and Learning in Working Life. Geneva: International Labour Office, 1994.
- Francis S. D. and Maiany P. C.* Developing Elements of a Learning Organization in a Metropolitan Ambulance Service: Strategy, Team Development and Continuous Improvement // Journal of Management Development, 1996. Vol. 15. №.4. P. 4-19.
- Caravan T. N.* Training, Development, Education and Learning: Different or the Same? //

- Journal of European Industrial Training. 1997c. Vol 21. № 2. P. 39-50.
- Gerber R.* How Do Workers Learn in Their Work? // The Learning Organization. 1998, Vol. 5. № 4. P. 168-175.
- 123
- Gerber R., Lankshear C., Larsson S. & Svensson L.* Self-directed learning in a work context // Education + Training, 1995. Vol. 37. № 8. P. 26-32.
- Gibbons-Wood D. and Lange T.* Developing Core Skills: Lessons from Germany and Sweden // Education + Training. 2000. Vol. 42. № 1. P. 24-32.
- Greenan K., Humphreys P. and McIlveen H.* Developing Transferable Personal Skills // Education + Training. 1997. Vol. 39. № 2. P. 71-78.
- Habermas J.* The Theory of Communicative Action. Cambridge: Polity, 1984.
- Habermas J.* The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Cambridge: Polity, 1987.
- Harre R.* The ethogenic approach: theory and practice // Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 10. N.Y.; London, 1977.
- Harre R., Clark D., DeCarlo N.* Motives and Mechanisms: an Introduction to the Psychology of Action. London; N.Y: Methuen, 1985.
- Hill R., Bullard T., Capper P., Hawes K. and Wilson K.* Learning About Learning Organizations: Case Studies of Skill Formation in Five New Zealand Organizations // The Learning Organization. 1998. Vol. 5. № 4. P. 184-192.
- Hoffmann T.* The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23. № 6. P. 275-285.
- Humphreys P., Greenan K. and McIlveen H.* Developing Work-based Transferable Skills in a University Environment // Journal of European Industrial Training. 1997. Vol. 21. № 2. P. 63-69.
- Hyland T.* Meta-competence, metaphysics and vocational expertise // Competence and Assessment. 1992. № 20. Sheffield: Employment Department. P. 22-24.
- Ikehara H. T.* Implications of Gestalt Theory and Practice for the Learning Organization // The Learning Organisation. 1999. Vol. 6. № 2. P. 63-69.
- Jubb R. and Robotham D.* Competences in Management Development: Challenging the Myths // Journal of European Industrial Training. 1997. Vol. 21. № 5. P. 171-175.
- Kay R., Bawden R.* Learning to be Systemic: Some Reflections from a Learning Organization // The Learning Organization. 1996. Vol. 3. № 5. P. 18-25.
- Knowles M.* The Adult Learner. Houston: Gulf, 1984.
- Knowles M. S.* How do You Get People to be Self-directed Learners? // Training and Development Journal. 1980, May. P. 96-99.
- Kolb D. A.* Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- Marsick V. J.* New Paradigms for Learning in the Workplace // Learning in the Workplace. London: Croom Helm, 1987. P. 11-30.
- Matthews P.* Workplace Learning: Developing a Holistic Model // The Learning Organization. 1999. Vol. 6. № 1. P. 18-29.
- McClelland D. C.* Testing for Competence Rather than for "Intelligence" // American Psychologist, 1973. Vol. 28. № 1. P. 1-14.
- McClelland D. C.* The Concept of Competence. // Competence at Work. N.Y.: John Wiley & Sons, 1993.
- Mezirow J.* A Critical Theory of Selfdirected Learning // Self-directed Learning: From Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. P. 18-22.
- Moll L. C. and Whitmore K. F.* Vygotsky in Classroom Practice: Moving from Individual Transmission to Social Transaction // Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development. N.Y.: Oxford University Press, 1993.

- Mumford A.* Four Approaches to Learning from Experience // *The Learning Organization*, 1994. Vol. 1. № 1. P. 4-10.
- Nabi G. R.* and *Bagley D.* Graduates' Perceptions of Transferable Personal Skills // *Education + Training*. 1999. Vol. 41. № 4. P. 184-193.
- Newman D., Griffin P.* and *Cole M.* *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- O'Donnell D.* Habermas, Critical Theory and Selves-directed Learning // *Journal of European Industrial Training*. 1999. Vol. 23. № 4/5. P. 251-261.
- O'Donnell D.* and *Caravan T. N.* New Perspectives on Skill, Learning and Training: a Viewpoint // *Journal of European Industrial Training*, 1997. Vol. 21. №4. P. 131-137.
- Revans R. W.* *Action Learning - New Techniques for Management*. London: Blond & Briggs, 1980.
- Reynolds M.* and *Snell R.* *Contribution to Development of Management Competence*. Sheffield: Manpower Services Commission, 1988.
- Rod G.* How do Workers Learn in their Work? // *The Learning Organization*. 1998. Vol. 5. №4. P. 168-175.
- Schon D.* *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith, 1983.
- Schoonover S. C.* *Implementing Competencies: A Best Practices Approach*. London: Schoonover Co, 1998.
- Tannenbaum S. I.* and *Yukl G.* Training and Development in Work Organizations // *Annual Review of Psychology*. Vol. 43. 1991. P. 399-441.
- Whyt W. F., Greenwood D. J.* and *Lazes P.* Participatory Action Research // *American Behavioral Scientist*, 1989. Vol. 32. № 5.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСПЕШНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ТРЕНИНГА

Ключевые слова: оптимальный диапазон численности группы, проблема гомогенности-гетерогенности, магия круга и магия подковы, пространственное позиционирование ведущего, распределение активности, принцип ротации позиций, номер программы, позиционирование участников, пары и тройки, принцип событийности, приемы материализации, обратная связь, шеринг и дебрифинг, квалификация и интерпретация

Успех тренинга может и должен быть заранее подготовлен. Профессионализм заключается преимущественно не в том, что тренер, используя все свое мастерство и находчивость, может избежать провала, проводя тренинг в самых что ни на есть неблагоприятных условиях, а в

125

том, что он сделает все возможное и даже невероятное, чтобы проводить тренинг в условиях, максимально способствующих успеху. Организация тренинговых сессий состоит из множества мелочей, из которых только очень немногими можно пренебречь. К примеру, дискомфортная температура в помещении, как слишком высокая, так и слишком низкая, может весьма разными путями, но с одинаково большой вероятностью привести к фиаско. Предусмотреть все и вся, по-видимому, нельзя, но это необходимо делать. И в то же время быть готовым к любым неожиданностям в виде внезапного обесточивания помещений или несвоевременной пропажи раздаточных материалов.

126

Условия проведения тренинга

Количественный и качественный состав групп

Удачное укомплектование групп обеспечивает если и не половину успеха, то уж весьма немалую его долю. Данные, которыми располагает автор, говорят о том, что до пятидесяти процентов вариации субъективных оценок эффективности тренинга, сделанных его непосредственными участниками, "исчерпывается" или "объясняется" таким простейшим фактором, как величина тренинговой группы. В то же время результаты исследований динамики личностных диспозиций показали, что величина группы оказывает ничтожно малое влияние на характер изменений диспозиционных образований (здесь более важными оказались "качественные" характеристики группы, о чем речь пойдет несколько ниже). Практика тренинга выработала представления о численных величинах нижней и верхней границ и оптимальном диапазоне. В качестве нижней границы обычно фигурируют цифры 4 и 6, а верхняя граница устанавливается в районе чисел 16-18 [2]. Выход за обозначенные пределы возможен, но должен быть оправдан особыми обстоятельствами. Автор имеет опыт работы и с группами, насчитывающими всего лишь два человека, и с такими, чья численность превышала несколько десятков. Опыт преимущественно позитивный. И в то же время недвусмысленно говорящий о том, что в случаях отклонений от границ приемлемости необходимо существенным образом модифицировать традиционные тренинговые технологии и применять специальные подходы, приемы и процедуры. В настоящее время более актуальным представляется разработка технологий ведения больших групп [10]. Здесь основным приемом, позволяющим сохранять то, что обозначается как "особая групповая атмосфера", является формирование подгрупп и организация взаимодействия между подгруппами. Существуют как сравнительно простые технологии классической социодрамы, так и весьма изощренные, типа "синдикативного обучения" [11, с. 117] или процедур, используемых при проведении оргдеятельностных игр [17, с. 115-142]. В некоторых технологиях соблюдается

126

принцип неизменности состава подгрупп (например, в классической *оргдеятельностной игре*), в других, наоборот, проводится принцип постоянной ротации (например, при тренинге *командообразования*). Следует отметить, что в работе с большими группами усматриваются не только минусы, но и плюсы [10]. Минусы сопряжены с неизбежным усложнением процедур и со столь же неизбежной дополнительной тратой временных ресурсов и, возможно, потерей темпа. Плюсы - в большем разнообразии и возможности использовать такой эмоционально-мотивационный ресурс, как межгрупповое соревнование.

Оптимальный диапазон чаще всего фиксируется в промежутке между 6-14 участниками. Его конкретные значения зависят от целей и задач тренинга, времени проведения и "качественного" состава участников. На основании имеющейся у автора информации можно сделать вывод, что для тех краткосрочных (двухдневных) тренингов, в которых особенно важным является мотивация участников, оптимальным является диапазон 6-9, а в более продолжительных (4-5 дней) предпочтительным является диапазон 10-14. На смещение диапазона оптимальности в сторону увеличения численности при более продолжительной работе указывает и анализ психотерапевтической практики [4, с. 133]. Помимо всего прочего, здесь необходимо считаться с явлением "естественного выбывания" в связи с командировками, болезнями и семейными обстоятельствами. Общий вывод: если главное - скорость отработки поведенческих навыков, предпочтительным будет выглядеть меньшая по величине группа, если целью является проработка опыта, более многочисленная группа имеет преимущества. Но здесь уже вступает в силу и другая характеристика группы, а

именно ее "качественный" состав.

Под качественным составом группы прежде всего разумеют ее профессионально-демографические, должностные и личностные характеристики, а точнее, их распределение в группе. Антропологические признаки типа роста, веса, цвета волос, глаз и кожи, а также расовую принадлежность (национальность иногда принимается во внимание, но только как чисто культуральное образование) обсуждать не принято. И, по-видимому, не без оснований. Каких-либо бесспорных свидетельств влияния антропометрических свойств на успешность и эффективность тренинга к настоящему времени не зафиксировано. Более того, и такие признаки, как пол, возраст и даже образовательный уровень, опыт работы и личностные черты, сами по себе редко обсуждаются. В фокусе внимания находится проблема гомогенности-гетерогенности. Иначе, какие группы являются более предпочтительными - однородные или разнородные по какому-либо отдельному признаку или комплексу свойств. Однозначного ответа здесь нет, хотя специалисты склоняются к мнению, что умеренно гетерогенные группы обладают тем преимуществом, что обладают в целом более разнообразным опытом и содержат "критическую сумму полярных

127

идей", необходимую для разностороннего взгляда на проблемы, решаемые в группе [2, с. 34-36]. Мнения практиков здесь согласуются с результатами экспериментальных лабораторных исследований, в которых показано, что гетерогенные группы показывают более высокую продуктивность и демонстрируют более качественное выполнение интеллектуальных и творческих заданий. Кроме того, гетерогенные группы выглядят более динамичными, если речь идет об изменении диспозиций. Сказанное не исключает того, что гомогенные группы могут оказаться более успешными в задачах совершенствования навыков.

Особый вопрос - присутствие в группе лиц с заметными психическими отклонениями или наличие какой-либо персоны, явно и резко противопоставляющей себя остальным членам группы. Подобных ситуаций рекомендуется всеми силами избегать. Для некоторых видов групп важно, чтобы среди участников не было лиц, находящихся в отношениях прямого служебного подчинения (когда возникает угроза "потери лица" руководителями в глазах подчиненных).

В любом случае тренеру важно обладать информацией о предполагаемом составе участников, понимать, к чему может привести отклонение групповых характеристик от оптимальных, и в процессе переговоров с заказчиком аргументированно отстаивать собственную позицию или, по меньшей мере, развеять неоправданные иллюзии заказчиков по поводу прогнозируемой успешности работы в не совсем благоприятных обстоятельствах.

Организация тренингового пространства

Общие требования к месту, в котором предполагается проводить тренинг, достаточно очевидны. Световой и температурный режим, допустимый уровень шума, вентиляция и другие параметры среды в принципе не отличаются от тех, которые считаются необходимыми для учебных помещений. Но есть и своя специфика. Во-первых, площадь. На практике для большинства случаев достаточно, чтобы площадь помещения могла вместить в три раза больше людей, чем число планируемых участников тренинговой группы. Тогда возможно проведение занятий с перемещениями участников, организацией работы в подгруппах, использованием двигательных разминок. Стоит весьма настороженно относиться к любым предложениям провести занятия "на свежем воздухе", даже если обстановка вне помещения на первый взгляд представляется идеальной. Группа должна быть хотя бы относительно изолирована от окружающей среды.

Традиционная рассадка, когда тренер лицом обращен к остальным участникам, сидящим стройными рядами в затылок один к одному, практикуется редко. Одна из

излюбленнейших композиций - круг, в котором, как известно, все равноправны в пространстве. А тренер - Артур в кругу своих рыцарей. Первый среди равных. Но магия

128

круга не исчерпывается тем, что круговое расположение участников способствует установлению отношений "равенства и братства". Круговая конфигурация прямо-таки провоцирует работу с межличностными отношениями. Глаз и мозг, что лошадь и всадник: куда всадник повернет, туда лошадь и поскачет. Что мы видим, о том и думаем. И если участник имеет перед глазами лица своих товарищей, он склонен размышлять в первую очередь о них, об их проблемах, их отношениях к нему, его отношениях к ним, их взаимоотношениях. Это замечательно, если мы ведем психотерапевтическую группу или группу личностного роста. А что, если у нас тренинг продаж бытовой радиотехники?

Быть вместе - это не только когда глаза в глаза. Это еще и когда мы смотрим в одном направлении, на один объект. Кроме *магии круга* есть и *магия подковы*. Разомкнутый круг, в зазоре которого расположен проекционный экран, флип-чарт или обыкновенная доска, - композиция, способствующая концентрации внимания группы на предмете работы - тем или иным образом объективированном содержании. Подковообразное или, как иногда в специальной литературе называют этот вид расположения участников, U-образное расположение участников весьма популярно и рекомендуется в тех случаях, когда предполагается работа со схемами, презентациями и другими видами визуальных материалов. Разумеется, указанными способами рассадки виды пространственного размещения участников не исчерпываются*. Возникают ситуации, в которых целесообразно усаживать половину группы против другой ее половины ("стенка на стенку"), а также изобретать еще более причудливые конфигурации.

Специальный вопрос, а нужны ли столы? Как для исполнения функций подставки под бумагу для записей, так и в функции коммуникативных барьеров. При традиционной аудиторной рассадке участников такой вопрос обычно не возникает, если столы есть, то они выполняют обе функции сразу, и вариантов здесь нет (если вы попросите участников сесть не за столы, а перед ними, вам придется прилагать немалые усилия, чтобы развеивать естественное недоумение собравшихся). Другое дело - круг или подкова; здесь есть возможность расставить столы или по внешней, или по внутренней стороне указанных конфигураций. Иной раз удобно дать группе задачу и предложить участникам вырабатывать индивидуальные решения, сидя спиной друг к другу, а затем, развернувшись на 180 градусов, приступить к согласованию позиций. Общее правило таково: если необходимо интенсифицировать внутригрупповое взаимодействие, барьеры должны быть убраны. И в то же время надо понимать, что некоторые члены группы будут чувствовать себя дискомфортно, если между ними и

129

другими участниками тренинга не будет ничего, кроме открытого пространства. Внешне это выразится в том, что эти участники начнут принимать закрытые позы со скрещенными ногами и руками.

Особая тема - пространственное позиционирование ведущего (ведущих). Если группу ведет один человек, то доминирует принцип максимального визуального охвата аудитории, то есть в любой момент времени тренер должен отслеживать если не все, то по крайней мере основное из *происходящего-случающегося* в группе. Применение данного принципа не вызывает никаких затруднений в случае кругового или подковообразного расположения участников, но требует определенной сноровки, ловкости и изобретательности при некоторых других групповых конфигурациях. В любом случае ведущий должен не упускать как то, что находится в фокусе внимания группы, так и саму группу. Но возможны и исключения. Иной раз стоит молча подойти к паре особенно яростных спорщиков, чтобы

снизить излишний накал страстей. Тренер, по-видимому, единственный человек в группе, чьи перемещения в тренинговом пространстве, сколь бы неожиданными или причудливыми они ни были, воспринимаются как нечто само собой разумеющееся. То же касается и смены позы. Сидеть, стоять, опять садиться и вновь вставать, присаживаться на корточки или вставать на цыпочки, каждый раз специально не поясняя смысла своих телодвижений, - это тренерская привилегия, которой можно и нужно пользоваться.

Если ведущих двое и более двух, ситуация усложняется и в то же время облегчается. Усложняется, так как возникает необходимость согласовывать свои перемещения с партнерами. Облегчается в связи с тем, что несколько человек могут взять на себя разные функции ведущего, например, отслеживать различные участки тренингового пространства. В круговой композиции двум ведущим рекомендуется занимать места друг против друга, при подковообразном - на концах подковы. Трое ведущих разделяют собой круг на три равные части, кроме концов подковы занимают и ее середину. Что касается вопроса о взаимном расположении ведущих, если их больше трех, то рассуждать на эту тему придется преимущественно умозрительно, так как одновременное присутствие в тренинговом пространстве четырех тренеров - событие крайне редкое.

Распределение активности между участниками и ведущими

Принятие положения о главенствующей роли активности участников не означает, что все должно быть всецело предоставлено тренирующимся, а ведущие должны всегда и везде, когда и где только можно, занимать подчеркнута пассивную позицию. Тренинговая группа является при всей своей специфичности частным видом социальной

130

группы, эффективность которой снижается, если инициатива и ответственность полностью сосредоточены на одном из полюсов шкалы Руководство-Исполнение [18, р. 339-341]. Специальные исследования показали, что преждевременная и форсированная передача ответственности с плеч ведущих на плечи участников ведет к нежелательным следствиям, равно как и специальное сдерживание активности членов тренинговой группы. Роли ведущих не сводятся к роли герольдов, оглашающих правила игры, или роли информационных спонсоров для остальных участников. Тренеры являются деятельными, полноправными и ответственными участниками процессов, происходящих в тренинговой группе. Ведущий должен владеть не только навыками фасилитации, но и приемами инструктирования и комментирования действий обучаемых. Общий принцип - последовательное, дозированное и уместное наращивание активности участников с передачей инициативы и ответственности от ведущих к другим членам группы. При этом вовсе не стоит стремиться к равномерному ее распределению. В любой группе формируется лидерское ядро, возникают связки лидер-ведомые, что естественно и даже неизбежно и в большинстве случаев не препятствует решению тренинговых задач. Разумеется, в функции ведущих входит контроль за тем, чтобы захват инициативы отдельными участниками не носил тотального характера.

Распределение инициативности зависит не только от личностных качеств участников. В большинстве тренинговых технологий заложено разделение на более активные и более пассивные позиции. К примеру, протагонист в психодраме - фигура гораздо более заметная, чем исполнители вспомогательных ролей. При использовании техники "аквариума" наблюдатели, как правило, временно лишаются права громкого говорения. Принцип *ротации позиций* заключается в том, что в ходе тренинга каждый из участников по мере возможности должен исполнять как более, так и менее значительные партии.

131

*Достаточно обстоятельное обсуждение вопроса о способах расположения участников содержится в руководстве Д. Ли [6, с. 176-187], некоторые полезные советы по этому поводу

приводятся в книге Ф. Рэйса и Б. Смит [14, с. 50-51].

Программа-модуль-номер

Самым значительным в организации тренинга представляется построение целостной программы. Общие дидактические принципы - последовательность в подаче содержания, переход от простого к сложному, от абстрактного к конкретному и так далее - имеют, разумеется, отношение к тренингу, если считать тренинг одной из форм обучения. Но существуют и своеобразные моменты. Последнее время все большую популярность приобретают так называемые открытые обучающие технологии, предполагающие некоторую произвольность

131

посещения занятий учащимися. В этом случае требования строгой логической последовательности и связности материала выглядят не всегда уместными. Каждое отдельное занятие должно быть законченным и самодостаточным, а целостная программа представляется выстроенной из отдельных модулей, каждый из которых имеет самостоятельную ценность. Становится в ряды сторонников такой идеи или занимать позицию ее противников - дело свободного выбора каждого, но не считаться с тенденцией, завоевывающей все большую популярность, сегодня уже нельзя. Сама по себе идея модульной организации программы не вызывает особых возражений и не требует каких-то особых усилий для представления программы в виде совокупности модулей. В конце концов, понятие модуля является не чем иным, как развитием понятия тематического блока, давно и успешно используемого при составлении большинства видов тренинговых программ*. Но если модуль - это единица (клеточка, молекула) программы, то ее элементом (атомом) является еще менее масштабная часть, которую вслед за П. В. Растянниковым уместно назвать *номером* [3, с. 42-49]. Цирковая метафора используется в данном случае осознанно и намеренно, так как в цирке программы строятся из множества разнообразных и нередко взаимозаменяемых номеров, но в своих лучших образцах являют собой осмысленные и завершенные композиции. Разумеется, тренинг - не цирк, но тренинговые программы могут быть, как и цирковые, выстроены из разумно составленной последовательности целостных частей.

Каждый номер программы, будь то упражнение на отработку навыка или ролевая игра, имеет такие обязательные характеристики или компоненты, как целевая отнесенность, тема и сюжет, схема позиционирования участников, правила поведения, структура исходов, критерии оценки и ключи анализа. Есть и определенная последовательность в подготовке и выполнении номера. Можно выделять такие этапы, как вводная часть, подготовка пространства и технического обеспечения, распределение обязанностей, пауза для психологической настройки и мобилизации, исполнение или проигрывание, пауза для настройки на разбор или анализ, собственно анализ и подведение итогов.

Цели номера

Целевая отнесенность или функциональная направленность номера связана с задачами, которые решаются номером в целостной тренинговой программе. К таким задачам можно отнести: демонстрационные, дидактические, мотивационные, проблематизирующие,

132

отработки навыка, синтеза поведенческой программы действия, проведения феноменологического анализа, психокоррекции, управления групподинамическими процессами [4, с. 44-45]. Кроме того, можно выделить контрольные упражнения, призванные дать информацию о степени и характере усвоения уже пройденного материала, упражнения "на разогрев", на углубление знакомства, сброс напряжения, а также специальные номера-связки, которые выполняют функции соотнесения содержания одних номеров с другими. Все эти задачи при укрупненном анализе могут быть разделены на два больших

класса: содержательные (предметные) и функциональные (динамические). К первым относятся преимущественно те, в которых отражено основное содержание тематических блоков программы или программных модулей. Вторые предназначены в первую очередь для обеспечения благоприятных условий протекания основных процессов (научения и трансформации). Как видно из списка, класс функциональных номеров имеет численное представительство, вполне сопоставимое с классом номеров содержательных. Следует отметить, что один и тот же номер может иметь различную целевую направленность в зависимости от своего места в целостной программе и некоторых вариаций в способе своего проведения. Более того, многие номера могут выполнять несколько функций одновременно, например, выполняя роль номера-связки и синтезирующего содержание предшествующих номеров. В то же время очевидно, что большинство номеров наилучшим образом может работать на выполнение только одной или двух задач.

Информационно-методическое обеспечение номера

Содержание номера. Участники тренинга, прежде чем приступить к выполнению упражнений или разыгрыванию игр, получают информацию о содержании задания, условиях проведения, правилах выполнения действий и другие сведения, необходимые для развертывания групповой активности. Описания игр и упражнений, содержащиеся в различных руководствах, обычно ограничиваются именно этим*. Для некоторых упражнений даются стандарты или критерии успешного выполнения. Иной раз присутствуют упоминания о необходимом реквизите и примерном времени выполнения. Нередко наличествуют рекомендации по поводу оптимального количественного состава. Если речь идет о ролевой игре, иногда приводится описание того, что произошло до момента начала игры, и общие указания по поводу того, что должно быть сделано и к какому времени. Для успешного проведения номера такой информации явно недостаточно. За редкими

133

исключениями* не приводятся такие важнейшие компоненты, как структура возможных исходов и схемы (ключи) анализа. Это все равно, что дать тест-опросник и не приложить к нему ключи и нормы теста. Но винить в отмеченных упущениях авторов упомянутых руководств было бы неправильно. Они и так сделали все, что могли, или почти все, что могли. В конце концов, описания игр и упражнений - это не тесты; далеко не всегда понятно, какие варианты действий участников являются безусловно правильными, а какие ошибочными. Накопление статистики - дело трудоемкое и долгое, да нередко и неблагоприятное, ведь игра может устареть еще до того, как наберется такое число случаев, для которых оправдано использование статистических процедур. Что касается ключей анализа, то их подбор во многом зависит от идейных установок и пристрастий тренера, уровня и характера образованности участников, места номера в общей программе. Предполагается, что, регулярно практикуя проведение тех или иных приглянувшихся игр или упражнений, тренер сам со временем сформирует свои представления о том, как проводить этот номер, чего ожидать от участников и на чем основывать анализ происходившего в группе.

Во вводной части (уввертюре номера) участники знакомятся с содержанием задания и условиями его выполнения в той части, которая необходима всем членам тренинговой группы. После завершения позиционирования участников (например, получения ролей или зачисления в команду наблюдателей) они могут получить необходимую дополнительную информацию.

Инструкции - важнейший процедурный момент тренинга. *Инструктивное управление* является тонким и эффективным способом прямого влияния на процесс обучения [13, с. 311] и как ничто другое требует тщательного продумывания и отработки. Не стоит надеяться на память, так как есть риск упустить какую-нибудь важную деталь. Нет ничего стыдного в том, чтобы зачитать текст по бумажке. Еще лучше, если участники будут иметь идентичный текст

перед глазами. Что касается отдельных инструкций и вводных, предназначенных для особым образом позиционированных участников, то здесь наличие письменных текстов необходимо признать обязательным.

Позиционирование участников

Под *позиционированием* понимается как простое установление очередности участия в упражнениях, так и распределение ролей или комплектование подгрупп. Существуют различные приемы и процедуры, облегчающие осуществление позиционирования. Не стоит пускать это дело на самотек и решать вопрос тем, что просто предложить группе

134

самостоятельно разбиться на пары или подгруппы (исключение из этого правила может быть тогда, когда ведущий решает данным предложением задачи диагностики). Есть риск получить суматоху, обиды и просто потерять много времени, что называется, на пустом месте. Во многих случаях выручает жеребьевка. Иной раз удобно воспользоваться игральными или гафельными картами. Можно комплектовать подгруппы и устанавливать очередность и способ участия в играх и упражнениях, основываясь на времени и месте рождения, знаках Зодиака, алфавитном порядке имен или фамилий участников, росте, весе, результатах выполнения простеньких упражнений. Способ, основанный на получении номеров путем выполнения команды: *"По порядку номеров рассчитайся!"*, по-видимому, наихудший из возможных. Иногда у ведущего существуют какие-то соображения по поводу того, в какой очередности или в каком составе должны работать участники. Почему бы не сообщить группе выводы из этих соображений? На вопрос кого-либо из членов группы, почему именно так, ведущий вправе ответить: *"Мне кажется, так будет лучше"* (это, кстати, неплохой способ проверить, насколько группа считает вас компетентным и насколько она вам доверяет).

Особого внимания требует комплектование групп наблюдателей, если таковые предусмотрены в сценарии. Иной раз группу наблюдения образуют только потому, что число возможных "активных" участников ограничено, а остальных надо бы чем-нибудь занять. Или же по технологии тренинга участники должны ждать своей очереди для выполнения упражнений или участия в игре. В любом случае наблюдение рассматривается как занятие несколько второстепенное и выполняющее преимущественно функции вспомогательного характера. Такой взгляд на роль наблюдения в корне неверен! Особая ценность опыта, приобретаемого в тренинге, как раз связана с наличием специальной позиции невключенного (но заинтересованного) наблюдателя.

Во-первых, потому, что полноценное социальное действие формируется (имеется в виду как филогенез, так и актуалгенез) только в поле пересечения перспектив актеров (действующих лиц) и наблюдателей [16]. Разумеется, тренер всегда воспринимается группой как занимающий позицию компетентного наблюдателя. Но он не стоглаз и не вездесущ. И не наделен атрибутом интересубъективности.

Во-вторых, полнота и глубина понимания многих аспектов ситуаций, получаемые наблюдателями, нередко превосходят соответствующие характеристики понимания, получаемые участниками, непосредственно включенными во взаимодействие.

В-третьих, факт викарного обучения на сегодняшний день является несомненным. Наблюдатель способен осваивать поведенческие модели иной раз не хуже тех, кто эти модели демонстрирует [1].

И самое важное, редко когда вне рамок специального тренинга люди имеют возможность сравнить впечатления различных наблюдателей, как невключенных, так и включенных, коими являются "активные" участники. И не только сравнить, но и обсудить. И сделать

135

выводы. Наблюдения, полученные наблюдателями по ходу развития событий в группе, являются незаменимым материалом, позволяющим восстановить целостную картину ситуаций и прояснить природу процессов и механизмов, порождающих те или иные события. Поэтому вопросы подготовки работы наблюдателей и комплектования групп наблюдения никак не относятся к числу второстепенных. И нельзя забывать о принципе ротации - в позиции невключенных наблюдателей должны по возможности побывать все члены тренинговой группы.

В связи с вышесказанным необходимо специальным образом рассмотреть вопрос о численном составе подгрупп для отработки коммуникативных навыков и умений, таких как навыки активного слушания или способы реагирования на агрессию. Практически повсеместно для этого используют упражнения, проводимые в парах. Стоит критически отнестись к такому подходу, несмотря на его распространенность и то соображение, что работа в парах дает большую экономию времени, чем использование любых других групповых композиций. Ситуация тет-а-тет, во-первых, снижает степень социальности того или иного типа взаимодействия, во-вторых, лишает возможности развести два плана этой проработки, а именно: работы с исполнением действия и работу по совершенствованию управления исполнением. Пара всегда состоит из различным образом позиционированных, но равноплановых участников, то есть соучастников, соучастников без свидетелей. Исключение перспективы невключенного наблюдателя из ситуации взаимодействия существенным образом трансформирует социальность ситуации в направлении ее уплощения и нередко ведет к утрате контроля. Последнее весьма важно в практическом отношении. Довольно часто тренеру приходится сталкиваться с тем, что некоторые пары "забывают", для чего был затеян их разговор, и сбиваются в жанр светской беседы, в которой тема и прагматика разговора имеют минимальную значимость. Инциденты такого рода практически не возникают, если отработка умений происходит в триадах. Для случаев, где важным представляется раздельная проработка исполнения и управления исполнением, имеет смысл введения, помимо перспективы невключенного наблюдателя, еще одной позиции - позиции активного контролера, в чьи функции входит помощь и содействие говорящему или слушающему в организации его коммуникативных актов. Тем самым минимальный размер группы увеличивается до четырех человек. Решать вопрос о том, в каком составе - дуэтами, трио или квартетами - проводить упражнения, разумеется, прерогатива тренера, но решение это должно быть осмысленным, а не принятым по той причине, что "все так делают".

Подготовка к выполнению

В процессе подготовки к выполнению заданий, если такая подготовка предусмотрена сценарием, ведущие должны быть готовы оказать

136

участникам любую необходимую помощь и поддержку и в то же время не быть суетливыми и навязчивыми. Многие неясности и затруднения решаются членами группы самостоятельно или с помощью своих товарищей.

Пауза между вводной частью, когда все участники уже ознакомились со своими заданиями, и началом их выполнения может иметь длительность и несколько секунд и десятки минут, в зависимости от характера заданий, но она должна быть всегда. Не стоит давать сигнал старта, не убедившись, что все должным образом настроились на работу. Уместно спросить: "*Все готовы?*" - и после получения утвердительного ответа произвести запуск процедуры. С этого момента активность ведущих, если тому не препятствуют особые обстоятельства, должна быть сведена к минимуму. Группе следует предоставить возможность самой справляться с проблемами и с внезапно возникающими затруднениями.

Проведение номера

Выполнение упражнений и игры создают ту событийную картину, которая и

представляет собой живую ткань особого опыта, получаемого в тренинге. Если нет событий, соучастниками и свидетелями которых являются члены тренинговой группы, если ничто не завладело их вниманием, если им не о чем говорить, то нет и основы опыта, а следовательно, нет и самого тренинга. Сказанное не означает, что каждый быстротекущий момент тренинга должен быть до предела наполнен (упакован) искрометностью, воодушевлением и энтузиазмом, а соучастники и свидетели происходящего обязаны пребывать в состоянии перманентно затаенного дыхания. Более того, может быть, как раз большая часть исполнения номера и должна быть заполнена той рутинной, которую Ю. М. Лотман называл бессюжетной структурой [8], а П. В. Растянников - просто "тягомотиной". Событие выступает из рутины, как фигура из фона. Распределение событий во времени создает особую ритмику тренинга, и организация такой ритмичности - одна из задач тренера, как на стадии проектирования номера, так и на стадии его исполнения.

Яркие и значимые события обладают теми характеристиками, которые известный поэт обозначил как "весомость, грубость, зримость". Сюда же можно добавить и "громкость". Особенностью психологического тренинга является то, что значительная часть важных событий протекает во *внутреннем* (ментальном) плане, а значит, почти недоступна для прямого обнаружения. Следовательно, этот событийный пласт должен быть "*поднят*", выявлен специальными средствами. Одним из эффективных средств решения этой задачи являются приемы *объективации* и *материализации*, позволяющие узреть затаенное и услышать беззвучно произносимое. Материализация в тренинге выполняет целый ряд полезных функций, основная из которых - "перевод ментальной реальности в факты предметной и

137

поведенческой реальности". Под ментальной реальностью понимаются прежде всего цели и намерения, образ ситуации, планы действий, мысли, чувства и эмоции участников коммуникации [3, с. 54].

В качестве примера опишем процедуру, известную под названием "психологические шахматы". Она может быть использована для отработки тактики ведения беседы или переговоров. От участников, которые садятся попарно друг против друга, требуется осуществлять коммуникацию только в письменном виде, при этом в протоколе ведения разговора фиксируются не только произносимые высказывания участников, но и невербальные реакции, а также произносимые вслух реплики "про себя". Для этого организуется ведение трех протоколов. В одном из них - общем - каждый участник в письменном виде регистрирует свои вербальные и невербальные реакции, которые может слышать и видеть его партнер. Кроме общего протокола каждый ведет свой индивидуальный протокол, в котором отмечает те вербальные (внутренняя речь про себя) и невербальные действия, которые не предназначены для партнера. К примеру, один из участников пишет в общем протоколе: "*Подхожу к Леониду и останавливаюсь на расстоянии полтора метра напротив него, улыбаюсь и говорю, что, мол, хорошая погода*". Второй участник вначале в индивидуальном протоколе описывает свои, предположительно недоступные для восприятия партнера, реакции типа: "*Ну и ну, опять Сергей подвалил. Что ему в этот раз от меня нужно? Однако сделаю вид, что рад*". В общем протоколе он пишет: "*Улыбаюсь в ответ и говорю с ноткой иронии, что очень рад неожиданной встрече*". И так далее. После того как все пары так или иначе завершат свои разговоры или, более точно выражаясь, их письменные имитации, можно и нужно провести анализ полученного материала. Сопоставление явных и тайных протоколов разговора позволяет достичь более полного постижения феноменологии и механизмов развертывания беседы двух людей. Событийная картина предстает в более полном виде и позволяет сделать более содержательные выводы, а иной раз и совершить настоящие открытия. Автор не единожды был свидетелем того, как кто-либо из участников

входе разбора упражнения с изумлением произносил: *"Оказывается, люди думают одно, а говорят совсем другое"* Оставим эту реплику без комментариев. Отметим только, что описанная процедура позволяет получить всем участникам представление о ходе беседы с такой полнотой, какую они не могли бы обрести ни при каких условиях в "реальной жизни". Полный протокол разговора явится ценным материалом для разбора результатов игры.

Другая важная функция, которую выполняет материализация, это синхронизация действий с ответными реакциями. Так, при проведении упражнений на отработку техники убеждения ведущий может попросить того из участников, кто выполняет роль убеждаемого, каким-либо явным образом выражать степень своего внутреннего прития или неприятия того или другого варианта аргументации, который

138

демонстрируется участником, исполняющим роль убеждающего. Это можно сделать, например, тем или иным образом наклоняя карандаш, который держится в руке. Содержание этого "сговора двух физических лиц" можно до поры до времени держать в тайне от остальных участников или от части из них. Особенно эффективен данный прием, если ведется видеозапись проведения упражнения. При последующем разборе можно "открыть карты" и получить для анализа синхронизированную картину внешних воздействий и внутренних реакций на эти воздействия. Картину, как правило, весьма поучительную.

Другой пример. При отработке умения держать нужную дистанцию можно попросить того из партнеров, к которому должен по сюжету пристраиваться тренирующийся, обозначить свое ощущение комфортности данной дистанции просто положением одной из ног. Скажем, если дистанция ощущается как слишком близкая, правая нога передвигается вперед, а если есть ощущение излишней отстраненности - то назад.

Еще одна роль материализации - сделать обратную связь, которую получают участники по ходу выполнения упражнений, более рельефной, придать ей большую "перцептивную массу". Хорошей иллюстрацией может служить процедура, иногда называемая "Третьей суд". Учебно-тренировочная группа разделяется на две примерно равные по численности группы, задачей каждой из которых является как можно более убедительное обоснование одной из двух альтернативных позиций. Например, создавать ли на фирме собственный учебный центр или направлять персонал учиться во внешние учебные заведения. Кроме того, создается группа из четырех человек, при этом функцией трех человек является оценка убедительности аргументации каждой из сторон, выступающей в прениях, а четвертый служит "перцептивной массой" материализованной оценки. Делается это следующим образом. Обе подгруппы, представляющие в суде состязавшиеся стороны, в течение нескольких минут готовят свои аргументы, а затем поочередно (один человек от одной из сторон, затем один человек от другой стороны, затем еще один от первой и так далее, вплоть до исчерпания аргументов или истечения оговоренного заранее времени) обосновывают свои позиции, укладываясь в заданный для каждого выступления лимит времени, скажем, в одну минуту. В конце каждого выступления судейский триумvirат после короткого совещания выносит свой вердикт путем передвижения стрелки-указки, лежащей на столе перед судьями, в сторону той команды, представитель которой только что закончил выступление. Если аргументы показались судьям весомыми, стрелка-указка передвигается на значительный угол, если аргументация признана совсем слабой, то стрелка остается на месте. Участник, выполняющий функцию "перцептивной массы", сидит на стуле у противоположной от триумvirата стены и каждый раз передвигается вместе со стулом на

139

пропорциональное величине угла, под которым располагается стрелка-указатель на судейском столе. Получается так, что даже незначительное изменение положения указки тут

же сопровождается весьма заметными перемещениями человека со стулом, дополняемыми обыкновенно еще и заметным шумом. Таким образом, обратная связь становится в прямом смысле "весомой, громкой, грубой, зримой". И следовательно, более впечатляющей.

Нередко все три функции выполняются одновременно. Известный телеведущий В. Познер в своих ток-шоу иногда использовал цветные карточки для выявления реакций аудитории на высказывания выступающих. Так, поднятие зеленых карточек обозначало одобрение или согласие, красных - несогласие или неодобрение. Нетрудно придумать и какое-нибудь значение для желтых карточек. Такая весьма незамысловатая материализация тем не менее выполняет все вышеперечисленные функции. Во-первых, неявное становится очевидным. Во-вторых, оно становится таким практически без отсрочки. В-третьих, использование цвета придает обратной связи ощутимый эмоциональный заряд. В тренинге, проводимом в малых группах, функции карточек с успехом могут заменять поднятые растопыренные пальцы. При этом реакции зрителей-слушателей могут быть сделаны более дифференцированными, с пятью или даже с десятью градациями. Теряется, правда, эффект цвета. Но, как известно, за все надо платить.

Приведем более впечатляющий пример. Разработчики этого упражнения, Г. С. Лопатин и Е. В. Лопухина, назвали его "Обкатка танками". Предназначено это упражнение для тренировки умения выступать перед агрессивно настроенной аудиторией. Тренирующиеся поочередно поднимаются на сцену и пытаются произнести заранее подготовленную речь. Остальные изображают зрительный зал. Ведущий весьма убедительно и настойчиво требует от аудитории бурно реагировать на все, к чему в принципе можно придраться - к малейшему действительному или мнимому промаху выступающего, любой шероховатости. Реагировать шумом, резкими репликами и выкриками с мест разной степени невнятности. Если группа в должной степени разогрета, эффект получается прямо-таки потрясающий. Редко кому удается справиться с ситуацией и не скомкать свое выступление. Эта процедура идеально подходит для последующего анализа видеозаписи, так как позволяет сопоставить видеоряд из невербального поведения выступающего с перепадами в интенсивности шумового фона, служащего оценочной обратной связью.

В последнем примере мы вышли еще на одну важную функцию материализации - обеспечение наглядного (ощутимого и симультанного) сопоставления. Иной раз ведущему достаточно просто фиксировать на листе бумаги или на доске некоторые характеристики процесса выполнения заданий наряду с их результатами. Все остальное практически и не требуется. Например, можно отмечать время обсуждения входе подготовки

140

группы к выполнению какого-либо сложного упражнения, требующего координации действий отдельных участников, и показатели результативности (скоростные и качественные). Даже если вести запись в виде цифр, группа при обсуждении может с легкостью убедиться в наличии определенных закономерностей, к примеру, чем тщательнее проведена подготовка, тем качественнее результат. Еще лучше фиксировать количественные показатели не в виде цифр и букв, а используя более наглядные формы - длиной или толщиной линий, цветом, положением в пространстве и т.п.

Таким образом, материализация, или опредмечивание, обеспечивает или, по меньшей мере, облегчает экспликацию неявного, синхронизацию коммуникативных действий с реакциями на них и, кроме того, делает обратную связь более впечатляющей, а ее отдельные фрагменты более сопоставимыми. Сама по себе материализация не создает событий, но она способствует их обнаружению и идентификации и, кроме того, делает эти события более рельефными, а общую картину событий - более полной. Не меньшее воздействие на событийную картину номера оказывают форма и способ подачи обратной связи.

Обратная связь

Принято рассматривать функции и виды обратной связи, когда описываются приемы и процедуры, используемые на этапе обсуждения и анализа игр и упражнений, а не в процессе исполнения номера. Это не всегда оправдано. Нередко участники получают обратную связь по ходу игры или упражнений, и здесь есть возможность варьировать способ и темп подачи обратной связи. В качестве примера можно сослаться на уже описанную процедуру подачи обратной связи в игре "Третейский суд". В том варианте, как она была представлена в тексте, обратная связь подавалась немедленно, сразу после каждого выступления. Но ведь возможно такое проведение игры, при котором "жюри" вначале заслушивало бы обе стороны, а затем выносило бы общий вердикт. Кстати, именно в таком режиме обычно и работает настоящий суд.

Приведем другой пример: группа упражняется в умениях распознавать эмоциональные состояния или неискренность ораторов. По ходу выступлений члены группы проводят оценку тревожности или искренности выступающих. Обратная связь, а в этом случае источником обратной связи являются сами выступающие, может быть получена наблюдателями немедленно, то есть сразу после каждого выступления, или отсроченно и массированно - после завершения всей серии выступлений. Событийные картины номера весьма разнятся в первом и во втором случаях. При получении немедленной обратной связи цепь событий (а событиями в данном случае являются успехи и неудачи распознавания) рельефна и однозначна, однозначна в том смысле, что каждое событие либо явно позитивно, либо столь же явно негативно.

141

При получении совокупной и отсроченной обратной связи ее значение в большинстве случаев неоднозначно и размыто. У кого-то процент распознаний несколько больше, у кого-то несколько меньше, и только для немногих ситуация более-менее очевидна. Да и осмысливаются эти формы связи по-разному, хотя обе являются критериями для оценки успешности распознавания. В первом случае обратная связь воспринимается как информация, способствующая успеху последующих попыток, а во втором - как общая оценка способностей к распознаванию тревожности или искренности выступающих. Различается и атмосфера, царящая в группах, работающих в первом или втором режиме. При получении неотсроченной обратной связи налицо переживания успехов и неудач, явно выражаемые радость и огорчения, слышны смех и возгласы недовольства, лестные или нелестные замечания в адрес выступающих. Преобладающий настрой группы - оживление и даже взбудораженность. Во втором случае преобладает серьезность и сосредоточенность, наблюдается нарастание напряжения к концу упражнения, отмечаются признаки растерянности у отдельных участников.

Обратная связь не является причиной или пружиной события, но ее функции подобны функциям триггера или спускового крючка. Подача обратной связи способна запустить переживания таких важных видов событий, как успехи или неудачи, выигрыши или проигрыши, победы или поражения. Обратная связь не меняет содержательную основу события, но она может стать решающим фактором его квалификации. Кроме того, форма обратной связи во многом определяет то, на каком уровне будет происходить интерпретация события: на уровне личностно значимых ценностей, целей текущей деятельности или условий выполнения конкретных задач. Если в тренинге используется оценочная обратная связь (похвала, критическое замечание), так или иначе затрагивающая личностную сферу членов группы, то возрастает вероятность использования при интерпретации событий ценностных категорий. Использование безоценочной обратной связи в виде результирующей или процессуальной вовлекает в интерпретацию преимущественно деятельностные категории.

Пауза для настройки на разбор или анализ. Деролинг и шеринг

Прежде чем перейти к анализу или интерпретации случившегося, на эти виды активности надо настроиться. Вопрос о том, что лучше, проводить "разбор полетов" "по горячим следам" или "на остывшую голову", не имеет однозначного ответа. В практике некоторых психодраматических школ принято брать суточную паузу перед разбором событий, произошедших на одной психодраматической сессии. С другой стороны, некоторые тренеры стараются отодвинуть время кофе-брейка, если игра уже закончилась и следующим этапом является анализ

142

прошедшей игры. Тем не менее какое-то время действительно необходимо на переживание случившегося, эмоциональное отреагирование на уже произошедшее и закончившееся. В теории экспериентального обучения фаза абстрактной концептуализации предваряется фазой отстраненного наблюдения, которую правильнее было бы называть периодом переживания, поскольку именно на этой фазе в наибольшей мере проявляются эмоции и чувства. На языке бытовой прозы функции паузы можно обозначить как время для того, чтобы "выпустить пар" и "отдышаться".

Проводить ли на этой фазе *деролинг*, то есть совокупность процедур, способствующих выходу из роли, это не проблема, а рабочий вопрос, который решается тренером исходя из того, необходимо ли при анализе, чтобы действующие лица и исполнители комментировали произошедшее, основываясь на своей ролевой позиции. Поэтому дeroлинг можно проводить до анализа, после анализа или провести его после той части разбора игр и упражнений, где есть смысл проводить квалификацию и интерпретацию событий в ролевой перспективе. Иногда выделять специальное время на выход из ролей и позиций не является оправданным. Такая ситуация возникает, когда в процессе упражнений участники постоянно меняются ролями и не успевают сжиться с позицией одного из персонажей. Или же по тем или иным причинам не успели "как следует войти в роль". Так или иначе, но дeroлинг не является обязательной частью многих номеров тренинговой программы. По-видимому, имеют право на существование целостные и достаточно обширные программы, в которых отсутствуют какие-либо специальные процедуры, способствующие выходу из ролей и позиций, и это обстоятельство вовсе не является их недостатком.

Практически все то, что было сказано по поводу дeroлинга, можно отнести к процедурам, используемым при организации обмена эмоциями и чувствами. Или, как их иногда называют, *шерингу*. Нередко приходится наблюдать, как тренер после завершения буквально каждой игры или серии упражнений предлагает членам группы ответить на вопросы, что они чувствовали или ощущали в процессе выполнения заданий, понравилось ли им участвовать в процессе, не было ли чего-то, что препятствовало или способствовало должным образом сосредоточиться при исполнении тех или иных действий, и ряд других вопросов того же свойства*. Предполагается, что проведение обмена

143

чувствами каким-то образом содействует достижению умиротворенного состояния. Шеринг активно используется в психодраме и тренинге сензитивности, что касается других разновидностей группового тренинга, то он, так же как и дeroлинг, не является обязательным компонентом номера. Даже те, кто относит себя к приверженцам идеи экспериентального обучения, могут исходить из того, что для успешного прохождения фазы переживания полученного опыта (фаза отстраненного наблюдения в модели Колба) достаточно предоставить участникам время для такого переживания и не препятствовать наиболее экстравертивным участникам обмениваться репликами.

Реконструкция событийной картины.
Дебрифинг

Сопричастность происходящему в группе и совместное переживание случившегося являются необходимыми, но не достаточными моментами приобретения полноценного опыта. Проведение анализа и интерпретации, то есть того, что в классической модели экспериментального обучения называется абстрактной концептуализацией, является необходимой и важнейшей составной частью тренинга. В особенности если речь идет о совершенствовании умений понимания социальных ситуаций, а в терминах теории действия - совершенствовании ориентировочной фазы действия.

Восстановление, расширение и обогащение картины событий производится с применением различных средств и использованием разнообразных приемов. Большую помощь может оказать просмотр видеозаписи происшедшего-случившегося в игре или при выполнении упражнений или даже видеозаписей, если съемка велась несколькими камерами. Необходимо только отдавать себе отчет, что просмотр полной видеозаписи может растянуться на время, не предусмотренное сценарием номера. Ценной информацией могут оказаться материализации ментальных планов участников действий в виде записей, сделанных ими в ходе подготовки и исполнения номера. Особенно это касается вопроса фиксации планов и намерений действующих лиц и исполнителей, так как многое из происшедшего-свершившегося проясняется в свете целей и интенций действующих участников.

Особую роль в восстановлении событийной картины играет *дебрифинг*. Понятие дебрифинга вошло в словарь специалистов по тренингу из практики разбора войсковых операций, где оно означало извлечение информации о происшедшем на поле боя (почти буквально - "выдаивание" и даже "выпотрашивание") из оставшихся в живых непосредственных участников военных действий, как "своих", так и тех, кого удалось взять в плен. В тренинге под дебрифингом понимают структурированное обсуждение того, что происходило в ходе упражнений и ролевых игр, и обмен мнениями по поводу их результатов и исходов

144

[9, с. 54-55 и 149-167]. Дебрифинг может проводиться в весьма жесткой манере, напоминающей перекрестный допрос соучастников и свидетелей случившегося, а может происходить в относительно свободной форме. Но в любом случае это достаточно четко структурированная процедура, где важнейшую роль играют содержание, адресация и последовательность вопросов, которые ставятся перед теми или иными членами группы.

Дебрифинг имеет в тренинге несколько другое предназначение, чем в военном деле. Восстановление детальной картины событий, так важное для тех, кто был далеко от эпицентра происходящего (например, работников штаба), для членов тренинговой группы, которые многое видели и слышали сами, не столь критично. Более значимым является вскрытие подоплеки событийного ряда, то есть механизмов и процессов, порождающих уже запечатленное в памяти участников. Поэтому фокус обсуждения сосредоточивается на том, что было очевидно не для всех. Второй важный момент связан с различием событийных картин разных участников, что обусловлено их сценарным позиционированием. В зависимости от того, какую позицию занимает участник - играет ли роль какого-либо персонажа в ролевой игре, является ли членом группы поддержки одного из действующих лиц или работает в составе одной из групп наблюдателей, - он получает привилегированный доступ к отдельным источникам информации, недоступным или плоходоступным для значительной части других участников. Поэтому дебрифинг в тренинге используется не столько для восстановления картины события, сколько для ее расширения и углубления (обогащения).

Рассмотрим процедуру дебрифинга на примере анализа ролевой игры "Внеочередная беседа"*. По сценарию игры директор Петров вызывает к себе в кабинет начальника отдела

Фомина, так как Петров стал замечать, что в последнее время отношения Фомина с начальниками других отделов явно ухудшились. Кроме того, в группе Фомина высокая текучесть кадров.

До начала игры, после того как участники получили роли и ознакомились с более подробной информацией о ситуации, им предлагалось сформулировать цели, которые они намереваются достичь в ходе беседы. Эти формулировки делаются в письменном виде и сдаются до начала игры ведущему. Таким образом фиксируется важная часть *предсобытия*. После проведения игры, ход которой записывается при помощи видеокамеры, можно задать ряд вопросов главным действующим лицам и исполнителям:

Удовлетворены ли Вы результатом беседы?

Изменилось ли, и в какую сторону, Ваше настроение?

145

Изменилось ли, и в какую сторону, Ваше отношение к собеседнику?

Ясно ли Вам, что Вы должны делать в связи с прошедшим разговором?

В какой мере Вы продвинулись в достижении своих целей?

Какова была основная тема беседы?

Чего хотел Ваш собеседник?

Какие моменты беседы были для Вас наиболее трудными?

Наиболее легкими?

Произошло ли улучшение понимания ситуации в результате беседы?

Какова была позиция Вашего собеседника по обсуждаемой проблеме?

В чем он видит причины создавшейся ситуации?

Какие видит пути разрешения проблемы?

Какова была Ваша позиция?

Изменилась ли она в результате беседы?

Возникла ли у Вас необходимость собрать дополнительную информацию о сложившемся положении дел?

Есть ли желание перепроверить те сведения, которые Вы получили от своего партнера?

Сложилось ли у Вас впечатление, что партнер Вас понял?

Поверил ли он Вам?

Кто владел инициативой в ходе беседы?

Какова Ваша оценка прошедшей беседы в целом?

Разумеется, нет необходимости задавать все эти вопросы. Ведущий, исходя из того, как протекала игра и к чему она привела, может опустить некоторые вопросы, не приводящие к получению существенно важной информации. С другой стороны, он вправе задать другие вопросы, необходимые для прояснения данного конкретного случая. Не стоит, если к тому нет особых причин, задавать более шести вопросов каждой из играющих сторон. Имеет смысл проводить дебрифинг в этой игре, прежде чем игроки успеют выйти из роли (деролинг в этой игре проводить необходимо, но лучше сделать это после опроса наблюдателей). Лучше всего оставить их сидеть на тех местах, которые они занимали в ходе игры. Результаты опроса необходимо зафиксировать на доске или флип-чарте.

После опроса соучастников игрового действия нужно обратиться к наблюдателям и рассмотреть их "свидетельские показания". Группы наблюдения целесообразно формировать, ориентируясь не на количество персонажей игры, а исходя из предполагаемых аспектов анализа. Таковыми могут быть: особенности используемой игроками коммуникативной техники, способ распределения инициативы, изменение рисунка взаимодействия по мере развертывания беседы и в связи с затрагиванием щекотливых тем. Наблюдателей нужно просить

фиксировать факты и сообщать свои впечатления, а не выносить оценки. Перечень вопросов наблюдатели должны получить до начала игры и вести наблюдение целенаправленно, распределив между собой ответственность за разные направления наблюдения.

Примерные вопросы к наблюдателям:

Выглядела ли беседа достаточно типичной?

Выглядела ли беседа достаточно правдоподобной?

Не нарушил ли кто-либо из игроков правил игры (джентльменского соглашения)?

Использовал ли Фомин технику эмпатического слушания? А Петров?

Как часто Фомин употребил парафраз? А Петров?

Смотрел ли Фомин в глаза Петрову, когда отвечал на его вопросы? А Петров Фомину?

Перебивал ли Фомин Петрова? А Петров Фомина?

Кто обозначил тему разговора?

Кто больше говорил?

Кто задавал больше вопросов?

Кто предлагал решения проблемы (проблем)?

Кто подвел итог?

Обозначил ли Фомин свою позицию по поводу причин ухудшения взаимоотношений?

А Петров?

Обозначил ли Фомин свою позицию по поводу ухода ведущих сотрудников? А

Петров?

Дал ли Петров свой комментарий по поводу позиции Фомина? А Фомин по поводу позиции Петрова?

При обнаружении результатов наблюдений ведущему без особой нужды не стоит вмешиваться в течение процесса. Единственное, что нельзя оставлять без внимания, так это случаи, когда наблюдатели вместо фактов и впечатлений начинают выносить оценки. В литературных источниках можно встретить суждение, что использование участников в качестве наблюдателей может навредить больше, чем принести пользы [12, с. 47-49]. Смысл возражений против привлечения членов тренинговой группы к наблюдению сводится к тому, что мнения нетренированных наблюдателей по поводу поведения их товарищей весьма субъективны и могут страдать либо чрезмерной снисходительностью, либо, наоборот, излишней критичностью. Собственная многолетняя практика автора в привлечении результатов невключенного наблюдения к анализу игр и упражнений говорит о том, что такие опасения не имеют под собой почвы, а дело просто в том, что не надо непродуманными вопросами провоцировать наблюдателей на вынесение оценочных суждений. Не обязательно проводить с участниками интенсивную тренировку по освоению специальных методик поведенческого анализа. Необходимо просто познакомить их с принципами сообщения безоценочной обратной связи и не задавать неуместных вопросов.

Квалификация. Ключи анализа

После установления фактического положения дел стоит перейти от описания событий к их квалификации. Квалификация - это получение ответов на вопросы: *Что произошло? Что случилось? Что получилось в итоге?* Под квалификацией здесь понимается не только и не столько общая оценка произошедшего-случившегося в терминах "хорошо-плохо", "выиграл-проиграл", "эффективно-неэффективно", а преимущественно категоризация течения событий и хода действий участников с помощью *ключей анализа*. В качестве ключей анализа могут быть использованы как уже имеющиеся у участников категориальные системы, сложившиеся в результате прошлого опыта (категории "здорового

смысла") или введенные в ходе предыдущих тренинговых сессий, так и предложенные тренером специально для анализа игры или упражнений, составляющих экспериментальное ядро номера.

Экспликация ключей анализа может произойти в ходе группового обсуждения (обмена мнениями или дискуссии) результатов игр или упражнений. Такой способ квалификации событий имеет как свои достоинства, так и недостатки. Достоинства в том, что участники тренинга получают возможность проверить действенность своих когнитивных ресурсов, поупражняться в их применении, сверить их содержание с тем, которое имеется у других членов группы и, как следствие, расширить и обогатить свои когнитивные схемы и карты. Недостатки связаны с тем, что все это может занять очень много времени и существует большой риск скатиться в бесплодную дискуссию. Тем не менее достоинства в данном случае перевешивают недостатки, поэтому на практике этот метод квалификации событийной картины является преобладающим. Важно только удержать группу от неконтролируемого перехода от квалификации к интерпретации событий, то есть выявлению причин произошедшего. Еще одна задача ведущего - помогать группе при осуществлении квалификации удерживать в поле внимания не только произошедшее-случившееся, но и вер следствий содеянного. Нередко внешне благополучное завершение эпизода осуществляется за счет создания трудноразрешимых проблем в будущем. *Например, Фомину удалось ловко переложить ответственность за сложившееся неблагоприятное положения дел на гендиректора, сделав тем самым себя первым кандидатом на увольнение при грядущем сокращении штатов.* Иной раз полезно спросить группу: *"А не была ли наша победа Пирровой?"*

Другой практикуемый способ введения ключей анализа - это их прямое предъявление группе в составе информационного блока либо в увертюре номера, либо сразу после дебрифинга, то есть после того, как группа справилась с задачей реконструкции картины событий. В этих случаях группе предоставляется некоторая структурированная совокупность понятий, необходимых и достаточных для полноценной квалификации

148

случившегося. Из особо любимых тренерами когнитивных базисных схем можно назвать такие, как категории транзактного анализа, типы репрезентативных систем из нейролингвистического программирования, управленческая решетка Блейка-Мултон, окно Джохари, стратегии поведения в конфликте по Томасу, категории поведенческого анализа по Бейлзу, психотипы Кейрси [7, с. 10-27, 43-47].

Есть еще один вариант - ввести ключи доступа после того, как группа провела квалификацию событий и не достигла впечатляющих успехов в этом направлении работы или просто в виде дополнения к тому, что уже было неплохо сделано. В этом случае появляется возможность введения ключей анализа не в виде понятийной сетки или схемы, а в наглядно-действенной форме. Приведем пример использования такой формы при проведении квалификации хода игры "Внеочередная беседа".

Пара участников располагается на виду у всей группы, и один из них сдает карты себе и другому. Каждый из игроков берет свои карты и смотрит на получившийся расклад, не показывая свои карты партнеру. Данная композиция служит иллюстрацией для того типа коммуникации, которая описывается словами "Я закрыт, Ты закрыт". Затем одному из играющих предлагается, не демонстрируя свои карты, заглянуть в карты к партнеру. Что иллюстрирует коммуникативную ситуацию "Я закрыт, Ты открыт". И наконец, партнеры открывают друг другу карты и наблюдают получившийся расклад. Что символизирует случай открытой коммуникации: "Я открыт, Ты открыт". При всей своей незамысловатости такая демонстрация основных типов коммуникативных позиций неплохо выполняет функции ключей анализа для игры "Внеочередная беседа". Если задать группе простой вопрос, а на

что был похож разговор Петрова с Фоминым, очень редко возникают затруднения с квалификацией произошедшего в терминах основных коммуникативных позиций (для этой игры чаще всего отмечается вариант "Петров закрыт, Фомин открыт").

На стадии квалификации желательным и весьма возможным является достижение группового консенсуса по поводу происходившего в игре или упражнениях. Если все же возникают разночтения, можно пойти на выработку компромиссных или синтетических формулировок или, если и это не получается, зафиксировать итог в виде "протокола разногласий", в котором отмечается, что одна часть группы считает одно, а другая - совсем другое. Такой исход затрудняет работу на следующем этапе анализа, но не делает его невозможным.

Интерпретация

Интерпретация произошедшего - самая трудоемкая составляющая анализа. Здесь группа должна отыскать ответы на вопросы "Зачем? и Почему?", найти причины и вскрыть механизмы порождения

149

тех или иных событий, наблюдаемых в ходе проигрывания игры или выполнения упражнений. Основной формой работы на этом этапе, безусловно, является групповая дискуссия в ее классической форме, то есть с выдвижением предложений, аргументацией, контраргументацией, формированием коалиций единомышленников, использованием различных средств убеждения и переубеждения оппонентов. Что не исключает, разумеется, использования альтернативных процедур типа "мозгового штурма" или модерации.

Проводя интерпретацию, не стоит во что бы то ни стало стремиться к консенсусу. Более того, быстрое формирование единодушия во мнениях, если только это не тренинг командообразования, скорее настораживает тренера, а не радует. Группа не должна прийти в состояние *закрытости для нового опыта*. Опыта, закрытого раз и навсегда коллективно выработанной единой и однозначной интерпретацией. Недоговоренность здесь скорее достоинство, чем недостаток, причем когда речь идет о недоговоренности, то имеются в виду оба смысла этого слова (и недоговорились, и недоговорили).

Реконструкция и обогащение событийной картины совместно пережитого, квалификация и интерпретация происходившего - последовательные стадии работы тренинговой группы по социальному конструированию опыта. Конструированию, осуществляемому в рамках "коллективной зоны ближайшего развития", то есть неизбежно ограниченного, ограниченного наличными социально-когнитивными ресурсами членов конкретной группы. И вместе с тем способствующего расширению индивидуальных сознаний участников группового тренинга и приращению их ресурсов.

Завершение номера

Интерпретация - если и высшая, то все же не последняя стадия работы группы в рамках целостного номера. Целесообразно завершить работу тем, чтобы наметить или обозначить направления и пути использования приобретенного опыта за рамками тренинговой группы. То есть речь идет о том, что называется извлечением "сухого остатка". Можно ограничиться тем, что просто попросить членов группы высказать свои соображения по поводу того, где и при каких условиях может пригодиться полученный опыт. А можно предложить группе сделать выводы в виде нескольких пунктов некоторой памятки или памяток. Например, после завершения анализа игры "Внеочередная беседа" дать задание одной подгруппе подготовить на основе полученного опыта формулировки семи пунктов для документа под названием "Памятка начальнику, проводящему беседу с подчиненным", а другая подгруппа в это время формулирует столько же пунктов к "Памятке подчиненному, внезапно вызванному к начальству". К сожалению, на такого рода работу, как правило, не хватает времени.

Организация работы группы во вспомогательных (функциональных) номерах

Все вышесказанное касалось в первую очередь основных номеров программы, в которых осуществлялись проработка содержания программы и формирование опыта. Но помимо основных номеров в программу включаются специальные номера с другим предназначением. Их задачи - обеспечение оптимального функционального состояния участников тренинга и должного эмоционального настроения на работу. Ведь закон Йеркса-Додсона никто не отменял. Использование вспомогательных номеров дает возможность ведущим влиять на групповую динамику, способствовать поддержанию настроения, разнообразить характер занятий, разрядить излишне напряженную атмосферу, содействовать развитию межличностных отношений в группе. Имеются в виду всевозможные "ледоколы", "батарейки", "освежители" и разминки. Как правило, они не требуют много времени, после них не предполагается проведение многоступенчатого анализа, да и не ожидается слишком серьезного к ним отношения. Несмотря на это, недооценивать их роль в обеспечении успеха целостной программы было бы неверным. Другое дело, что их использование должно быть осмысленным не только с позиции ведущего, но имело бы смысл с точки зрения участников (эти смыслы в принципе могут и не совпадать). Фразы типа *"Мы тут засиделись, давайте немного подвигаемся"* воспринимаются некоторыми из прагматично настроенных участников как недостаточные для полного оправдания бесполезной с их точки зрения траты времени и энергии. Стоит прислушаться к мнению тех специалистов, которые призывают хорошенько подумать, прежде чем предлагать участникам заняться тем, прямая польза чего далеко не очевидна [12, с. 119-120]; [15, с. 91-92].

* * *

Как явствует из всего вышеизложенного, тренер обладает значительным набором средств, позволяющих эффективным образом создавать в тренинге условия для формирования у его участников продуктивного опыта и тем самым содействовать и способствовать совершенствованию их профессиональной, социальной и личностной компетентности.

Подбор и подготовка событийно насыщенных игр и упражнений, использование приемов материализации, применение уместных форм обратной связи, продуманные инструкции и вводные, осмысленная система вопросов к группе (*"консультант работает вопросами, а не ответами"*), многоступенчатое и последовательное выстраивание этапов анализа, фокусирование групповой работы на "извлечении уроков" из содеянного, уместное использование вспомогательных упражнений и процедур - вот неполный перечень тех ресурсов, которые могут быть использованы тренером для обеспечения успешности и результативности тренинга.

Литература

- Бандура А.* Теория социального научения. - СПб.: Евразия, 2000.
Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. - М.: Ось-89, 2001.
Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяжников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Изд-во МГУ, 1991.
Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: Теория и практика. - М.: Академический проект, 2002.
Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства. - СПб.: Питер, 2001.
Ли Д. Практика группового тренинга. - СПб.: Питер, 2002.
Лопухина Е. В., Лопатин Г. С. Видеотренинг трудных ситуаций в деловом общении. - М.: Академия народного хозяйства, 1986.
Лотман Ю. М. Структура художественного текста. - М.: Искусство, 1970.

- Ментс М. ван.* Эффективный тренинг с помощью ролевых игр. - СПб.: Питер, 2001.
- Петрушин С. В.* Психологический тренинг в многочисленной группе. - М.: Академический проект, 2002.
- Рай Л.* Развитие навыков тренинга. - СПб.: Питер, 2003.
- Рай Л.* Упражнения: Схемы и стратегии. - СПб.: Питер, 2003.
- Растянные П. В.* Моделирование в группах активного социально-психологического обучения // Введение в практическую социальную психологию. - М.: Наука, 1994. С. 210-230.
- Рэйс Ф., Смит Б.* 500 лучших советов тренеру. - СПб.: Питер, 2001.
- Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. - СПб.: Речь, 2002.
- Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. - М.: Наука, 2000.
- Щедровицкий Г. П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Избранные труды. - М.: Школа культурной политики, 1995. С. 115-142.
- Hart S. L.* An integrative framework for strategy-making processes // The Academy of Management Review, 1992. Vol. 17. № 2. P. 327-351.
- 152
- *Другое дело, как относиться к отказу от общей логики построения программы, от большинства дидактических принципов, покоящихся на концепциях последовательного и планомерного развития.
- *Целевая отнесенность задается заголовком раздела руководства, например: "Упражнения на разогрев", "Упражнения на релаксацию".
- *Если какие-то сведения и даются, то делается это, как правило, в самых общих словах [5].
- *Что лежит в основе выбора тренером формы и содержания вопросов, по-видимому, не считается чем-то важным. Во всяком случае, автору никогда не приходилось сталкиваться со случаями обсуждения этой темы в литературе или в устных беседах с коллегами. Соответственно нет и информации о критериях выбора адекватной для той или иной ситуации лексической формы. Скорее всего, вопросы задаются просто потому, что выработалась привычка или же существует традиция, к которой принадлежит тренер, опрашивать группу именно таким образом.
- *Автор сценария игры - А. А. Балаев (Журнал "ЭКО". 1976. № 3).

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ПРОЦЕДУР: Технология и творчество

Ключевые слова: цели и результаты тренинга, "территория здравого смысла" и "территория творчества", мышление "от результата", содержательные и динамические результаты, концептуальные, инструментальные и ресурсные результаты, психотехнический миф, спонтанная групповая динамика, управляемая групповая динамика

152

Очень редко упражнение (игру, процедуру), описанное в книге, можно применить в данном конкретном тренинге и в данной конкретной группе в неизменном виде для достижения конкретных целей. С этим положением вещей тренер сталкивается как при планировании тренинга, так и в ходе его - практически всегда приходится либо модифицировать заранее заготовленные методики, либо на ходу сочинять новые "по месту" - под текущую задачу тренинга, под возникающие в тренинговом опыте (*experience*) запросы участников. В этом смысле методический багаж тренера ("мешок" с упражнениями и играми) сам по себе не является гарантией достижения целей тренинга. Тренерская компетентность, таким образом, помимо методической эрудиции должна включать в себя умение - интуитивное и/или технологическое - создавать/модифицировать тренинговые игры, упражнения, процедуры.

153

Категории "изменения" и "результат" как опорные точки при планировании тренинга и его эпизодов

Тренинг - такой "жанр" обучения, когда в "здесь и теперь" тренингового процесса участники, активно взаимодействуя друг с другом по поводу предмета тренинга, "нарабатывают" и структурируют реальный опыт. Поэтому тренинг и определяется как активное социально-психологическое научение [4, 6, 9, 11, 13, 15]. Игра, упражнение, дискуссия или другие процедуры создаются и реализуются для того, чтобы шаг за шагом продвигаться к результату тренинга. *Результатом являются изменения участников и характера их взаимодействия.*

Это - центральный момент. Если тренер не осознает, в какой системе координат он задает цели тренинга и его фрагментов, то это приводит к достаточно серьезным проблемам в планировании и ведении тренинга. Обозначим две, с нашей точки зрения, важнейшие.

1. Смещение цели/результатов тренинга и бизнес-задач. Например, цель тренинга обозначают как "увеличение продаж". Однако это - бизнес-задача, вкладом в которую будут являться мотивационные и инструментальные/навыковые изменения участников: "Теперь знаю, в каких ситуациях и как применять коммуникативную технику, научился формулировать соответствующие вопросы, и сейчас мне очень хочется попробовать ее в ситуациях с реальными клиентами!" Или целью тренинга объявляют "формирование управленческой команды". Но это описание тех изменений, которые должны произойти в организационной среде. А результат тренинга, вносящий вклад в эти организационные изменения, может быть очень разным:

1) "участники убедились, что, используя определенные управленческие инструменты (например, SWOT-анализ), они более эффективно могут принимать согласованные стратегические решения, что их взаимодействие с использованием этого инструмента становится более конструктивным и эмоционально комфортным";

153

2) "участники осознали социально-психологические процессы взаимодействия при командном принятии решений (возникновение конфронтации и внутреннего "саботажа", распределение ответственности и т.д.) и научились ими управлять в модельных ситуациях с помощью предложенных тренером технологий";

3) "каждый участник понял то, как остальные коллеги по управленческой команде видят организационную реальность, и все они вместе сформировали общее видение ("картинку") этой реальности", и пр.

Все три результата, приведенные в качестве примеров, отражают те изменения, которые произошли с участниками тренинга и/или в их взаимодействии непосредственно в ходе тренинга. Все три результата вносят свой - но различный! - вклад в решение организационной задачи "формирования эффективной управленческой команды". Для достижения каждого из этих результатов потребуется свой путь в тренинге: будет предоставлена различная информация, будут использованы разные игры и упражнения, по-разному и на разные темы пройдут групповые обсуждения и т.д. Другими словами, *это будут разные тренинги.*

Если тренер сформулировал цели тренинга в терминах результата - изменений в ходе тренинга, то у него появляются опоры для планирования общего дизайна тренинга, для подбора и конструирования соответствующих тренинговых процедур, определения своей роли и позиции по отношению к участникам и даже того, каков должен быть состав группы (адресаты тренинга).

Так, для достижения первого результата скорее всего нужно предоставить участникам эти управленческие инструменты, например, объяснить им основные положения

и процедуры SWOT-анализа, для решения каких задач он используется, дать возможность участникам попробовать отдельные его элементы. Затем можно дать модельную задачу/деловую игру, где участникам нужно достичь результата, используя этот инструмент. Потом можно организовать процедуру, в которой участники сами создадут список реально стоящих перед ними бизнес-/организационных задач, для решения которых можно использовать SWOT-анализ. Можно выбрать одну из них и решить с помощью вновь приобретенного инструмента.

Тренер вначале выступает, таким образом, в качестве "эксперта по методу", "инструктора". А на последующих этапах он уже является лишь организатором игр, фасилитатором дискуссий.

Чтобы эти изменения внесли вклад в цель - "формирование команды", тренер должен следить за эмоциональной атмосферой в ходе

154

взаимодействия участников, а в конце - при решении реальной задачи - должен "направлять процесс" к успеху, вместе с тем давая возможность достичь этого успеха участникам самостоятельно.

Понятно, что участниками такого тренинга должны быть *все* те менеджеры, которые войдут в формируемую управленческую команду. То есть такой тренинг должен быть корпоративным.

Для достижения второго результата напрашивается провести тренинг из трех частей. В первой части - серия деловых и ролевых игр, в которых наиболее ярко проявляются законы и процессы командного взаимодействия. Чтобы участники смогли увидеть и осознать эти процессы, нужно организовать наблюдение за этими процессами, выделить наблюдателей, подсказать им, что нужно фиксировать. Во второй части нужно показать участникам технологии взаимодействия (процедуры группового принятия решений, анализа проблем, формирования повесток дня совещаний и пр.) и дать упражнения на использование этих инструментов. А в третьей части - организовать деловые игры, где они могли бы решать модельные управленческие задачи, используя освоенный инструментарий.

Таким образом, этот тренинг вносит вклад в достижение цели "там и тогда" - формирование команды в реальной организации - за счет того, что участники могут использовать полученные здесь инструменты для анализа конкретной реальности и оптимизации командных взаимодействий в своей организации. Для этого необязательно присутствие всей команды. Главное, чтобы этими инструментами овладели ключевые лица, которые могут ответственно и сознательно внедрить их в реальную деловую жизнь организации. Такой тренинг может проводиться как наборный, на который и приглашаются эти лица.

Для достижения третьего результата с очевидностью следует организовать: серию процедур, помогающих выявить субъективное видение участниками их организационной реальности (метафорическое описание организации, отнесение организации к какому-то типу по разным классификациям и пр.);

обсуждение этих видений, фиксирование сходств и различий в терминах "разное", "дополняющее" (а не в терминах "правильное - неправильное" видение);

моделирование и проигрывание управленческих ситуаций и анализ того, к чему может привести неучет этих различий и что дает общая "картинка" при обсуждении бизнес-проблем и принятии решений.

Здесь снова необходимо присутствие всех членов управленческой команды, иначе задача общего видения не будет решена. Такой тренинг может быть только корпоративным. Такого рода тренинги уже смыкаются с консалтинговыми процедурами, так как являются практически прямой интервенцией в организационную реальность.

На этих примерах видно, что даже при неподробном обозначении изменений, которые должны произойти с участниками и в их взаимодействии, при планировании тут же включается здравый смысл и процедуры начинают генерироваться в голове тренера как бы "сами собой". Такой способ целеполагания фактически формирует "техническое задание", требования к процедурам, которые необходимо "просто" перевести в термины действия: должно что-то измениться в видении - в тренинговых процедурах нужно организовать "смотрение", участники должны использовать какой-то метод, прием в определенных ситуациях - тренер должен "дать им в руки" этот инструмент и организовать процедуру, в которой они его попробуют, а также не забыть про процедуру, в которой они научатся видеть признаки ситуаций, когда он применим (сами найдут или тренер им покажет - значит, нужны разыгрывания ситуаций с наблюдением и анализом), а потом организовать игру, где они должны сами принимать решения, когда нужно использовать данный прием для достижения игрового результата.

Если же цель тренинга формулируется в терминах бизнес-/организационных задач, то у тренера нет опор, критериев для планирования тренинга и выбора/конструирования тренинговых процедур.

2. С другой стороны, цели нередко формулируются в терминах задач - *что должен сделать тренер или участники*: "Показать важность соблюдения этапов принятия решений в управленческой команде", "Отработка техники активного слушания" и т.п. Такой подход превращает тренера в реализатора процедур, даже их раба, и лишает степеней свободы в управлении тренингом. Если процесс тренинга пошел по незапланированному руслу, то у тренера нет ориентиров для модификации упражнения, игры. Например, участники говорят тренеру, что деловая игра, которую он сейчас предлагает, им известна (если даже они в нее не играли, то им известен "правильный ответ"). Если тренер не имеет четкого представления, какие изменения должны произойти в участниках в результате этой игры, то он начинает "рыться в своем тренерском мешке" и подыскивать игру, аналогичную "забракованной". То есть его деятельность и фокус внимания теперь направлены на задачу "дать то, чего они не знают", а не на участников, не на управление группой - он теряет нить управления тренингом.

Уверенное управление процессом тренинга во многом и означает повышение вероятности возникновения как можно более близкого к запланированному результату конкретного эпизода тренинга (упражнения, процедуры, игры). Это предмет заботы тренера, знак его тренерской компетентности и профессионального мастерства.

Настоящая глава посвящена описанию одного из возможных технологических подходов к решению этих тренерских задач.

Участники тренингов не являются - слава Богу - конечными автоматами, то есть устройствами, пусть и с весьма сложной внутренней

"начинкой", работающими по принципу "стимул - реакция" (такие автоматы можно "просчитать" и за/перепрограммировать). Группа также является "живым организмом". Поэтому чисто алгоритмической технологией быть не может. В ней есть две "территории": "территория здравого смысла" (то есть собственно технология, которая может быть отчуждена от тренера и транслирована) и "территория творчества" (где тренер-конструктор должен использовать свой креативный потенциал).

На наш взгляд, ценность любой тренерской технологии тем выше, чем в большей степени "территория здравого смысла" способна служить плацдармом для десанта на "территорию творчества". Другими словами, *собственно технологическая часть должна помогать генерации идей тренера в нужном направлении - придумыванию идей игр, упражнений, дискуссий и их процедурному оформлению так, чтобы при их реализации в*

тренинге повышалась вероятность достижения запланированного результата.

157

Принципы описания результатов эпизода тренинга и их перевод в тренинговые процедуры (конструирование процедур)

В связи с высказанными выше положениями становится понятным, что любое методическое *конструирование должно начинаться с конца - с описания результата*, к которому должен привести планируемый эпизод тренинга*.

Мы предъявляем к описанию результата три основных требования:

1. Результат должен быть описан в терминах изменений участников в двух измерениях:

содержательно/предметном - что изменилось в участниках в отношении предмета/содержания тренинга;

динамическом - какие изменения в групповой динамике должны обнаружиться в конце планируемого эпизода тренинга.

2. Результат должен быть если не измерим, то по крайней мере *должна быть возможность его более или менее однозначно за фиксировать* (то есть должны быть обозначены признаки, по которым можно судить, что результат достигнут, планируемые изменения произошли). Иногда это требование формулируется как описание результата в поведенческих терминах,

157

имеется в виду, что значение термина *поведение (behavior)* отлично от обыденного значения слова "поведение".

3. И конечно же результат должен соотноситься с конечными целями тренинга в целом, лежать в русле его концепции.

Описание содержательных/предметных результатов

Для удобства мы рассматриваем содержательные результаты (рис. 6) как баланс трех составляющих.

Баланс трех составляющих

Концепты - идущие *от тренера* описания той реальности, которая является содержанием тренинга. То есть в результате данного эпизода тренинга участники усваивают некий концепт, которого у них до этого не было. В понятие концепта мы здесь вкладываем несколько иное содержание, чем в близкое понятие "знание теории" предмета. Последнее предполагает осознанное усвоение теории, осознанное понимание всех причинно-следственных и иных связей в той картине мира, которая задается теорией. Проверить результат "знания теории" можно двояко: 1) попросив человека воспроизвести описание ("Признаками управленческой команды являются: ...") и, 2) предъявив ему некоторый объект реальности, попросить человека проанализировать его с помощью усвоенной теории и ответить на какой-либо вопрос ("Является ли группа топ-менеджеров компании "Дикий гладиолус" управленческой командой?" - "Нет, не является, поскольку не обладает такими-то признаками!"). Теория требует - в нашей культуре - научной обоснованности: методологической, экспериментально-статистической или хотя бы эмпирической. Поэтому процесс усвоения теории с неизбежностью сопровождается вопросами о ее истинности, адекватности и пр. Такая учебная активность характерна для лекций и семинаров. Тренинг же - учение на собственном опыте, на собственной "шкуре" (*experiential learning*). Это жанр, в котором святая обязанность тренера - организовать опыт "здесь и теперь", когда и происходит

158

усвоение концепта как некоторого нового (частично или достаточно глобально) взгляда на ту реальность, которая является предметом тренинга. У участников появляется

новая (полностью или частично) субъективная картина мира этого фрагмента реальности. Таким образом, концептуальным результатом мы считаем изменение в видении реальности, являющейся предметом тренинга, появление новых способов ориентировки в ней, предложенных тренером и присвоенных участниками: "Я теперь ясно увидел, как разный способ постановки задач подчиненному задает весь ход дальнейшего взаимодействия с ним, влияет на его мотивацию, инициативу, принятие ответственности"; "Надо же, я теперь увидел, на чем "прокальываюсь": ставлю задачу по алгоритму, а контролирую - по результату! Теперь понятно, почему подчиненные не берут на себя ответственность, почему я все время злюсь на них!"; "Теперь я вижу нестыковку: я по Майерс-Бриггс - NT, а в организационной культуре этого подразделения преобладает менталитет SJ. Естественно, они меня не понимают, а меня раздражает их дотошность - ну прямо-таки душу вытаскивают!" Это не просто "знание теории", а "сцепленное" с индивидуальным опытом личностное знание [14, 15, 23].

Инструменты. Инструментальным/технологическим результатом мы называем появление у участников новых способов действия в той содержательной области, которой посвящен данный тренинг, приводящих к необходимому результату. Здесь также уместен термин "технология", когда речь идет о комплексном инструменте. Например, активное слушание - это коммуникативный инструмент/технология, позволяющий поддерживать контакт с собеседником, вызывающий у него ощущение понятости партнером, стимулирующий его к большей активности и открытости. Повестка дня, формулируемая по определенным принципам, является инструментом управления ходом переговоров и совещаний. Совокупность невербальных компонентов коммуникации может быть инструментом психологического позиционирования в деловом общении. Нередко именно владение инструментом/технологией заказчики тренингов называют словом "навык": "знаю, что и как делать", "знаю, в каких случаях это нужно делать", "умею сделать". Мы, однако, склонны употреблять слово "навык" не в обыденном, а в традиционном психофизиологическом значении - как автоматизированное действие, или - в данном контексте - автоматизированное владение инструментом, технологией. В этом смысле о навыке активного слушания, например, можно говорить, если участник использует этот инструмент "на автомате", когда сознание его занято не тем, как сконструировать парафраз, как смотреть в глаза собеседнику, кивать головой и "отзеркаливать" его позу, а тем, как достичь партнерства, в какое содержательное русло направить беседу, мониторингом эмоционального состояния партнера, анализом его манипулятивных воздействий и пр. В двух-трехдневных тренингах участники редко достигают такого уровня владения инструментом/технологией.

159

Обычно формат тренинга позволяет им лишь попробовать предлагаемый инструментарий, получить опыт его применения в модельных ситуациях, ролевых и деловых играх, почувствовать, насколько он удобен, насколько "стыкуется" с индивидуальными особенностями (менталитетом, коммуникативным стилем), немного "приладить к руке" (так называемая "отработка навыка").

Ресурсы. У каждого участника до и независимо от тренинга существуют свои более или менее осознанные представления о той реальности, которая является предметом тренинга. То есть у него существует своя субъективная картина мира (иногда ее называют имплицитной концепцией, системой когнитивных установок и пр.), которая более или менее успешно позволяет ему ориентироваться в этой реальности, структурировать свой опыт, достигать своих целей деятельности. То же можно сказать и об инструментах. Менеджер среднего звена и без тренинга руководил своим подразделением, своими подчиненными, полуосознанно руководствуясь, например, такими концептами: "у каждого человека свои

мотивы: одному нужны слава и признание, за них он бесплатно пахать будет, другому - победить, обойти коллегу, третьему на все, кроме денег, плевать", "информация - это власть", "лучше плохое решение, чем никакое", "понимание своих ошибок равнозначно их исправлению". Соответственно этому видению он и будет действовать во взаимодействии с подчиненными, выберет соответствующие инструменты воздействия. Так, если подчиненный не справился с поставленной перед ним задачей, то руководитель в беседе с ним попытается направить разговор на осознание ошибок в действиях по достижению цели и будет упорно добиваться: "Ну, понял, наконец?" - и оставит подчиненного в покое, только когда убедится в понимании. Если же неудача повторится, руководитель будет искренне удивлен и раздосадован: "Ты же все понял в прошлый раз! Почему же опять..." Подчиненный в его представлении окажется либо "саботажником", либо "бестолковым".

Дело же может быть в том, что, делегировав подчиненному функцию, руководитель "забыл" делегировать ему полномочия по принятию решений, что равнозначно отсутствию ответственности за результат. У руководителя в его картине мира просто нет такого концепта и соответственно такого инструмента управления. Такой руководитель организует деловые взаимодействия в своем подразделении таким образом, что информационные потоки будут двигаться вертикально - вся информация будет стекаться к нему, и он на ее основании будет принимать решения и ставить новые задачи подчиненным. При этом скорее всего возникнет информационная "перегрузка" и он вынужден будет заниматься мелкими вопросами, оперативной текучкой. Этот же руководитель будет внимательно присматриваться к каждому сотруднику и организует сбалансированную систему мотивации персонала, исходя из своей "теории". И если первые примеры - это скорее

160

"негативный багаж", то последний - явно позитивный ресурс руководителя. Его имплицитная "теория мотивации" в применении к его реальности может оказаться куда более рабочей и эффективной, чем самая что ни на есть "научная и истинная".

Все тот же руководитель, находясь в мощном информационном потоке, вынужден будет в этой стрессовой ситуации быстро принимать множество решений. Если он делает это успешно, то можно говорить о таких его ресурсах, как стрессоустойчивость, интеллектуальная гибкость и переключаемость.

Но можно говорить и о другого рода ресурсах участников тренинга. Например, ресурсом "природного коммуникатора" будет интуитивное владение невербальными инструментами общения, способность "считывать" отношенческую обратную связь по слабым поведенческим сигналам собеседника и пр. Ресурсом могут быть имиджевые и стилистические характеристики (что воспринимается собеседником как, например, "обаятельный, умный, легкий в общении"). Ресурсом может быть "природный оптимизм", который позволяет в любых переговорах даже с самым трудным и недоброжелательным партнером проявлять установку "О.К. - О.К." (доброжелательное партнерство), находить и формулировать конструктивные предложения даже в, казалось бы, тупиковых ситуациях. Ресурсом в определенных ситуациях может быть и агрессивность, если она переформулирована как способность человека открыто выражать негативные чувства.

Основной "миф"* ресурсных тренинговых процедур можно обозначить как "миф осознания": *осознанный ресурс можно целенаправленно использовать*, тем самым увеличить эффективность. Дополнительный "миф": *позитивные ресурсы можно развивать*, а от "негативного багажа" - избавляться.

С этой точки зрения в качестве основного "ресурсного результата" тренинга выступает осознание - своих личностных и коммуникативных особенностей, того, какие эффекты они производят на партнеров по деловому общению, как они влияют на процессы принятия решений и пр., *осознание своих субъективных картин мира и концептов*,

установок, осознание своих способов действия и получение опыта осознанного и целенаправленного их применения, то есть их перевод в статус осознанных инструментов деятельности. В рефлексиях участников это часто формулируется так: "Я же интуитивно это делал!

161

Теперь я понял, что именно я делал. Знаю, где еще надо использовать!"; "Никогда не обращал внимания, что так "сучу ножками" под столом и так быстро говорю. А мне ведь часто говорили, что я нетерпеливый, торопливый. Теперь понятно! Знаю, что надо сделать"; "Я всегда стеснялся, что говорю тихим голосом. А это, оказывается, воспринимается как доверительный тон"; "Я теперь понял, что ранжировал свои дела только по срочности, а критерий важности у меня плавал"; "Я увидел, что, когда мной пытаются манипулировать, я теряюсь. Растерянность меня "стопорит". Этой паузой, оказывается, я сбиваю с толку манипулятора!" (растерянность - мой ресурс).

Эти три составляющих - концепты, ресурсы, инструменты- взаимозависимы, одно без другого существовать не может.

Определенный инструмент (технология) имеет смысл только в рамках соответствующего концепта (картины мира).

Например, в рамках тренинга по управления временем участники осваивают такой инструмент, как матрица Эйзенхауэра - размещение дел по ячейкам матрицы: "важный + срочный", "важный + не срочный", "не важный + срочный", "не важный + не срочный". При этом можно дать участникам различные концептуальные рамки для выполнения этого задания, которые отличаются тем, как интерпретируются понятия "важность" и "срочность".

Допустим, концепт звучит примерно так: критерием важности является вклад того или иного дела в стратегический план, соотнесенность со стратегическими целями компании, а срочность определяется как близостью запланированной даты достижения цели более высокого порядка, так и требованиями внешней среды: необходимостью координации с другими подразделениями (сетевым графиком), сроками, определяемыми контрактами с клиентами, и т.п. В другом концепте будет изменена только одна часть: в критерий важности вносится также "возможность поручения этого дела подчиненным". А третий концепт гласит: "Любое дело становится важным для человека, если оно отвечает его личным интересам и ценностям: планам на будущее, карьерным устремлениям, позволяет чувствовать себя значимым и успешным и т.п. Если этого нет - выполнение дела будет внутренне саботироваться или на его выполнение потребуется много душевных сил (эмоциональных ресурсов). Поэтому, принимая решение о помещении дела в ячейку "важное", нужно соотносить стратегические интересы компании со своими интересами и ценностями".

В первом случае матрица Эйзенхауэра становится *инструментом текущего планирования* (заполнения ежедневника). Во втором - *инструментом организационного анализа* своего подразделения, а не только управления своим временем, анализа собственной деятельности, *подспорьем для принятия управленческих решений*. В третьем варианте матрица оказывается *инструментом психологического самоанализа, самоопределения, распределения мотивационных ресурсов*.

162

Концептуального результата в чистом виде не может быть еще и потому, что если/как только концепт оказывается присвоенным участниками, они тут же самостоятельно начинают переводить его в инструментальный статус или "генерировать" соответствующие инструменты изменения реальности, опираясь на собственные ресурсы: "Я понял, теперь вижу по-другому, теперь знаю, *что* надо изменить, и примерно (или даже точно) знаю, *как* это сделать!"

Описание планируемого результата в категориях баланса концептуального,

инструментального и ресурсного позволяет тренеру *осознавать, в чьей картине мира предстоит (необходимо) строить работу* в планируемом эпизоде, и соответствующим образом конструировать упражнение, игру, процедуру, определить свою роль в данном эпизоде.

Возьмем, например, столь популярный ныне тренинг "навыков продаж".

Предметный результат некоего фрагмента тренинга может быть обозначен, например, как *"появление у участников осознанной картины того, какие характеристики общения (коммуникативные техники, приемы) продавца с клиентом продвигают его к цели-принятию решения клиентом о совершении покупки, а какие отдалают его от этой цели. В этой связи также необходимо, чтобы участники могли определять/диагностировать по поведенческим признакам, на какой стадии принятия решения находится потенциальный покупатель"*.

Если участники - опытные и успешные менеджеры по продажам, или даже они просто таковыми себя считают, или если они уже участвовали в подобных "навыковых" тренингах, то вряд ли будут мотивированы на овладение технологией - обычно предлагаемый "джентльменский набор" не так уж велик, а они чувствуют (неважно - обоснованно или нет), что их опыт стоит не меньше, что они "сами с усами". Тогда общей целью тренинга может быть модернизация (*upgrade*) навыков на основе их опыта. И это предполагает скорее ресурсный подход, в планировании результатов смещает баланс в сторону ресурсов, работу "в картине мира" участников. Процедуру можно в этом случае организовать в форме ролевой игры* с наблюдателями. Один участник играет роль продавца, второй - покупателя. Разыгрывается диалог между ними по поводу возможной покупки чего бы то ни было. Задача "продавца" - продать = склонить "покупателя" к решению. Задача "покупателя" - действовать по обстоятельствам, при этом отслеживая, в какой момент разговора он склонялся к решению "купить", а когда решение колебалось не в пользу покупки. Наблюдатели же должны фиксировать действия и слова "продавца" и соответствующие поведенческие и вербальные реакции "покупателя". Сценка

163

может сниматься на видео. Разыграв несколько таких сцен, участники могут обменяться опытом (*to share the experience*) - что с ними происходило во время игры, трудно ли было "продавать", впечатление, которое произвел "продавец" на "покупателя", какие мысли и чувства вызывали слова и действия "продавца" у "покупателя", почему хотелось или не хотелось "покупать" и пр., и провести анализ сцен, опираясь на "показания" "игроков", "наблюдателей" и видеозапись. При этом тренер не выносит своих оценок и экспертных суждений. В ходе группового анализа тренеру необходимо только помогать участникам формулировать их наблюдения, структурировать высказывания участников и фиксировать их на большом листе. Например, лист может быть расчерчен на четыре колонки (табл. 4).

Образец формирования наблюдений в ходе тренинга

Действия и слова "продавца"	Название действия (приема)	Реакция "покупателя"
Продвижение к продаже Ловко демонстрировал товар в действии. Сам увлекся "Энтузиазмическая презентация" Смотрел по сторонам. Кивал. Говорил: "Да, да". Попытался прервать продавца и спросил: "А что это у вас там на полке?" По самоотчету покупателя: "Стало скучно. Чувствовал нетерпение: когда можно будет задать вопрос, который меня интересует?" Нет Сказал покупателю, что данный экземпляр - последний Взять на "рискуешь остаться без" (манипуляция) Спросил: "Что, так быстро раскупают?" Попросил посмотреть поближе. Стал внимательно рассматривать и задавать много вопросов о свойствах товара Да		Те строчки, в которых последняя графа содержит суждение "продвигает к решению о покупке", выделяются, а

соответствующим действиям "продавца" "присваивается высокое звание приема", совокупность же этих строчек может быть объявлена "технологией". Может быть, групповое обсуждение даже приведет к выделению некоторой последовательности приемов (то есть к вычленению этапов продаж)

164

или к осознанию различных вариантов сочетания этих приемов применительно к разным случаям (разным стратегиям продаж) и т.д.

Таким образом, участники *осознают имеющуюся у них картину реальности* - процесса продаж, причем *в своих категориях, в категориях своей картины мира*.

Часть запланированного результата достигнута. Но требовалось также, чтобы участники *могли* определять по поведению "покупателя" (по его реакции), в какую сторону - "к" или "от" покупки - он склоняется в тот или иной момент взаимодействия с "продавцом". То, что эти поведенческие реакции осознаны и зафиксированы в таблице, еще не означает, что участник сможет их увидеть в реальных диалогах, особенно когда он не наблюдает со стороны, а находится в роли "продавца". Мало того, точного повторения реакций в жизни не будет. Поэтому третью колонку таблицы неплохо бы совместно проанализировать, обобщить и типологизировать реакции. В одной из групп участники давали такие названия типам реакций "покупателей": "взгляд типа "мели Емеля"", "уход в несознанку", "а вот с этого места попросу поподробнее" и т.д.

После этого можно организовать *диагностическую игру*, где "продавцы" должны в процессе диалога отмечать реакции "покупателей" и выносить суждения о продвижении их к "покупке", а последние - давать обратную связь. *Чем больше совпадений суждений "продавца" и ощущений "покупателя", тем более освоен инструмент*.

В тренинге для новичков можно работать в концептуально-инструментальном ключе. Проводится все та же ролевая игра - диалог "продавца" и "покупателя". Однако "продавцам" дается скрытая инструкция: в процессе диалога совершить такие-то действия, использовать такие-то фразы. У каждого "продавца" - свой набор. "Покупатель" должен в ходе диалога постоянно давать обратную связь. Например, он должен физически придвигаться ближе к "продавцу", если слова и действия последнего склоняют его "к" решению о покупке, и отодвигаться, если "от". Наблюдателям дается полный список действий, которые может использовать "продавец", и инструкция: определить, какие использовал данный "продавец" (в данной сценке), и отметить те, что "придвигали" и "отодвигали" "покупателя". Затем в ходе шеринга и дискуссии можно обсудить, почему это происходит. Здесь очень важны "показания" "покупателей" - что они чувствовали/думали, когда "продавец"...

Можно использовать и другую модификацию упражнения: "покупатели" не должны давать обратную связь (чтобы сохранить естественный ход диалога). Наблюдателям же может быть заранее известна инструкция "продавцу", и они должны фиксировать реакции "покупателя" на слова и действия "продавца" (использование которых вменено ему инструкцией).

В конце можно начертить две сводные таблички, подобные приведенной выше. В одной будут собраны приемы, продвигающие продажу, в другой - неэффективные или даже вредные.

165

Если в первом случае тренинг актуализировал ресурсы участников - в результате "вытащена" и осознана их собственная картина мира и осознан собственный инструментарий, то во втором участники присвоили картину мира и инструменты, предложенные тренером (систему поведенческих приемов и индикаторов). Соответственно у них *появился новый способ ориентировки в реальности* - которая называется "процесс взаимодействия покупателя и продавца" - *и инструменты изменения этого процесса*.

Рамка "концепты, ресурсы, инструменты" используется как для описания предметных результатов фрагмента тренинга (эпизода), так и для соотношения с целями тренинга в целом, если финальные результаты тренинга описываются в этих же категориях.

Описание динамических результатов

Применительно к тренингу под групповой динамикой понимают процессы, происходящие в группе "здесь и теперь" в различных аспектах:

физическая энергетика участников;

изменение эмоций;

изменения межличностных отношений участников между собой;

изменение отношений с тренером (ролей и позиций, в которых выступают тренер и участники по отношению друг к другу);

изменения "фокуса внимания" участников - они могут быть сосредоточены на содержании (быть "в голове"), на чувствах и ощущениях (быть "в эмоциях" или "в теле"), на себе (осознавать свой коммуникативный стиль, например), на других (на их действиях и словах).

Понятие групповой динамики берет свое начало в концепциях гештальтпсихологии К. Левина [1, 28] и работах Тавистокской школы, опирающихся на теорию К. Юнга [24], в клиентцентрированном подходе К. Роджерса [30]. Теории, по-разному структурируя и объясняя эти феномены, сходятся в одном: процессы, происходящие в межличностном пространстве "здесь и теперь", обуславливают процессы "внутриличностные", или, другими словами, *эти процессы определенным образом организуют опыт участников, в котором и происходят личностные изменения.* Ведущий, задавая тот или иной динамический контекст или управляя динамическими процессами, управляет тем самым изменениями участников. Именно в этом и состоит специфика тренинга как **активного социально-психологического опытного** научения [4, 16, 19].

В личностных тренингах (так называемых тренингах "личностного роста") и в групповой психотерапии *содержание* межличностных процессов и желаемых личностных изменений совпадает. Поэтому процессы "здесь и теперь" являются основным содержанием тренинга,

166

предметом осознания (рефлексии) участников, а управление групповой динамикой - основным инструментом тренера (психотерапевта). Так, получая опыт свободы, спонтанности и открытости выражения подлинных чувств, опыт конгруэнтного и спонтанного (не конвенционального и не компенсаторного) поведения в межличностном пространстве группы (во взаимодействии "здесь и теперь" с другими участниками группы), человек становится более открытым для себя самого, он начинает видеть подлинные проявления своего Я, встречается с самим собой "напрямую", без "посредничества" психологических защит. Он начинает видеть себя самого и свои проблемы иначе. Но не только. Получая опыт принятия этого нового поведения (проявления в поведении своего "подлинного Я") со стороны других участников группы, человек начинает и относиться к себе иначе - в групповой атмосфере психологической безопасности и принятия он начинает принимать себя. Человек смотрится в группу как в зеркало. *Опыт открытого поведения (самораскрытия), рефлексия своих проявлений в "здесь и теперь" группы и получение обратной связи от других участников по поводу этих проявлений "здесь и теперь" - вот основные механизмы и инструменты, обеспечивающие личностные изменения участников.* Это очень удачно выражено в схеме (рис. 7), получившей название "Окна Джохари" [24, 33].

Делая скрываемую область открытой другим (самораскрытие) и получая обратную связь от других участников (скрытая область превращается в открытую), человек расширяет для себя открытую область, начинает проявляться все более свободно и спонтанно. В его поведении и чувствах появляется нечто новое, чего он раньше в себе не замечал - он может увидеть это сам и поделиться с другими, другие могут это заметить и дать ему обратную связь. Таким образом происходит "проникновение" в слепую область, ее превращение в открытую. Так выглядит процесс самопознания и освобождения.

В разных направлениях групповой психотерапии и личностных тренингов (что в определенном смысле одно и то же) тренер/психотерапевт по-разному управляет динамическими процессами. В "группах встреч" К. Роджерса психотерапевт своим поведением задает модель открытого, принимающего, конгруэнтного поведения, отпуская групповые процессы как бы на самотек. Первоначально не готовые к такому же поведению участники, к тому же ожидающие "руководства" со

167

стороны ведущего, сначала недоумевают, а затем "сплоченными рядами" начинают наступать на терапевта: проявляют свое недовольство терапевтом и происходящим в "здесь и теперь". Этот знаменитый этап "агрессии на терапевта" становится переломным моментом в группе: люди впервые открыто выразили социально неодобряемые, но подлинные чувства, открылись друг перед другом. Если терапевт принял эти чувства, "не осудил", не квалифицировал как "правильные" или "неправильные", а наоборот, помог им проявиться (фасилитировал проявления участников в "здесь и теперь"), то в группе возникает атмосфера психологической безопасности и становится возможным быть открытыми, не "защищаться" от других. Далее все начинает происходить "по схеме" Джохари.

В Тавистокской модели терапевт играет несколько иную роль. Он не является моделью конгруэнтного поведения, но также выполняет функции фасилитатора. Однако акцент делается в первую очередь на самих групповых процессах, которые он постоянно "озвучивает". Он может, например, произнести такую фразу, обращаясь к группе: "Мне кажется, что высказывание участника X выражает возникшее в группе напряжение".

Это модели групп с так называемой *спонтанной динамикой*. Динамика здесь проходит определенные закономерные стадии, которые описываются по-разному, но суть примерно одна: конвенциональное общение - рост напряжения - агрессия - сплочение - первичное принятие и спонтанность - самораскрытие - принятие других и сопереживание - принятие себя - переживание ценности "здесь и теперь" и эйфория [19, 20, 27, 29, 30].

В других вариантах тренер/психотерапевт более активен: он организует межличностный опыт участников "здесь и теперь" с помощью специальных упражнений и организует процедуры рефлексии (осознавания) этого опыта. Существуют специальные упражнения на усиление контакта участников, на сплочение группы, на рефлексии группового процесса, проективные психотехники (проявление себя, самораскрытие), процедуры обратной связи и социометрические техники и т.д. [24, 25]. Таким образом, психотерапевт/тренер не просто задает динамический контекст, но *управляет* динамическими процессами. Естественно, что он опирается на закономерности групповой динамики и обеспечивает такую последовательность процессов, которые в данной группе оптимальны для достижения результата - желаемых личностных изменений участников. Речь идет о группах с *управляемой динамикой* [15, 25].

Если в личностно ориентированных тренингах групповая динамика почти всегда является "фигурой", то в бизнес-тренингах - "фоном". Она создает условия для получения участниками опыта "здесь и теперь". "Фигурой" в бизнес-тренингах она становится (и то не всегда!) в тренингах командообразования или при "пробуксовке" группы

168

(когда становится необходимым задать вопрос: "Что у нас в группе происходит?"). И конечно же групповая динамика выступает "фигурой" на начальных этапах тренинга, когда тренер заключает контракт с группой, дает специальные упражнения на знакомство и "разогрев" после перерывов и т.д. Тема использования специальных техник для управления групповой динамикой достаточно хорошо разработана в теории и практике тренингов - как лично ориентированных, так и предметных [6, 11, 15, 19, 25, 27]. Для нас здесь важнее, каким образом планируется и как происходит управление групповой динамикой именно в бизнес-тренингах, в процедурах, имеющих целью присвоение участниками предметного содержания. Здесь можно сформулировать следующие положения:

Тренер так организует процедуры (игры, упражнения, дискуссии), чтобы их динамическая составляющая обеспечивала участникам получение такого личного опыта, параметры которого в наибольшей степени отвечали бы задаче присвоения предметного содержания (концепта, инструмента) и/или "перевода" личного ресурса в статус инструмента.

Динамический результат эпизода тренинга - это некая точка на целостном динамическом континууме групповых процессов, которая является итогом только что происшедшей групповой активности и одновременно является стартовой точкой для следующего эпизода. *Описывая динамический результат, тренер помогает себе в выборе соответствующих процедур на данный эпизод и готовит почву ("фон") на следующий.*

Проще всего это пояснить на примерах.

Возьмем тренинг из области базовых управленческих навыков для среднего менеджмента. Участники *осваивают инструменты* управления подчиненными в рамках классической управленческой триады: "постановка задач - делегирование - контроль".

Планируется эпизод, в результате которого участники должны освоить концепт трех способов постановки задач: "по проблеме", "по конечному результату", "по инструкции (алгоритму)". Что значит "усвоили концепт"? Это значит, что участники должны: 1) уметь относить высказывания руководителя, ставящего задачу подчиненному, к одному из трех классов, 2) знать, какие реакции (мысли, чувства, динамику мотивации, действия) вызывает тот или иной способ постановки задачи, 3) уметь точно описать, как распределяется ответственность между руководителем и подчиненным при выполнении конкретной поставленной задачи. Теперь необходимо выполнить требование описания результата в фиксируемых "здесь и теперь" признаках (объективных и субъективных).

Предположим, мы введем такие критерии: *в результате данного эпизода участники смогут реконструировать, каким способом была поставлена задача подчиненному по его действиям и мыслям при выполнении этой задачи, и/или предсказывать мысли и действия подчиненного после разговора с руководителем, ставящим ему задачу тем или иным способом.*

169

Спектр процедур, позволяющих достичь такого результата, достаточно широк. Возьмем лишь четыре возможных варианта.

1. Участники делятся на тройки, каждая тройка получает набор вариантов высказываний руководителя, ставящего некоторую задачу подчиненному, и такое же количество текстов, описывающих действия и мысли подчиненного после разговора с руководителем. Естественно, что высказывания руководителя представляют собой варианты различных способов постановки задачи подчиненным. Задание тройкам: подобрать пары текстов "постановка задачи - реакция и действия подчиненно го", распределить эти пары в три группы и обосновать, почему они распределяются именно так. Побеждает та тройка, которая быстрее и точнее справится с заданием. После выполнения задания тренер раскрывает правильные ответы. Затем проводится общая дискуссия, в которой и обсуждается

концепт трех типов постановки задач подчиненным.

2. Половина участников получает тексты с вариантами высказываний руководителя. Другая половина - тексты с описаниями реакций и действий подчиненных. Кроме того, каждому участнику дается частичка "пазла", которую они должны спрятать подальше и использовать только в конце упражнения. Задание: найти свою пару, ориентируясь на содержание текстов. Возникающие споры - например два "подчиненных" претендуют на одного "руководителя" - должны быть обязательно разрешены. После выполнения этого задания дается следующее. Тренер предлагает участникам, составившим пару, посоветоваться и занять место под одним из трех висящих на стене плакатов, гласящих: "Постановка задач по проблеме", "Постановка за дач по результату", "Постановка задач по алгоритму (инструктаж)". Тренер говорит, что под каждым плакатом должно быть одинаковое количество пар. Когда участники распределились, тренер предлагает проверить правильность с помощью кусочков "пазла", которые имеются у участников под одним и тем же плакатом. Должно складывается соответствующее слово: "Проблема", "Результат", "Алгоритм". Если этого не происходит, участники делают новую попытку, ориентируясь на содержание текстов (а не на кусочки "пазла").

3. Трое участников выбираются на роли "начальников". Одному участнику дается роль "подчиненного". Остальные - наблюдатели. "Начальникам" раздаются подробные инструкции, как ставить задачу "подчиненному": один должен ставить перед

170

"подчиненным" проблему, второй - описать результат, который "подчиненный" должен получить, третий должен дать "подчиненному" пошаговые инструкции. По содержанию задача одна и та же. Например, перед "офис-менеджером" можно поставить проблему: "Менеджеры по продажам, обедая на рабочих местах, наносят ущерб имиджу компании: запахи, неопрятно, на документах круги от мокрых доньшек кофейных кружек, один занимается контрактом, а его сосед в это время пьет кофе и треплется с товарищем. Надо как-то решить эту проблему". Можно описать параметры конечного результата: "Хотелось бы, чтобы с понедельника сотрудники отдела продаж обедали по графику, чтобы не оголялся офис, и вне помещения, где принимают клиентов". Или по алгоритму: "Сделать нужно следующее: подготовьте приказ о графике обедов - принесите, я поправлю и подпишу, обзвоните фирмы, доставляющие обеды в офис, принесите мне на выбор три, в которых бизнес-ланч не дороже X руб. на человека. Затем ...". Эти инструкции не раскрываются другим участникам и "подчиненному". Затем разыгрываются три сценки: каждый "начальник" должен поставить перед "подчиненным" задачу своим способом, а "подчиненному" предлагается реагировать спонтанно. Продолжительность каждого диалога не более 1-3 минут (в зависимости от сложности задачи, которую нужно донести до "подчиненного"). После каждого диалога "подчиненный" записывает на листочке, что он понял, что собирается делать, какие чувства вызвал у него "начальник", насколько он мотивирован выполнять задание, за что он, по его мнению, отвечает (за что с него спросят). То же делают и наблюдатели. После трех диалогов сравниваются записи "подчиненного" и наблюдателей, "начальники" открывают свои инструкции, проводится дискуссия по причинам, вызывающим те или иные реакции "подчиненных" на тот или иной способ постановки задачи.

4. То же. Только диалоги разыгрываются отдельно от наблюдателей и снимаются на видео. Наблюдатели разделяются на подгруппы (3-5 человек). Пока "начальники" и "подчиненный" беседуют в соседнем помещении, группе дается краткая информация о трех способах постановки задач. Затем "подчиненный" зачитывает свои записи группе. Каждая подгруппа, посоветовавшись, должна воспроизвести тексты постановки задачи каждым из трех руководителей и "испытать" их на том же "подчиненном". Он должен определить, какая из

подгрупп дала наиболее близкий к оригиналу вариант. Затем этот вариант сравнивается с видеозаписью. "Начальники" в процессе дискуссии раскрывают инструкции, данные им тренером.

171

Во всех четырех вариантах достигается примерно один и тот же предметный результат: концепт "укладывается" в головах участников, в его категориях они начинают видеть реальность. Однако динамический результат будет отличен в каждом случае.

В первом варианте фокус внимания участников - на содержании. Они все "в голове" (а не "в эмоциях" и не "в теле"). Соревнование троек носит чисто формальный характер, поскольку они борются не друг с другом, а за "правильный ответ". Тренер выступает не в роли рефери, а в роли эксперта, он *над* группой. Если участники не согласятся с интерпретациями тренера, то они будут требовать от него доказательств и обоснований, будут конфронтировать с ним. Тогда и эмоции возрастут. А если примут экспертную позицию тренера как безоговорочную, то будут просить пояснений, прокомментировать более подробно тот или иной аспект концепта. В любом случае к концу эпизода главной динамической доминантой будут отношения тренер- группа. Нередко такие отношения (тренер - эксперт, группа - ученики) планируются тогда, когда на следующем этапе нужно вводить новый концепт. Конфронтационный же вариант более подходит, когда нужно, чтобы участники начали актуализировать свои ресурсы: споря с тренером, они все больше вынуждены апеллировать к своему опыту. Тогда следующий эпизод может быть спланирован как ресурсный.

Во втором варианте участники вынуждены двигаться, многократно обсуждать друг с другом содержание, бороться за того "начальника" или "подчиненного", текст которого подходит, по их мнению, к их тексту. Затем, уже выбрав себе место под тем или иным плакатом, они должны проверить, правильно ли вся группа выполнила задание. Тренер выступает лишь как процедурный лидер и фасилитатор: дает задание, следит за временем, ведет дискуссию. Физическая энергетика здесь гораздо выше. Если группа достигает успеха, то общее позитивное переживание спланирует и, как правило, мотивирует участников на дальнейшие действия: "Дайте нам еще задание, мы справимся!" Если группе не удастся решить задачу с первого раза, участники вынуждены предпринять совместный анализ содержания. В конце концов группа решает эту задачу. Другими словами, здесь все время происходит *взаимодействие участников*, а к концу они должны действовать как единая команда, вместе достигать одной цели. Такая динамика задается, и к такому динамическому результату обычно стремятся, когда на следующем этапе нужна именно командная работа. Например, такой результат готовит почву для энергичного, заинтересованного и доброжелательного анализа конкретных ситуаций в следующем эпизоде тренинга.

В третьем варианте фокус внимания участников - на самих себе, на своих способностях. Они неизбежно задаются вопросом: "А смогу ли я угадать, что творится с подчиненным?" Фактически они проверяют себя, сравнивают с другими участниками тренинга. Когда "начальники"

172

раскрывают свои "карты" - то, каким образом им предлагалось ставить задачу "подчиненному", начинается дискуссия, участники получают возможность проанализировать свои предположения в соответствии с концептом и по-иному взглянуть на реальность. Скорее всего у участника (как успешно угадавшего реакции "подчиненного", так и сделавшего неверное предсказание) возникнет желание попробовать еще раз - теперь уже опираясь на свое новое видение реальности. В этой ситуации эмоции вряд ли будут сильно проявляться вовне. Роль тренера - организатор процедуры и фасилитатор дискуссии. Такой динамический результат обычно хорошо готовит почву к так называемым упражнениям на отработку.

Четвертый вариант отличается от предыдущего тем, что у участников не будет актуализирована соревновательная мотивация - желание победить другую подгруппу. Поскольку вряд ли возможна дословная реконструкция текста "начальника", подгруппы будут "биться", доказывая друг другу, что их вариант наиболее близок к оригиналу. При этом аргументировать они вынуждены в терминах концепта трех способов постановки задачи (апеллировать к инструкциям, данным тренером "начальником"). Даже если кто-либо с этим концептом не согласен, он будет вынужден им активно пользоваться и соответственно усваивать. Можно прогнозировать достаточно высокую физическую и эмоциональную энергетику группы. Тренер здесь - такой же участник процесса, как и остальные участники, он "на равных" по отношению к группе, его уровень экспертности имеет тот же вес, что и у остальных. Можно сказать и иначе: и тренер, и участники находятся в одинаковом положении по отношению к концепту и происходящим событиям. Таким образом, к концу эпизода в группе должна возникнуть атмосфера совместного исследования и творчества. Очевидно, что такую динамику стоит задавать и к таким динамическим результатам стремиться, когда следующие этапы тренинга планируются ресурсными: проектная работа, осознание собственного опыта, анализ конкретных случаев.

Другими словами, мы можем *прогнозировать*, какую динамику в группе задает та или иная процедура, и *задавать необходимые параметры групповой динамики* (планировать от результата): они помогут тренеру сконструировать соответствующую процедуру (или сделать выбор из нескольких возможных).

Допустим, тренер видит, что физическая энергетика группы идет на спад, эмоции становятся невыраженными, участники "загоняют" тренера в позицию эксперта: "Ты нам расскажи, как правильно!" Это означает, что нарабатываемый участниками опыт может быть неполноценным, соответственно эффективность тренинга будет снижаться. Тогда тренер может запланировать изменение этих параметров, "включить" участников в "здесь и теперь", переместить их фокус внимания с тренера на самих себя, выровнять позицию тренера по отношению

173

к группе. Выполняя требование описания результата в поведенческих терминах, представим, как это может выглядеть в группе.

Описать это можно вполне обыденным языком, на уровне здравого смысла, например: *в ходе и в результате эпизода участники должны спорить друг с другом, они должны забыть про тренера, а когда он "подает голос", реагировать на него так же, как они реагируют друг на друга (согласием или несогласием), должны быть эмоциональные переживания собственного успеха или неудачи.* (При этом конечно же должен быть достигнут предметный результат, обозначенный ранее.)

Далее следует задать вопрос: "Как должна быть организована активность участников, чтобы это случилось?" и попробовать ответить на него, опираясь все на тот же здравый смысл.

Чтобы было переживание успеха или неуспеха, нужно, чтобы у участников что-то получилось или не получилось. То есть перед ними должна быть поставлена некоторая цель, которую они могут достичь или не достичь, и чтобы достичь - хотелось, чтобы она их чем-то "задевала". При этом факт достижения цели должен фиксироваться не тренером, а самими участниками: тогда обращение к нему как к эксперту оказывается просто ненужным. Другими словами, должны быть достаточно ясные параметры достижения цели.

Эмоциональный накал и активное взаимодействие обычно неплохо обеспечивают соревнование. Соревнования также обращают человека к самому себе ("Смогу ли я?"), заставляют сравнивать свои достижения с другими. Если критерии достижения успеха (победы) будут базироваться на содержании концепта, который осваивается участниками, то

они будут также работать на предметный результат.

Соревнования могут быть индивидуальными или между подгруппами. Если в соревнованиях функции "судейства" передать самим участникам, то они вынуждены будут обсуждать свои действия и достижения в терминах осваиваемого концепта.

Уже на данном этапе рассуждений видно, что постепенно складывается процедура. Из наших примеров это будет скорее комбинация третьего и четвертого вариантов в тех или иных модификациях. Например, участников можно разделить на три подгруппы. Одной дать задание ставить задачу по алгоритму, второй - по конечному результату, третьей - ставить перед "подчиненным" проблему. В первом раунде проводится диалог между "начальником" из первой подгруппы и "подчиненным" из второй. Участники из третьей подгруппы могут выступать в качестве наблюдателей и судей. Члены первой - "начальственной" - подгруппы после диалога с "подчиненным" должны, посоветовавшись, спрогнозировать действия "подчиненного" и объяснить, почему они так решили. "Подчиненный" же после постановки ему задачи должен зафиксировать свои мысли и план действий на бумаге. "Судьи" же должны определить, насколько близок был прогноз "начальников". Можно даже ввести какую-то шкалу. Затем про-

174

водится диалог между "начальником" из второй подгруппы и "подчиненным" из третьей, а участники из первой подгруппы становятся наблюдателями и судьями и т.д.

Если тренеру, напротив, нужно, чтобы участники перестали обращать внимание друг на друга и на себя (на свои способности руководителя), перевести фокус их внимания исключительно на содержание, но при этом не допустить "выпихивания" тренера в экспертную позицию, а усилить его роль фасилитатора, то он может для себя описать результат, например, так: *участники сидят на местах, обсуждают некоторую проблему (высказывают соображения и анализируют их), а тренер лишь регулирует процесс обсуждения, структурирует и обобщает высказывания участников.* На что это похоже? На научный семинар или дискуссию. Или на процесс создания научной теории.

Именно это и можно воспроизвести в процедуре: "Мы - консалтинговая компания WORLD MANAGEMENT ACADEMY. Мы заключили контракт с фирмой MAKROHARD. Руководители отделов фирмы (среднее звено) жалуются на своих подчиненных: по их словам, они или безынициативны, или, когда сами что-то решают, такого натворят, что лучше бы они вообще этого не делали. Однако руководство (топ-уровень) компании полагает, что дело не в подчиненных, а в руководителях среднего звена. Наши специалисты собрали материал (конкретные случаи) о том, как эти руководители взаимодействуют со своими подчиненными. У нас есть распечатки магнитофонных записей того, как руководители давали задания своим подчиненным, и интервью с подчиненными. Сейчас вам предстоит выступить в роли аналитиков и вывести закономерность: характер реакции подчиненного в зависимости от способа (стиля, типа - неважно, как это называть) постановки ему задачи руководителем. Будут работать 2 (3) аналитические группы. Через ... минут группы презентуют и обосновывают свои результаты. Все выкладки должны быть изложены (или изображены схемой) на листе флип-чарта. Затем мы подготовим общий вариант отчета для заказчика".

Во время презентации тренер лишь направляет общее обсуждение и фиксирует обобщенный результат. Естественно, что "распечатки диалогов начальников с подчиненными" должны быть подготовлены таким образом, чтобы давали возможность классифицировать способы постановки задач подчиненным в соответствии с осваиваемым концептом.

Из приведенных выше вариантов к достижению данного динамического результата наиболее близок первый, но отличается от него ролью тренера (там тренер - эксперт, здесь -

фасилитатор). От второго варианта этот отличается по параметру физической энергетике.

Приведенные положения и примеры показывают, что *если мы смогли описать предметные результаты эпизода тренинга в соответствии со сформулированными требованиями, то они сами начинают подсказывать тренеру-"конструктору" процедуры и их комбинации, необходимые для достижения данных результатов.*

175

Здесь тренер находится в основном на "территории здравого смысла": *что записано в результате, то и должно появиться в действиях участников, то есть быть заложено в процедуре.* Тренер может как бы "тупо" переводить результат в соответствующие действия.

Так, если в описании результата обозначено, что "участники могут по определенным позам, жестам и мимике переговорщиков определить, в какой стратегии ведутся переговоры" (инструментально-концептуальный результат), то в процедуре участникам должны быть предъявлены переговоры, ведущиеся в разных стратегиях, "без звука". Участники, наблюдая за ними, должны вычленять позы, мимику и жесты, являющиеся диагностическими для той или иной стратегии. В той или иной форме у участников должен быть "список" соответствующих поз и жестов. В той или иной форме должна быть организована проверка гипотез.

Этим требованиям соответствует *упражнение.*

Если нам нужен ресурсный результат, то есть осознание тех концептов и инструментов, которые уже существуют у участников в данной предметной области, или превращение своих особенностей в осознанный инструмент деятельности (использование впечатления, которое данный человек вызывает, стилистики речи и поведения, особенностей невербального поведения и пр.), то процедуры должны давать возможность участнику *активно и спонтанно проявить себя "здесь и теперь", увидеть, какой эффект* вызывает данное поведение (то есть должен быть зафиксирован результат - объективно или с помощью обратной связи от других участников), *увидеть собственное поведение* (например, за счет обратной связи от других или просмотра видеозаписи), *проанализировать*, за счет каких особенностей этого поведения были достигнуты такие эффекты (самостоятельно по видеозаписи, с помощью обратной связи от других, в процессе группового обсуждения).

Скорее всего, это будет *ролевая или деловая игра*, где участники должны проявиться спонтанно. Игра должна быть в той предметной области, где необходимо использование ресурсов. Должно быть активное обсуждение этой игры, где каждый может сказать, что он думал, хотел сделать, переживал, играя (*шеринг*) и что он увидел в других, как и чем они повлияли на его действия (обратная связь участников). Должна быть последующая дискуссия-анализ. Может быть использована видеозапись, могут работать специальные наблюдатели. Но параметры наблюдения (за чем конкретно наблюдать) тренером не должны даваться, можно только сузить область наблюдения, предлагая, например, наблюдателям ответить на вопросы типа: что позволило данному игроку повлиять на партнера? на ситуацию? В дискуссии-анализе участники сами должны высказывать соображения, что

176

им позволяло добиться результата или хотя бы приблизиться к нему и что помешало, назвать словами (своими терминами) те особенности своего поведения, которые можно рассматривать как ресурс для достижения целей в данной предметной области. Это и есть канва ресурсных тренингов (эпизодов, направленных на достижение ресурсных результатов) и т.д.

Воспользовавшись классификацией результатов на концептуальные, инструментальные и ресурсные (табл. 5), можно обобщить: *тот или иной тип результата требует своих процедур и их комбинаций.*

Классы и комбинации тренинговых процедур в зависимости от типа результата
Тип результата Требования к процедурам Базовые варианты 1 2 3 Концептуальный
Предъявление концепта участникам, внедрение "мифа".

Обеспечение *опыта видения* реальности (предмета тренинга) в категориях концепта.

Обеспечение *опыта самостоятельного анализа* реальности участниками в категориях концепта **Информационный блок:** раздаточные материалы, слайды, объяснение, видеозаписи с комментариями тренера.

Иллюстративные упражнения: Тренер демонстрирует и комментирует.

Упражнения и ролевые игры с инструкциями исполнителям (делай то-то) и наблюдателям (фиксируй такие-то изменения).

Диагностические игры и упражнения: участники должны проанализировать моделируемую в "здесь и теперь" реальность в терминах концепта. Анализ конкретных случаев (*case study*). Инструментальный *Инструмент* (прием, технология, способ) должен быть предъявлен участникам *в терминах действия, инструкции*.

Участники должны *видеть эффекты использования* этого инструмента (например, к какому изменению поведения партнера ведет **Демонстрационные упражнения** (тренер показывает, как делать, и добивается запланированных эффектов "на участниках").

Упражнения "на отработку" (в группе или в парах. В шеринге обсуждается, насколько инструмент удобен, "по руке").

Упражнения в тройках, где каждый участник последовательно 177

Продолжение табл. 5

1 2 3 использование техники активного слушания).

Участники должны иметь возможность *"попробовать сделать"* - технически опробовать инструмент.

Участникам должна быть обеспечена возможность *получения опыта использования инструмента для достижения определенного эффекта* (испробовать инструмент "в деле").

Участники должны получать *обратную связь* от своих действий и их эффектов при использовании инструмента **выступает в ролях "активный"** (использующий инструмент), **"пассивный"** ("на ком тренируются", ощущающий эффекты использования инструмента и дающий "активному" обратную связь) и **"наблюдатель"** (фиксирующий действия "активного" и реакции "пассивного", дающий обратную связь).

Деловые и ролевые игры (в "аквариуме", в подгруппах, в тройках), где **достижение игровой цели зависит от использования осваиваемого инструмента** Ресурсный

Участники должны иметь возможность *спонтанно проявлять* свой ресурс в "здесь и теперь".

Участники должны видеть, что и как они делают - *осознавать* опыт.

Участники должны иметь возможность *целенаправленно использовать осознанные ресурсы* для решения задач в рамках предмета тренинга (*перевод ресурсов в статус инструментов*)

Проективные упражнения и ролевые и деловые игры с обратной связью от других участников, видеообратной связью: участники должны решить какую-то задачу в рамках предмета тренинга своими способами, которые и будут спроецированы в опыт "здесь и теперь".

Мозговой штурм и другие процедуры группового принятия решений и решения проблем.

Проектирование технологий в рамках предмета тренинга (например, стратегий переговоров) в подгруппах с последующей презентацией и обобщением в группе.

Дискуссии.

Обратная связь, анализ ("разбор полетов" деловых игр), рефлексия опыта могут быть организованы как отдельные процедуры 178

Содержательное наполнение этих процедур определяется предметом тренинга.

Формулирование "динамического" результата позволяет еще более

конкретизировать процедуры: выбрать из многих возможных вариантов деловой игры, упражнения и пр. ту форму их проведения, которая обеспечит наилучший фон для актуализации опыта участников "здесь и теперь" и подготовит группу к следующему эпизоду: упражнение можно проводить в тройках или "в аквариуме", сделать игру соревновательной и тем самым активизировать эмоции и интеракции участников или перевести участников "в голову" (фокус внимания на содержании) за счет организации общей структурированной дискуссии по игре и выписывания содержательных результатов на флип-чарт.

179

*Мышление от результата (thinking from the end), согласно многим исследованиям, является одним из ключевых факторов эффективности работы руководителя [8, 10], эффективности решения проблем - как деловых, так и личностных. Этот принцип лежит в основе многих консалтинговых систем [8], Brief Solution Focused, подхода в психотерапии и индивидуальном консультировании [31, 32].

*Понятие "психотехнический миф" ввел Н.В. Цзен [2, 15, 23]. Его можно охарактеризовать как осознаваемые или неосознаваемые представления человека (субъективные картины мира, системы когнитивных установок, имплицитных теорий и концептов и т.п.) о том, "как устроен мир и человек, какие изменения в нем возможны и как они происходят". "Мифами" они названы потому, что их функция - помогать человеку ориентироваться в реальности, структурировать свой опыт (experience), а не отвечать на вопрос об истинности данной картины мира, то есть их функция аналогична функции культурных мифов.

*В англоязычной литературе эту форму ролевых игр принято называть simulation [21].

Технология и творчество

Казалось бы, в процессе конструирования процедур эпизода тренинга все логично и технологично:

Опиши предметные и динамические результаты согласно требованиям.

Переведи это описание в термины действия (сказано: "участники должны увидеть" - организуй процедуры "смотрения", значит: "осознали свои особенности" - организуй деловую игру, где эти особенности проявятся, дай задания наблюдателям и проведи рефлексивную дискуссию, записано: "могут использовать прием для ..." - пусть в игре используют этот прием и посмотрят на то, что меняется при его использовании, и т.д.).

Казалось бы, мы прочно обосновались на "территории здравого смысла". Где же тренеру нужно "творить"?

С нашей точки зрения, по крайней мере в трех моментах:

В выборе соотношения концептуального, инструментального и ресурсного компонентов при описании результатов тренинга.

В формулировании динамических результатов эпизода.

В выборе, модификации или создании концептов - в описании той реальности, которая является предметом тренинга, в создании психотехнических "мифов".

Вряд ли можно сделать абсолютно точный прогноз до проведения тренинга, какое соотношение концептуального, инструментального и ресурсного компонентов будет оптимальным для данной группы участников. Множество факторов влияет на то, как "пойдут" сконструированные процедуры в реальном тренинговом процессе. Например, требуется освоение участниками определенной технологии продаж.

179

Но их прошлый опыт, неосознаваемые установки и прочее оказываются настолько прочными, что начинают интерферировать с тем концептом, на котором строится осваиваемая технология. А это скажется и на предметных, и на динамических результатах. Даже предтренинговая диагностика компетенций и мотивации не всегда способна спрогнозировать подобное развитие событий.

Аналогичным образом обстоит дело и с динамикой. Описывая динамические результаты и выбирая соответствующие процедуры, можно задать ее вектор, "отклонить стрелку" в ту или иную сторону. Динамику тренеру нужно постоянно "отслеживать" и корректировать.

Описанная технология позволяет тренеру постоянно иметь в запасе варианты тренинговых процедур, корректировать их в ходе тренинга и даже быстро создавать новые, поскольку он задает "веер возможностей" движения к заданному результату.

Несколько иначе обстоит дело с концептами. Речь идет о выборе "мифа", той картины мира, на основе которой будет строиться тренинг, в категориях которой будет структурироваться опыт участников в упражнениях, играх, дискуссиях.

Поясним это на примере. Допустим, одним из результатов, которые нужно получить в текущем эпизоде, будет "умение вызывать у партнера по общению запланированное впечатление и отношение". Тренинг строится как концептуально-инструментальный. Можно использовать такой концепт: "Впечатление человека о другом человеке зависит от того, насколько его облик и поведение соответствуют определенным ролевым моделям (эталонам). Впечатление и отношение партнера будут определяться тем, к какому эталону тебя отнесет партнер". То есть мы использовали концепт, очень близкий к теории репертуарных решеток Келли [27]. В реальности это означает, что если меня по каким-то признакам (манере держаться, стилю одежды, речевым особенностям) партнер отнес, скажем, к "бедным родственникам", то и относиться ко мне он будет соответственно.

Очевидно, что в соответствии с этим будут уточняться предметные результаты тренинга и процедуры. Очевидно, здесь понадобятся упражнения, в которых участники будут испытывать общение в различных ролях, надевать различные "маски" (например, вести себя в общении как "Емеля", "важный чиновник", "Штирлиц" и пр.) и наблюдать различия во впечатлении, а затем будут тренироваться целенаправленно надевать ту или иную "маску", играть ту или иную роль.

Но можно взять и другой концепт: "Впечатление о человеке зависит от того, какие отношенческие установки он реализует в общении, как "ставит себя" по отношению к партнеру, и воспользоваться при этом, скажем, классификацией установок, предлагаемых Харри-сом: "Я О.К. - Ты О.К.", "Я О.К. - Ты не О.К." и т.д. [см. 20].

Тогда нужно будет осваивать вербальные и невербальные приемы, реализующие ту или иную установку [12, 17].

180

Какой концепт выбрать? Второй, потому что он "более научный"? Первый, потому что он более понятный (в опыте участников наверняка есть представления о том, как ведут себя те или иные персонажи)? Какой из них позволит участникам легче структурировать опыт в тренинге? Какой из них, будучи переведенным в статус инструментов, даст лучший перенос в их организационную реальность, их деловую жизнь?

Здесь однозначных прогнозов дать невозможно.

Единственный критерий - близость того или иного концепта к картине мира, "мифам" участников тренинга: тогда повышается вероятность, что он будет ими принят, будет подкреплен внутренними ресурсами.

Здесь - огромное поле для творчества и интуиции тренера. Он может брать концепты из "умных книг" по менеджменту, модифицировать их, а может и создавать сам - и зачастую в тренинге эти "доморощенные" концепты работают лучше, обеспечивают более быстрое и легкое достижение результатов, чем самые что ни на есть "научные, подкрепленные экспериментальными данными". Ведь мы же помним, что тренинг - не научная конференция, что в таком специфическом жанре обучения, как тренинг, они играют роль психотехнических "мифов", дающих возможность участнику структурировать свой опыт и на основе этого добиваться повышения своей ориентировки и овладения инструментами в определенной предметной области.

Литература

Андреева Г. М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2002.

Докучаев В. Ю. Концепция "психотехнического мифа" Н.В. Цзена // Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. - Новосибирск, 1988.

Емельянов Е., Поварницына С. Психология бизнеса. - М.: Армада, 1998.

Емельянов Ю. Н. Активные методы социального обучения. - Л.: ЛГУ, 1985.

Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: МГУ, 1990.

Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Соловьева О. В. (ред.). Введение в практическую социальную психологию. - М.: Наука, 1994.

Иванов М. А., Мастеров Б. М. Саморегуляция во взаимодействии // Введение в практическую социальную психологию. - М.: Наука, 1994.

Иванов М. А., Шустерман Д. М. Организация как ваш инструмент: Российский менталитет и практика бизнеса. - М.: Альпина паблишер, 2003.

Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. - Рига: Педагогический центр "Эксперимент", 1995.

Камерон К., Куини Р. Диагностика и изменение организационной культуры. - СПб.: Питер, 2001.

Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я. - М.: Дело, 2002.

Кроль Л. М., Михайлова Е. Л. Человек-оркестр: Микроструктура общения. - М.: Класс, 1993.

Кроль Л., Пуртова Е. (составители). Инструменты развития бизнеса: Тренинг и консалтинг. - М.: Класс, 2001.

Мастеров Б. М. Соотношение "академического" и "практического" подходов в психологической подготовке студентов педвуза // Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. - Новосибирск: НГУ, 1988.

Мастеров Б. М. Психология саморазвития: Психотехника риска и правила безопасности. - М.: Интерпракс, 1994.

Мастеров Б., Тумашкова Н. Использование метафор в организационном консалтинге и тренинге // Инструменты развития бизнеса: Тренинг и консалтинг. - М.: Класс, 2001.

Мегрбян А. Психодиагностика невербального поведения. - СПб.: Речь, 2001.

Минделл А. Дао шамана: Путь, тело, сновидения. - М., 1996.

Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М.: Изд-во МГУ, 1982.

Сталин В. В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983.

Турнер Д. Ролевые игры: Практическое руководство. - СПб.: Питер, 2002.

Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: Игры и упражнения. - М.: Физкультура и Спорт, 1988.

Эткинд А. М. Психология практическая и академическая: Расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. 1987. № 6.

Bergin A. E. and Garfield S. L. (eds.). Handbook of Psychotherapy and Behavior Change. - N.Y.; Sydney; Toronto, 1971.

Bradford L. D., Gibb I. R., Benne K. D. (eds.). T-group Theory and Laboratory Method. -N.Y., 1964.

Kelley G. A. The Psychology of Personal Constructs Vol. 1, 2. - N.Y.: Norton, 1961.

Kratochvil S. Skupinova Psychoterapie Neuros. - Praha: Avicenum, 1978.

Lewin K. Field Theory in Social Science. - N.Y., 1951.

Lewis R. W. The Technique of Psychotherapy (part 1,2). - N.Y.; San-Francisco; London: Grune & Stratton, 1977.

Rogers C. R. Encounter Groups. - London, 1975.

Steve de Shazer. Keys to Solution in Brief Therapy. - N.Y.; London: Norton & Company, 1985.

Steve de Shazer. Words Were Originally Magic. - N.Y.; London: Norton & Company, 1994.

Tubbs S., Baird J. The Open Person. - Merrill., 1976.

Часть III

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Консультирование как метод практической социальной психологии Консультирование организаций Методы и технологии командообразования

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ключевые слова: содействие, клиент и консультант, коллективная зона ближайшего развития, работа вопросами, этапы работы, психологическое консультирование, эволюция и трансформация, целереализующие системы, структурный подход, процессуальное консультирование, коучинг

Консультирование является одним из ведущих методов в деятельности социального психолога-практика. При всем внешнем разнообразии форм, подходов, жанров, техник и контекстов в консультировании есть нечто, служащее объединяющим началом всех видов и подвидов этого направления. Во-первых, как это уже отмечалось в первой главе, психолог-практик, находясь в позиции Консультанта, оказывает содействие своим клиентам в решении их проблем и осуществляет это содействие *в режиме реального времени*, то есть не до и не после выполнения Клиентом его задач, а в процессе их выполнения.

Во-вторых, психолог именно оказывает *содействие*, а не берет на себя полностью или частично бремя разрешения проблем. Иначе говоря, его роль не тождественна той, которая описывается понятием "субподрядчик". Распределение активности и соответственно ответственности за результат лежит не в плане сегментирования деятельности и того способа разделения труда, которое описывается как конвейерный способ производства или совместно-последовательный способ осуществления деятельности. Но и простая ссылка на то, что это есть вид совместно взаимодействующей активности, не сильно помогает продвинуться в понимании существа взаимоотношений между Консультантом и Клиентом. Для прояснения ситуации воспользуемся введенным Л. С. Выготским понятием *зона ближайшего развития*. В современной интерпретации понятие *коллективная зона ближайшего развития* рассматривается как объяснение того факта, что люди, объединяя

185

должным образом свои ресурсы и усилия, могут достичь большего, чем если бы они действовали порознь [15, 16]. Клиент и Консультант как раз и образуют такую зону, как поле взаимопроникновения и расширения их межличностных перспектив. Но и понятия коллективной зоны ближайшего развития тут явно недостаточно. Отношения Консультанта и Клиента не симметричны. Особенностью их способа взаимодействия является то, что в его ходе решаются не общие проблемы, а лишь проблемы Клиента (принцип центрированности на клиенте), и решаются таким образом, что инициатива, активность и ответственность за результат должны в конечном итоге принадлежать Клиенту. В чем-то позиция консультанта напоминает позицию штурмана в паре штурман-пилот во время многодневных автогонок. (Одной из функций штурмана является ориентировка пилота в зоне, выходящей за пределы непосредственно воспринимаемого.) Точно так же работает Консультант - на расширение сознания Клиента или расширение его перспективы. Только методы у него иные. Фраза *"Консультант работает вопросами, а не ответами"* как нельзя лучше характеризует способ приложения его усилий к решению проблем. И разумеется, Консультант обязан слушать и слышать ответы на эти вопросы. И понимать смысл этих ответов.

Есть еще одна общая для всех видов консультирования черта - выстраивание определенной последовательности этапов работы с Клиентом. Как правило, на первом этапе

идет анализ существующего положения дел (включая и анализ переживаний), потом определяется направление желаемых изменений ситуации и только затем разрабатываются план и способы его реализации для движения в избранном направлении.

Наличие общих черт у весьма различающихся во многих других отношениях видов консультирования не случайно и отражает не только структурное подобие решаемых задач, но и общие генетические корни, лежащие, например, в психотерапевтической и психокоррекционной практике. И все же различия есть, и они весьма значительны. На сегодня отчетливо выделяются три основных типа консультативной практики, которой занимаются социальные психологи. Это *психологическое консультирование, организационное консультирование и коучинг.*

Психологическое консультирование

Строго говоря, психологическое, или личностное, консультирование является тем видом деятельности, в развитие которого социальная психология внесла вклад заметно меньший, чем, например, клиническая или возрастная психология. Теория и практика психологического консультирования складывались при минимальном участии социальной психологии, что вообще-то несколько удивительно, так как основной формой работы консультанта является проведение

186

беседы, а процесс общения считается чуть ли не главным предметом социальной психологии. Но так или иначе, а факт остается фактом: идеология, модели, методики и конкретные техники работы с клиентом исторически формировались преимущественно в русле клинической психологии и психиатрии. Не является психологическое консультирование и основным родом занятий социального психолога-практика. Этим в основном занимаются представители других психологических (и не только психологических) специальностей и специализаций. Но есть одно обстоятельство, делающее обсуждение вопросов психологического консультирования вполне уместным в рамках этой книги. Это нередко встречающиеся случаи проведения психологического, личностного консультирования в организационном контексте.

По мнению группы исследователей из университета Западной Каролины, Дж. Кирка, Ш. Ховард, И. Кеттинг и К. Литтл [13], целью *психологического консультирования* в организации является оказание помощи клиентам, когда они пытаются справиться со своими личностными проблемами. При этом клиентами могут быть все сотрудники организации и члены их семей. Таковую помощь могут оказывать квалифицированные консультанты, специализирующиеся в области психотерапии и психокоррекции. Использование психологического консультирования в организациях считается оправданным, если личностные проблемы ценных для организации работников оказывают негативное влияние на их производственную деятельность.

Психологическое консультирование можно рассматривать как процесс, состоящий из следующих этапов: установление доверительных отношений с клиентом, достижение договоренности (контракта) по поводу целей консультирования, прояснение проблемы, анализ различных путей решения проблемы, выбор наиболее приемлемого варианта работы над проблемой, разработка плана решения проблемы, реализация плана, пошаговая оценка прогресса и, если нужно, коррекция и пересмотр планов. Е. Ю. Алешина выделяет несколько иной состав и последовательность этапов процесса. С ее точки зрения консультативная беседа разделяется на четыре этапа:

- 1) знакомство с клиентом и начало беседы;
- 2) расспрос клиента, формулирование и проверка консультативных гипотез;
- 3) коррекционное воздействие;
- 4) завершение беседы.

Эти этапы в свою очередь разделяются на более мелкие фазы. Важнейший инструмент работы консультанта - интерпретация явно выраженной формулировки консультативной гипотезы [1, с. 162]. Интерпретация - не только средство осмысления положения дел клиента, но и способ работы с его проблемами. Важно, чтобы в этом процессе

187

клиент с самого начала занимал активную позицию и его исходные представления служили отправной точкой в работе по выстраиванию систем интерпретаций и разработке средств преодоления трудностей. Именно этот аспект подчеркивается, когда речь идет об использовании "психотехнических мифов" клиента и совместной наработке вместе с ним

"психотехнического арсенала" [3, с. 231-236]. Для современной практической социальной психологии характерно массированное использование образов, метафор, притч, аллегорий, "рассказывания историй" (*story telling*) и мифов. Этот способ активно применяется и в тренинге, и в организационном консультировании. Но только в рамках психологического консультирования есть возможность индивидуализировать эти средства применительно к особенностям конкретного клиента.

Для психологического консультирования основными видами работы являются: выявление и постановка личных целей, планирование действий, принятие решений, решение проблем, самодиагностика, построение самооценки, тестирование. Профессиональная компетентность консультанта предполагает такие способности и умения, как готовность пойти на конструктивную конфронтацию, навыки проведения тестирования и умение интерпретировать результаты тестов, умение давать обратную связь, задавать вопросы, обладание навыками эмпатического и рефлексивного слушания, умение устанавливать межличностные отношения.

Психолог-практик, занимающийся психологическим консультированием в организации и работающий в качестве внутреннего консультанта, обладает дополнительными возможностями в деле оказания помощи своему клиенту. Его знакомство с ситуацией в организации позволяет ему быстрее и глубже разобраться с проблемами клиента, если они как-то связаны с производственной деятельностью последнего. Кроме того, у внутреннего консультанта есть возможность оказывать влияние на среду, в которой живет и действует его клиент. Так, при работе с конфликтами, если они происходят в организационной среде, внутренний консультант может выйти на непосредственный контакт с лицами, представляющими другую сторону конфликта, и обеспечить более полное взаимодействие между конфликтующими сторонами. В некоторых случаях уместным представляется его обращение к топ-менеджменту организации с предложениями, касающимися, например, улучшения гигиенических условий производственной обстановки, реализация которых приведет к снижению остроты проблем у широкого круга его клиентов.

Особого рассмотрения требует случай, если консультант попадает в ситуацию, когда ему поступают предложения поработать и с личными проблемами заказчика, и с проблемами организационными. Такое случается, и нередко, если консультант работает с первыми лицами в организации. Казалось бы, такая ситуация должна рассматриваться как чрезвычайно благоприятная, так как успешное разрешение

188

личных проблем заказчика должно в большинстве случаев благоприятно сказаться на работе с проблемами его организации. И наоборот, повышение организационной эффективности может способствовать прогрессу в работе с личными проблемами клиента, так как весьма часто личная и производственная сферы у первых лиц оказываются тесно связанными. Однако не все так беспроblemно, как кажется на первый взгляд. И виной тому два обстоятельства. Во-первых, знания, умения и установки, требуемые для успешной деятельности в указанных видах консультативной работы, существенно различаются. Как правило, психолог профессионализируется преимущественно в одном из них. Во-вторых, даже если психолог-практик одинаково хорошо владеет обеими областями, это не снимает проблемы. Помимо профессиональных умений успех дела обеспечивается и выстраиванием оптимальных и уместных отношений с довольно широким клиентским кругом, в который в рассматриваемом случае входит и заказчик. Психологическое консультирование предполагает установление гораздо более доверительных и менее дистантных отношений с клиентом, чем это уместно в случае организационного консультирования. Выстраивание особых отношений с одним из клиентов может повредить успеху в деле организационного консультирования. Поэтому многие практики рекомендуют не совмещать в одно и то же

время проведение двух разных по типу консультативных проектов, если в них задействованы одни и те же лица.

189

Организационное консультирование

Организационное консультирование рассматривается как содействие, которое консультанты оказывают руководству в проведении структурных изменений или изменений в организационной культуре для улучшения эффективности функционирования организации. Клиентами в данном случае являются менеджеры всех уровней управления. Организационное консультирование осуществляется силами внешних и внутренних консультантов. Оно используется в тех случаях, когда высшее руководство организации чувствует настоятельную необходимость в повышении организационной эффективности.

В отличие от психологического консультирования организационное консультирование с самого начала своего зарождения и в процессе институционализации формировалось под явным воздействием идей и методологии социальной психологии. Среди основных источников организационного консультирования принято называть такие, как групповая динамика К. Левина, социометрия и социодрама Дж. Морено, практика лабораторного тренинга (Т-группы) В. Бенниса, программа "школы человеческих отношений" Ф. Ротлисбергера и Э. Мэйо, исследования межгрупповых отношений М. Шерифа. На формирование практики организационного консультирования значительное влияние оказали также

189

методология и методы культурной антропологии и разработки в области организационных теорий и открытых социотехнических систем (Дж. Вудворд, Э. Трист). Кроме того, значительный вклад был внесен со стороны клиентоцентрической психотерапии (К. Роджерс) и терапии семьи (В. Сатир). Возможно, последними обстоятельствами обусловлено сущностное сходство в основополагающих принципах организационного и психологического консультирования.

Знаменательной вехой в истории развития организационного консультирования стало формирование в начале 60-х годов концепции организационного развития. Основное положение этой концепции заключается в том, что процесс целенаправленного изменения организации осуществляется с опорой на собственные силы, то есть при максимальном использовании делового, интеллектуального и творческого потенциала всех сотрудников организации, включая менеджмент и персонал. В то же время для успеха дела признается необходимым обязательное участие специального агента изменения, в качестве которого выступают внешние или внутренние консультанты. В рамках данного подхода сформировалась и получила развитие технология процессуального консультирования (консультирования по процессу). Ее автор, Э. Шайн, считает, что роль консультанта состоит в том, чтобы содействовать организации в ее самодиагностике, выработке своего собственного способа реагирования и самооценке прогресса [18, р. 247]. С ростом популярности концепции организационного развития связано и превращение деятельности в области консультирования организаций в широко распространенную и признанную профессию. Социальные психологи получили возможность в значительных масштабах использовать свои знания и умения для решения серьезных экономических и социальных проблем. С тех пор практическая социальная психология обрела широкое поле деятельности в области административного и хозяйственного управления, а также в области политики.

В настоящее время в организационном консультировании представлен довольно широкий спектр подходов, разнообразных концепций, моделей, методик, технологий и техник. Дж. Брунинг и Дж. Аллегро насчитали более десятка концепций и моделей, лежащих в основе консультативного процесса, среди которых такие, как концепция открытых социотехнических систем, концепции расширения зоны ответственности, обогащение труда, проектирование рабочих мест, индустриальная демократия, метод исследования действием,

обучение, основанное на опыте, лабораторный тренинг, обзор обратной связи, командообразование, разрешение межгрупповых конфликтов [12]. В. С. Дудченко на основе анализа консалтинговой практики в России выделяет шесть разновидностей консультирования: исследовательское, экспертное, методологическое, системное, практическое и инновационное [2]. Но нет никаких оснований говорить о наличии какой-то пестроты и размытости сложившейся картины или

190

неупорядоченности положения дел в этой области, принципиальной несопоставимости или противоречивости взглядов и позиций. Во всем внешнем многообразии довольно отчетливо выделяются два направления: *трансформационное* и *эволюционное*. Они сформировались к середине прошлого столетия и с тех пор благополучно уживаются, сосуществуют и даже плодотворно взаимодействуют друг с другом. В момент своего оформления эти направления обозначались как структурное и процессуальное. Первое фокусировалось на анализе производственных задач и операций и стремилось рационализировать их за счет горизонтальной и частично вертикальной интеграции (объединение и обогащение). Несколько позже данное направление расширило области своего приложения и стало именоваться реинжинирингом бизнес-процессов и даже целых организаций. Его теоретическая основа - "научное управление", базовая модель - открытая социотехническая система. Именно с этим направлением ассоциируется название экспертного консультирования. Второе направление изначально было сосредоточено на работе с организационными коммуникациями и системами согласования коллективных действий. Его идейная база - концепция организационного развития. В рамках этого направления создано значительное количество моделей развития, преимущественно организмического типа. Основной метод - процессуальное консультирование.

В истории организационного консультирования неоднократно делались попытки интегрировать два основных подхода. Более успешными они оказались в области практики, а не теории. Комбинирование техник и технологий, как правило, давало лучшие результаты, чем соблюдение "чистоты" метода [12, р. 944]. Что касается попыток построения синтетических моделей, то успехи на этом поприще оказались гораздо более скромными. В связи с этим высказываются небезосновательные опасения, что размывание теоретических основ и отрыв практики от теории может привести к потере ориентиров и, как следствие, к снижению уровня консультативных проектов [14, р. 34-38]. Одним из немногих объединяющих начал для структурного и процессуального подходов является на сегодняшний день концептуальная схема процесса консультирования, основу которой заложил еще К. Левин. Имеется в виду его представление о ходе изменений, состоящем из трех последовательных фаз, или этапов: *размораживание - изменение - замораживание*. Поэтому в установлении очередности, или последовательности, процедурных моментов между представителями основных подходов различий практически не наблюдается. Большинство сходится в том, что вслед за заключением контракта необходимо проводить диагностику, затем, основываясь на результатах диагностики, разработать совместно с заказчиком проект изменений и, наконец, приступить к осуществлению проекта.

Более полную картину последовательности этапов организационного консультирования можно обрисовать следующим образом. В ходе

191

предварительной встречи с заказчиком устанавливается согласие по поводу того, что изменения необходимы и организационное развитие - это подходящая стратегия работы. Вслед за этим следует заключение контракта: консультанты и заказчик достигают договоренностей по поводу того, какие услуги должны быть предоставлены и в какие сроки, а также что должна сделать организация в ходе проведения консультирования. Затем

определяется ответственность сторон. В ходе следующего этапа - диагностики - очерчивается общая картина положения дел в организации, уточняются отдельные моменты, а также проводится углубленная диагностика ключевых аспектов основных проблем. Здесь же осуществляется анализ ресурсов: материальных, временных и кадровых. По результатам диагностики заинтересованным лицам предоставляется обратная связь - полученная и обработанная информация предъявляется заказчику и клиентам. Далее следует этап планирования - определяются проблемы, вырабатываются и согласовываются пути их решения. На этапе реализации планы претворяются в жизнь. Результаты предпринятых действий оцениваются: сложившееся положение дел сравнивается с запланированным, и если это оказывается необходимым, планы и программы действий корректируются.

Еще одна точка соприкосновения двух подходов - особое внимание, которое уделяется в настоящее время формированию и организации работы целереализующих систем, то есть специальных групп (групповых композиций), уполномоченных разрабатывать и осуществлять проект и программу изменения. Примером, иллюстрирующим способ выстраивания целереализующих систем в структурном (трансформационном) подходе, может служить структурное описание такой системы для реинжиниринга, сделанное М. Хаммером и Дж. Чампи [10, с. 152-171]. В идеальном случае система состоит из пяти компонентов: лидера, хозяина процесса, реинжиниринговой команды, руководящего комитета, "царя" реинжиниринга. Лидер - один из высших руководителей компании, который обладает достаточным влиянием, чтобы убедить людей принять те радикальные преобразования, которые несет с собой реинжиниринг. Хозяин процесса - менеджер, ответственный за отдельный бизнес-процесс и его реинжиниринг. Хозяев процессов столько, сколько в организации насчитывается основных бизнес-процессов. Реинжиниринговые команды - группы специалистов, которые занимаются диагностикой бизнес-процессов, их перепроектированием и освоением. Руководящий комитет состоит из старших менеджеров, разрабатывающих реинжиниринговую политику и контролирующих ее реализацию. "Царь" - лицо, ответственное за разработку методов и инструментов реинжиниринга внутри корпорации и обеспечивающее согласованное выполнение отдельных реинжиниринговых проектов. Данная система формируется следующим образом: лидер назначает хозяина процесса, тот создает реинжиниринговую

192

команду, которая работает над проектом при поддержке со стороны "царя" и под патронажем руководящего комитета. В той же книге Хаммер и Чампи приводят пример выстраивания целереализующей системы телекоммуникационной компании "Белл Атлантик Корп.", основанной на организации взаимодействия двух реинжиниринговых команд - корневой (ситуационной) и лабораторной (проектной). Лабораторная команда предлагала идеи и осуществляла разработки, а корневая команда проверяла и реализовывала эти идеи и совершенствовала технологии в реальных условиях [10, с. 277-279].

Примером целереализующей системы, созданной в рамках концепции организационного развития, может служить четырехконференциальная модель Чикагской консалтинговой группы. Для организации, проведения и использования результатов серии конференций (визионерской, партнерской, технологической и проектной) создается система из следующих компонентов: транзитная группа (оргкомитет), рабочая группа, группа консультантов и четыре дизайн-команды, каждая из которых принимает участие в организации одной из конференций. В транзитную группу включаются представители высшего звена управления организации, а возглавляется она первым лицом. В ее функции входит утверждение планов и программ, разработанных рабочей группой. Состав рабочей группы подбирается консультантами из представителей в основном среднего звена управления и утверждается оргкомитетом. Рабочая группа функционирует на постоянной

основе, а ее члены (обычно 3-4 человека) освобождаются на период проведения конференций, то есть примерно на год, от выполнения всех остальных функций. Рабочая группа является основным организующим началом и центром консолидации усилий остальных участников. Совместно с консультативной группой и соответствующей дизайн-командой она разрабатывает программу очередной конференции, представляет ее на утверждение оргкомитета, руководит ее проведением и выполняет работу по использованию материалов конференции. В то же время она не является проектной группой, точнее говоря, она проектирует не результат, а процесс его получения. Сам же результат - программа развития - является продуктом совместной работы участников серии конференций, в числе которых непременно должны быть все ключевые фигуры данной организации.

Сравнение двух описанных выше моделей целереализующих систем позволяет усмотреть как их очевидное структурное подобие, так и их различную стратегическую направленность. Если общий рисунок взаимодействия и основные функции компонентов представляются в общих чертах схожими, то принципы членения этих компонентов существенно различаются. Знаменательным представляется то, что реинжиниринговые команды ассоциированы со структурными компонентами производства, а дизайн-команды конференциальной модели образуются в соответствии с этапами работы, то есть с процессуальными

193

моментами. Но самым важным является то, кто определяет характер будущих изменений. В реинжиниринговой модели реализуется стратегия "сверху вниз" в чистом виде, а в конференциальной - преимущественно "снизу вверх" и частично биполярная стратегия, когда инициирование изменений происходит одновременно в верхних и нижних частях служебной иерархии [8, с. 5].

В ранних исследованиях, сравнивающих успешность двух подходов, были получены данные, говорящие о том, что структурный подход давал более ощутимые результаты на более низких уровнях организации (структурные подразделения и рабочие места), в то время как процессуальный был более эффективен на уровне управления организацией. Тогда же был сформулирован вывод, что структурный подход более приемлем, когда организация функционирует в стабильной среде и требуются краткосрочные изменения, а процессуальное консультирование будет давать лучшие результаты, когда среда изменчива и работа нацелена на более отдаленную перспективу [15, р. 942, 946]. Более современный взгляд на проблему дает несколько иную формулировку. По мнению Н. Тома, структурный подход (хозяйственный реинжиниринг) следует применять в случаях кризиса ликвидности, то есть в ситуации потери платежеспособности, когда возникает угроза банкротства или недружественного поглощения и слияния. Процессуальное консультирование (организационное развитие) в этих условиях рассматривается как малопродуктивное. При кризисе успешности, то есть в тех случаях, когда показатели эффективности деятельности организации оказываются ниже планируемых, оба подхода выглядят одинаково успешными. В случае стратегического кризиса, то есть при снижении конкурентоспособности и/или возникновении задержек в развитии, более предпочтительным является эволюционный подход, основанный на концепции организационного развития [8, с. 5].

В современном организационном консультировании используются такие методы и формы работы, как исследование действием, анализ ресурсов, разрешение конфликтов, управление качеством, аттестация персонала, организация 360-градусной обратной связи, делегирование полномочий, структурирование менеджмента, реинжиниринг, стратегическое планирование, командообразование, управление карьерой, формирование кадрового резерва, выстраивание систем вознаграждения, оптимизация коммуникаций, обучение, основанное на опыте, и обучение действием. Среди основных компонентов компетентности

оргконсультанта фигурируют такие, как понимание принципов ведения бизнеса, умение анализировать бизнес-процессы, навыки работы с обратной связью, умение применять стратегии и концепции организационного развития, навыки заключения контрактов, умение выстраивать отношения с клиентами, заказчиками и соисполнителями, умение планирования и бюджетирования ресурсов, вкус к проведению исследований и разработок, способность к системному

194

мышлению и навыки системного анализа. Из этого далеко не полного списка совершенно очевидно явствует, что основательная подготовка в области социальной психологии является необходимым, но явно недостаточным условием успешной работы в качестве профессионального оргконсультанта. Требуется достаточно широкая эрудиция в смежных областях знания и, конечно же, знакомство с современными концепциями в области управленческих и организационных дисциплин.

195

Коучинг

Слово *коучинг* ныне на слуху. Оно, заполонив страницы журналов и книг за океаном и в Европе, перекинулось и в Россию. И если на первых порах термин несколько стыдливо прятался за такими более привычными понятиями, как *наставничество* и *шефство*, то ныне он красуется на страницах русскоязычных изданий в обличье транслитерации. Ряд авторов настойчиво утверждает, что это понятие не может быть передано никаким другим образом [6, с. 8]. С этим можно было бы и согласиться, но, как известно, это судьба абсолютно всех без исключения понятий. Нет ни одной пары слов, значения которых полностью совпадали бы, имеется ли в виду один язык или разные.

Считается, что английское слово *coach* имеет общие корни с русским словом *кучер* [7, с. 114], что придает этим двум словам некоторую семантическую близость. В британских университетах этим словом обозначали лиц, выполнявших функции опекунов или наставников студентов. Поэтому неудивительно, что ментор, куратор, надзиратель, инструктор, инспектор в той или иной мере находятся в семантической связи с коучингом. Сфера спорта задает другую семантическую связку: коуч - тренер. Поэтому в спортивной литературе переводчики, нисколько не сомневаясь, используют слово "тренер" в качестве эквивалента слову *coach*. Иное дело - тексты по управленческому или организационному консультированию и тренингу. Здесь сложилась традиция использовать при переводах такие лексемы, как *наставник* и *наставничество* [7, с. 114-148]; [5, с. 108-140].

История возникновения коучинга как вида профессиональной помощи связывается с именем Т. Дж. Леонарда, который в начале 80-х годов начал практиковать коучинг и дал описание совокупности принципов и методов, лежащих в основе данного подхода [11, с. 13]. Распространению идей и методик коучинга в России во многом способствовали семинары, проводимые Дж. Уитмором, и выход его книги в переводе на русский язык [11].

В широком смысле слова под коучингом понимают "систему принципов и приемов, способствующих развитию потенциала личности и группы совместно работающих людей, а также обеспечивающих максимальное раскрытие и эффективную реализацию этого потенциала" [4, с. 5].

195

В узком смысле слова под коучингом понимается подготовка индивидов и групп, нацеленная на достижение конкретных результатов в конкретные сроки, то есть подготовка к конкретному событию. Например, подготовка к ответственному выступлению перед значимой аудиторией, подготовка к проведению выставки, подготовка к запуску проекта. То есть коучинг мыслится как работа, направленная на выполнение четко поставленных задач, хотя сама четкая постановка задач уже является задачей коучинга. Иногда коучинг рассматривается просто как обучение на рабочем месте. С другой стороны, прослеживается тенденция использовать это слово как некоторое предельно широкое ("зонтичное") понятие, фактически вбирающее в себя все существующие формы работы психолога-практика, исключая, может быть, лишь диагностику. Сюда включают и личностное консультирование [6], и консультирование организационного развития [4], не говоря уже о тренинге. Смысл использования нового слова видится тогда в том, что с его помощью обозначается не отдельный вид работы, а стиль работы, характеризующийся высокой динамичностью, интенсивными и разнообразными коммуникациями, установлением особых отношений между *коучем* и его подопечным.

Примером узкого понимания является описание сущности коучинга, данное Дж. Кирком с соавторами. По их мнению, коучинг в организациях применяется при необходимости помочь персоналу в выполнении новых задач или для улучшения результативности решения старых. Клиентами могут выступать любые сотрудники

организации. Коучинг осуществляется силами руководителей разных уровней и товарищами по работе (коллегами). Применяется преимущественно в тех случаях, когда необходимо улучшить результативность уже имеющихся (*old*) навыков [13, p. 106].

В этом случае коучинг мыслится состоящим из определения задачи, рассказа о том, как данная задача соотносится с более широкими системными процессами и целями организации (вписывается в более широкий организационный контекст), объяснения по поводу того, как надо выполнять задачу, демонстрации выполнения задачи, предоставления возможности сотруднику выполнить задание, подачи обратной связи по поводу его/ее успехов в выполнении задания и выражения поддержки и одобрения, если это необходимо. Предполагается повторение всех этих шагов или только части из них до тех пор, пока сотрудник не станет выполнять задание в соответствии с установленными стандартами. В приведенном описании содержания коучинга нетрудно узнать достаточно традиционную процедуру обучения (тренинга) на рабочем месте методом пошаговых инструкций. Некоторый нюанс можно увидеть разве только в упоминании необходимости вписывания конкретной задачи в более широкий контекст и возможном оказании поддержки.

Для так понимаемого коучинга считается характерным использование таких видов деятельности и инструментария, как демонстрации

196

(презентации), черчение, рисование диаграмм и схем, мультимедийные материалы, системы электронного представления информации, системный и операционный анализ, оказание поддержки, письменное и устное инструктирование. Соответственно коуч должен владеть электронными средствами коммуникации, рисовать диаграммы и схемы, уметь доходчиво объяснять суть заданий и устанавливать последовательность операций, давать обратную связь и оценивать результаты, проводить инструктаж и тренинг, быть способным продемонстрировать образцовый способ выполнения тех или иных видов работ, оказывать необходимую эмоциональную и моральную поддержку.

Как явствует из вышеизложенного, коучинг рассматривается как один из видов вмешательства (интервенции), которое роднится с другими в том, что все они являются видами помощи или содействия, оказываемого одним лицом (группой лиц) другим лицам. Различия видятся в целях, содержании работ и в составе требуемых компетенций. В описанном видении сложившегося положения дел коучинг, безусловно, предстает как определенная форма наставничества. И это наставничество осуществляется отнюдь не психологом и не требует фундаментальной подготовки в области социальной психологии, в отличие от других рассмотренных выше форм оказания помощи и содействия.

Но данная позиция не является единственной или явно преобладающей. В ходу и иные, гораздо более широкие трактовки содержания этого понятия. Как уже отмечалось, формы коучинга в трактовках видятся весьма разнообразными - он выступает и как психологическое консультирование [6], и как организационный консалтинг [4], и как тренинг. И поэтому есть основания рассматривать коучинг не как технологию или вид деятельности, а как особый подход или стиль - стиль консультирования, тренинга, командообразования, а также стиль управления и наставничества с акцентом не только на когнитивную или рациональную сторону дела, но и на эмоционально-мотивационную. Но это стиль, сложившийся не сам по себе, а проистекающий из определенной идейной концепции и опирающийся на развитую методологическую традицию. Ту, что лежала в основе *клиентоцентрического* подхода К. Роджерса, которая была развита в русле *движения за развитие человеческого потенциала*, а в начале 60-х годов оформилась как концепция *организационного развития* в рамках организационного консультирования и как *интерактивный* или *экспериментальный* подход в рамках социально-психологического тренинга. Свидетельством этому являются такие высказывания практикующих коучей:

"Задача коуча - не принимать решения за вас, а расширить круг перспектив" [11, с. 95] и "Основу этики коучинга составляет искренняя вера в скрытые способности всех людей, в самодостаточную ценность жизни человека и в наличие у каждого из нас достаточного потенциала для личностного роста, саморазвития" [4, с. 8].

197

Методический аппарат, используемый в коучинге, весьма широк: здесь имеются наработки транзактного анализа, рационально-эмотивной терапии, нейролингвистического программирования, психодрамы (особенно в таком ее виде, как монодрама), разнообразные психодиагностические инструменты, включая проективные методики, и многое другое. Основными техниками работы с клиентом считаются такие, как активное слушание и искусство задавать вопросы. Особенно выделяется последнее [4, с. 19-25]. Весьма популярна ссылка на Сократа, который подводил своих "клиентов" к пониманию истины, ставя перед ними свои знаменитые вопросы. В то же время не все согласны, что сутью коучинга является массированное использование вопросно-ответной технологии. Нередко делаются заявления, что основной инструмент коуча - все же его собственная личность [6].

Разнообразие решаемых задач и естественная тяга сравнительно молодого, но быстро развивающегося направления в словотворчестве породили изобилие различных "видов" и "подвидов" коучинга. В настоящее время в ходу такие наименования, как персональный коучинг, в котором выделяют VIP-коучинг, то есть консультативную работу с первыми лицами организации, интенсивный краткосрочный коучинг (*crash-coaching*) как подготовку к выполнению отдельной важной задачи, экзистенциальный коучинг, командный коучинг, проектный коучинг, системный (организационный) коучинг, самокоучинг, бизнес-коучинг, коучинг-менеджмент, коучинг-наставничество. Ищут и находят точки соприкосновения между коучингом и тренингом, коучингом и организационным консультированием, коучингом и имидж-мейкерством, коучингом и PR, коучингом и социальной работой.

Попытки дать какую-то универсальную и всеобъемлющую классификацию преждевременны, да и не нужны. Ясно, что тот или иной способ упорядочения производится для решения тех или иных, иной раз сиюминутных задач и не может претендовать на такое фундаментальное наведение порядка, какое мы можем увидеть в периодической системе химических элементов. Тем не менее имеет смысл провести разграничения с целью определения позиции психолога-практика ко всему этому эмпирическому многообразию коучингов. Подразумевается позиция не оценочная, а деятельная, то есть такая, которая описывается системой деятельностей по отношению к тем или иным участникам процесса, именуемого коучингом.

И здесь разумным представляется разделение коучинг-консультирования и коучинг-менеджмента. А в качестве третьего типа выделить коучинг-наставничество. Основанием для выделения этих трех групп коучинга являются, во-первых, различное позиционирование психолога-практика по способу участия в процессе (непосредственное или вспомогательное) и, во-вторых, используемый набор методов (консультирование, тренинг, диагностика). Когда психолог занимается коуч-консультированием, он является активным и непосредственным

198

участником процесса, а его основной метод - консультирование, хотя не исключается использование по необходимости отдельных диагностических или тренинговых методик и приемов. Характер участия психолога-практика в коуч-менеджменте иной - в основном процессе он активного участия не принимает (может выполнять роль супервизора). Наиболее продуктивным способом приложения усилий психолога следует считать его участие в подготовке коуч-менеджеров, то есть в тренинге. Хотя нельзя исключить возможность того, что весьма эффективной окажется такая связка, как психолог, в коуч-стиле консультирующий

коуч-менеджера. Коуч-наставничество задает несколько иное позиционирование психолога-практика. Помимо выполнения тренерской роли психолог может оказать профессиональное содействие в роли диагноста как при формировании корпуса наставников в организации, так и при определении совместимости пар наставник - протеже. И разумеется, в роли консультанта, но не коуч-консультанта, а консультанта по проблемам коуч-наставничества. Сказанное позволяет увидеть широкое поле для деятельности психолога-практика, деятельности, связанной с растущим и набирающим силу движением под названием коучинг.

Литература

- Алешина Е. Ю.* Консультативная беседа // Введение в практическую социальную психологию. - М.: Наука, 1994. С. 158-170.
- Дудченко В. С.* Инновационные технологии. - М.: МГСУ, 1996.
- Иванов М. А., Мастеров Б. М.* Саморегуляция во взаимодействии // Введение в практическую социальную психологию. - М.: Наука, 1994. С. 230-250.
- Огнев А. С.* Организационное консультирование в стиле коучинг. - СПб.: Речь, 2003.
- Рай Л.* Развитие навыков эффективного общения. - СПб.: Питер, 2002.
- Савкин А. Д., Данилова М. А.* Коучинг по-русски: Смелость желать. - СПб.: Речь, 2003.
- Сенге П., Клейнер А., Роберте Ш., Росс З., Рот Д., Смит Б.* Танец перемен: Новые проблемы самообучающихся организаций. - М.: ЗАО "Олимп-Бизнес", 2003.
- Том Н.* Управление изменениями // Проблемы теории и практики управления. 1998. № 1. С. 1-7.
- Уитмор Дж.* Коучинг - новый стиль менеджмента и управления персоналом. - М.: Финансы и статистика, 2001.
- Хаммер М., Чампи Дж.* Реинжиниринг корпорации: Манифест революции в бизнесе. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997.
- Харрис Дж.* Коучинг: Личностный рост и успех. - СПб.: Речь, 2003
- Bruining G., Allegro J.* Organizational Development: an Umbrella for Two Approaches // Handbook of Work and Organizational Psychology. John Willey & Sons, 1984. P. 921-952. 199
- Kirk J., Howard S., Ketting I. and Little C.* Type C Workplace Interventions // Journal of Workplace Learning. 1999. Vol. 11. № 3. P. 105-114.
- Massey C.* Organisational Consultants: When Practice Overtakes Theory // Organization Development Journal. 2000. Vol. 18. № 1. P. 29-39.
- Moll L. C. and Whitmore K. F.* Vygotsky in Classroom Practice: Moving from Individual Transmission to Social Transaction // Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development. - N.Y.: Oxford University Press, 1993.
- O'Donnell D.* Habermas, Critical Theory and Selves-directed Learning // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23. № 4/5. P. 251-261.
- Phillips R.* Coaching for Higher Performance // Employee Counselling Today. 1996. Vol. 8. № 4. P. 29-32.
- Schein E. H.* Organizational Psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980. 200

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ

Ключевые слова: ответственность консультанта, отношения клиент-консультант, эффективность консультирования, экспертное и процессуальное консультирование, внутренний и внешний консультант, системный подход, проблема контракта, запрос и проблема, этапы консультирования, организационная диагностика, системообразующие функции, организационная культура, обратная связь, индивидуальное консультирование в организации, консультирование групп и структурных подразделений

Консультирование организаций, возможно, принципиально ничем не отличалось бы от других видов консультирования, если бы не огромные риски, связанные с деятельностью современных организаций. И речь идет не только о возможных крупных финансовых рисках. Армии, авиационные компании, химические заводы и т.п. тоже являются организациями. То есть деятельность многих организаций связана с риском глобальных катастроф, потерей здоровья и даже гибелью большого количества людей.

Во всем мире возможности современных организаций, а следовательно, и риски, и угрозы, от них исходящие, давно осознаны. Предпринимаются все возможные способы снижения этих рисков. Постоянно принимаются новые законы, регулирующие деятельность организаций, стандарты и сертификаты, развиваются все возможные виды страхования организационных рисков. Консультирование оказывается одним из способов снижения рисков, поэтому в данной области

200

работает такое большое количество ученых и практиков, существует множество компаний и фирм, выплачиваются и перераспределяются сумасшедшие деньги. Такой безумный спрос, естественно, определяет предложение. Трудно себе представить профессию и область знания, которые не нашли бы себе применения в консультировании организаций, трудно найти специалиста, который не пожелал бы участвовать в разработке этой золотой жилы.

С другой стороны, консультирование организаций как отрасль существует уже достаточно давно, появившись именно как работа по снижению рисков после Второй мировой войны и достигнув своего апогея в 60 - 70-е годы. За это время возникло множество школ и направлений консультирования, сейчас их насчитывается около 200 [2, 4, 5, 8, 9]. Требования к квалификации консультантов постоянно возрастают. В настоящее время организационный консультант, каким бы ни было его базовое образование, обязан разбираться в бизнесе, юриспруденции, управлении и технологии, психологии и маркетинге, владеть множеством междисциплинарных инструментов и техник и, главное, уметь профессионально общаться и взаимодействовать с людьми.

201

Ответственность консультанта

Понятие ответственности очень емкое, включает множество аспектов. Для консультанта - это ответственность и за результат, и за качество, и за сроки выполнения работы, и за конфиденциальность и т.п. Мы остановимся здесь лишь на одном, но, на наш взгляд, важнейшем аспекте этого понятия. Рассмотрим подробнее не за что, а чем отвечает консультант.

Когда аудитор оценивает финансовую сторону деятельности некой организации, он несет ответственность в соответствии с законом, как минимум, за соответствие этой деятельности, во всяком случае отчетности об этой деятельности, требованиям законодательства.

Если аудитор дал положительное заключение, а позже контролирующими органами были выявлены некие нарушения и на организацию были наложены штрафы, то оплату этих санкций полностью или частично берет на себя сам аудитор. Это серьезная финансовая ответственность, и поэтому аудиторы страхуют свой риск.

Таким образом, аудитор отвечает за результаты своей работы финансово в размере возможных штрафов и потерь, но это не снимает с него репутационных рисков. Недавний скандальный пример с международными консалтинговыми фирмами в Америке демонстрирует, насколько велики эти риски. Компании не просто были вынуждены принять на себя выплату огромных штрафов, но и начали терять основных клиентов и партнеров. Доверие в консалтинге - основной капитал.

Мы обратились к примерам из сферы аудита (хотя некоторые авторы вообще не включают его в перечень консалтинговых услуг,

201

рассматривая как самостоятельную сферу бизнеса) лишь потому, что эта область строго регламентирована специальным законом. Сложнее с другими консалтинговыми услугами, которые специальными законами в нашей стране не регламентированы.

Итак, консалтинг - это бизнес, а любой бизнес связан с риском. Бизнес-договор предполагает соотносимые риски и доходы партнеров. Стоимость вопросов, которые ставят перед консультантом организации, может быть очень велика: сотни тысяч, миллионы и сотни миллионов - в зависимости от масштаба компании. А гонорар, который получают в нашей стране консультанты, несопоставимо меньше - тысячи, десятки тысяч.

Таким образом, консультант рискует своим гонораром и репутацией, денежное выражение которой в нашей стране тоже не слишком велико - в конце концов, можно поменять профессию. Логично в таком случае соотносить принимаемую на себя ответственность с реальным размером собственного риска. Иначе это не честная игра, а мошенничество, что в нашей стране и клиентами и консультантами не всегда осознается.

Итак, клиент может попросить консультанта дать некий рецепт. Любое "организационное лекарство" стоит дорого, но может не привести к желаемому результату. Кто восполнит эти потери, кто понесет за них реальную ответственность? Консультант часто не может отвечать по таким обязательствам - у него просто нет на это средств. Тогда ответственность за любые принимаемые в организации решения лежит либо на ее владельцах, либо на менеджерах. Они могут использовать консультанта лишь как эксперта, который имеет свое мнение, готов его обосновать перед другими экспертами, но и в случае его обоснованности не несет ответственности за его реализацию и непредсказуемые последствия.

Возникает вопрос, а как же внедрение? Ведь без внедрения любые предложения - пустая бумажка. Тогда начинают искать какие-то организационные решения. Например, в Великобритании консультант готовит проект, программу изменения или развития

организации. Если она принимается владельцами и топ-менеджментом, ему предлагают взять ответственность за ее реализацию. Для этого данного консультанта на время реализации проекта принимают на работу в компанию в качестве менеджера, наделяя соответствующими полномочиями.

Но ведь консультирование не всегда носит экспертный характер? Можно не давать советов, а брать на себя ответственность лишь за фасилитацию, за организацию процесса принятия решений. И в этом случае консультант выступает для клиента экспертом с точки зрения взятой им на себя ответственности. Просто здесь это эксперт по фасилитации, по технологии принятия решения, по человеческому взаимодействию, наконец. То есть и здесь консультант что-то предлагает,

202

а клиент решает, принимать ли это предложение, потому что его ответственность всегда больше.

203

Что такое организация?

Современный мир как социальная система состоит из организаций. Они, так же как и отдельные личности, оказываются объектами или субъектами консультирования в зависимости от подхода или вида применяемой практики воздействия. Сложность работы с организациями прежде всего связана с зыбкостью самого этого объекта. Здесь существует огромное количество определений, сильно различающихся между собой [3, 4, 7]. Одни авторы делают акцент на официальности, легальности и формализованное™ этого объекта, и тогда организация - это формализованная, легальная, официальная группа людей. Другие обращают внимание на функции организации, тогда она предстает как процесс их реализации. Наконец, практически все авторы обращают внимание на такие особенности организации, как разделение труда и функций, а также наличие официальной иерархии внутри нее.

Э. Шайн дал такое ее определение: "Организация - это спланированная координация действий группы людей для достижения некоторых заявленных целей с помощью разделения труда и функций, а также иерархии власти и ответственности" [7, р. 15]. При том, что это определение, данное классиком процессуального консультирования организаций, можно считать одним из наиболее исчерпывающих, его хочется дополнить.

Прежде всего среди целей организации, о которых упоминает Э. Шайн, должна присутствовать хотя бы одна, направленная вовне или связанная с ее отношениями со средой, иначе организация просто не выживет в среде.

Кроме того, наряду с групповыми целями, которые должны быть явными, четко сформулированными, организация является инструментом реализации личных целей составляющих ее людей, и если она не выполняет эту свою функцию, то рискует быть разрушенной под воздействием внутренних процессов. Но и это не все. Организация - управляемая группа, то есть в ней есть люди, в первую очередь ответственные за реализацию заявленных целей. Есть менеджеры. Они отвечают перед владельцами, перед законом, перед учредителями. Поэтому почти во всех работах об организациях и управлении часто описывается не то, что есть, а то, что должно быть, это касается и самих определений организации.

Например, в практике можно встретить группы вполне институционализированные, имеющие все формальные признаки организации, но существующие без планирования и внятного распределения труда и функций, власти и ответственности. Теоретически их можно просто

203

не считать организациями по определению. Но и такие "организации" вполне могут обратиться за консультативной помощью.

Можно до бесконечности продолжать список линий и примеров размытости понятия "организация". Но для практика существенно одно: он вынужден опираться в первую очередь не на теоретические представления, искать не то, что должно быть, а каждый раз быть готовым к неожиданностям. И содержание, и формы, и функции, и сами границы организации могут быть, особенно в нашей стране сегодня, самыми разнообразными и подчас абсолютно не определенными.

204

А кто клиент?

Вопрос об определении клиента при организационном консультировании - один из наиболее спорных и трудных [6]. Проблема в том, что в организации работает множество людей и каждый из них имеет свои интересы. Любое изменение статус-кво нарушает чьи-то интересы, предполагает перераспределение власти, ответственности, ресурсов. Поэтому практически всегда по итогам консультирования кто-то оказывается неудовлетворенным, а иногда и обиженным, и даже уволенным.

С другой стороны, организация является инструментом реализации личных целей учредителей, владельцев, но и наемный персонал, если у него есть выбор, идет работать в нее с какими-то своими целями. Эти личные цели не бывают у всех одинаковыми. Любое изменение организации может создавать благоприятные условия для реализации чьих-то целей и затруднять, отдалять достижение других. Увеличение доходов персонала далеко не всегда приводит к увеличению прибыли владельцев. А увеличение прибыли владельцев в свою очередь не всегда сопровождается нормальным развитием организации. Можно стремиться к компромиссу, но он не всегда возможен.

Вот почему организационное консультирование всегда предполагает очень четкое определение того, чьи интересы в первую очередь представляет консультант. По этому поводу идет много споров, представлены самые разные позиции - от утверждений, что только первое лицо компании может быть клиентом консультанта, до представлений о том, что в число его клиентов попадают и государство, и общество, и партнеры организации, и потребители ее продукции. Выбор того или иного ответа конечно же зависит от представлений консультанта о своей ответственности, от его этической позиции.

Мы в своей работе исходим из прагматического утверждения: кто платит деньги, тот и является клиентом. Эта позиция не всегда проясняет ситуацию. Ведь оплата работы консультанта - это всегда дополнительные расходы для организации, то есть в конечном счете за консультирование всегда платит ее владелец: это его деньги в первую очередь. Поэтому мы всегда обращаем особое внимание владельцев компании на то, что с момента принятия ими решения о том, кто

204

будет нашим клиентом, мы начинаем его интересы рассматривать как приоритетные: помогать ему строить организацию под себя.

Возможны также случаи, когда некий сотрудник на свои деньги нанимает консультанта. При этом ему оказывается индивидуальная консультативная помощь - либо вне рамок организационного консультирования (когда консультант не имеет никаких обязательств перед организацией, в которой работает этот сотрудник), либо с согласия основного клиента организационного консультирования.

В организациях люди имеют разные сферы компетенций. Например, крайне редко генеральные директора консультируются по вопросам бухгалтерии, клиентом на такую услугу будет скорее главный бухгалтер, но если эта консультация проводится в рамках организационного консультирования, обязательным является согласование, получение разрешения на такое консультирование у начальства. Такие "тонкости" необходимы не просто из этических соображений. Даже изменение в ведении бухгалтерии может подчас потребовать существенных изменений в организации, проведение которых не входит в компетенцию главного бухгалтера.

Впрочем, выбор одного клиента, представляющего организацию, совсем не означает игнорирование интересов других. Ведь игнорирование интересов владельцев, например, может привести к смене генерального директора, продаже или ликвидации организации, недостаточный учет интересов персонала - к сбоям в технологии и увеличению расходов и

т.д.

Таким образом, определив клиента, консультант вовсе не обязуется игнорировать интересы других - просто всегда отдает приоритет его интересам, предупреждая о возможных последствиях нарушения баланса интересов, отказов от компромиссов.

205

Эффект, результат и эффективность консультирования

Уже само появление чужого человека в организации, его непонятные встречи с руководством оказывают на организацию воздействие, производят определенный эффект. Причем чем ярче консультант, чем таинственнее и непонятнее цели его появления, тем сильнее эффект. К не всегда предсказуемым эффектам приводят уже первые, до начала самого консультирования встречи с топ-менеджерами компании. Издаются какие-то приказы, кого-то могут уволить или повысить в должности.

Таких самых разнообразных, труднопредсказуемых эффектов в процессе консультирования может происходить множество. О них стоит предупредить клиента, иногда он сам предполагает возможность их появления и в связи с этим откладывает или вообще отказывается от

205

консультирования. Некоторые из таких эффектов можно планировать и достигать сознательно, а какие-то рассматривать как побочные. Чем опытнее консультант, тем лучше он представляет, какие эффекты в организации могут произойти в связи с его появлением и действиями. Некоторые из них он использует в работе, другие пытается минимизировать.

Общим для всех эффектов консультирования в организации оказывается то, что большинство из них носит краткосрочный, временный характер и не оказывает существенного влияния на ее жизнедеятельность в длительной перспективе. С этой точки зрения организацию спасает ее инерционность, способность сопротивляться изменениям, стремление сохранить статус-кво.

Эффекты и в целом эффективность консультативной работы могут повлиять на имидж консультанта в организации, на уровень удовлетворенности его работой, но, как правило, имеют малое отношение к результату консалтинга.

Результатом консультирования является такое изменение организации, которое, в отличие от многочисленных возможных и не всегда предсказуемых эффектов, определяется и оговаривается с клиентом заранее, достигается целенаправленно, может быть измерено объективно и должно носить достаточно устойчивый характер.

В связи с этим логично вспомнить утверждение Э. Шайна о том, что изменение в организации является необратимым, только если оно сопровождается изменением организационной культуры. Это утверждение справедливо, как подсказывает опыт, не только для процессуального, но и для любого другого вида консультирования.

Например, переход на новую форму документооборота, в частности на безбумажную его форму, окажется успешным и устойчивым, только если он подкреплен изменениями в организационной культуре.

Требование измеряемости результата консультирования в неких объективных показателях обусловлено тем, что любая организация взаимодействует со множеством других компаний, институтов и госучреждений и поэтому не может ориентироваться только на внутренний комфорт или удовлетворенность сотрудников. Здесь единицами измерения будут деньги, пространство, время и т.п. - то есть те общие универсальные показатели, которые существуют и действуют независимо от субъективной оценки членов самой организации.

Наконец, само требование целенаправленного получения результата вытекает из понимания профессионализма. Некий результат случайно может быть получен практически в любой организации, независимо от качества и уровня менеджмента. Например, удачное "попадание в рынок", монопольное положение организации может обеспечить высокие сверхприбыли при любых условиях. Профессиональная работа менеджера и консультанта отличается от таких случайных эффектов именно целенаправленностью и подготовленностью.

Значительно сложнее разобраться с понятием "эффективность организационного консультирования". Некий результат, некое оговоренное изменение организации может быть достигнуто, но признано неэффективным. Эффективность измеряется по некоторым критериям. И они обязательно должны быть оговорены с клиентом. Так, экономическая эффективность организации измеряется в первую очередь уровнем прибыли и капитализации. Управленческая - соотношением принятых и исполненных решений и приказов. Технологическая - затратами на единицу продукции и показателями ее качества.

Можно долго продолжать этот ряд возможных критериев оценки эффективности организации с точки зрения разных аспектов ее деятельности. Существенно при этом, что кроме них существуют и внутренние критерии оценки эффективности работы организации. Такие внутренние, субъективные критерии есть у каждого ее сотрудника, есть они и у клиента организационного консультирования.

Именно эти "свои" критерии оценки эффективности являются для клиента главными. Его собственная невысокая оценка организации по этим критериям и побуждает его обратиться к консультанту. Теми же критериями он в основном и будет измерять эффективность его работы.

Сложность в том, что субъективные критерии крайне редко осознаются клиентом и формулируются крайне расплывчато. Чаще всего он осознает их как некое чувство: тревоги, дискомфорта, недовольства. Если консультант готов ориентироваться в них, принимать к рассмотрению эти критерии, он вынужден проделать специальную работу по помощи клиенту в их формулировании. Чаще всего такое формулирование заканчивается списком требований клиента к организации.

Работает ли консультант с внутренними критериями эффективности организации, или ориентируется лишь на некие свои профессиональные критерии, в любом случае он обязан оговорить с клиентом эту позицию, если хочет избежать рекламаций и неудовлетворенности результатами своей работы.

Типы консультирования

В настоящее время только ленивый не называет себя консультантом. Все газеты и журналы заполнены многочисленными рекламными предложениями. В этом море предложений бывает трудно разобраться, выбрать то, что действительно требуется. К тому же, как это часто бывает, новый товар выбирают, во многом ориентируясь на красоту упаковки, а не на его потребительские качества.

Сориентироваться в мире консультативных услуг не просто. Для этого необходимо знать, что каждый консультант стремится подчеркнуть свою неповторимость и придумывает как минимум оригинальное название для своего метода работы. Но кроме названий своих методов консультанты различаются подходами к решению проблем, формами

207

работы и представлениями о конечных результатах, то есть тем, что можно назвать "сухим остатком" консультирования [2, 3, 4, 5].

Для того чтобы взять верный курс при выборе предлагаемых консультативных услуг, выделить их типы, а не иметь дело с сотней-другой малопонятных названий, нужно определить какие-то критерии, основания для выбора. Таких критериев множество, так же много и типологий консультирования. Попробуем предложить критерии, которыми пользуемся мы сами для понимания места и специфики своей и чужой консультативной практики.

Критерии оценки и анализа методов консультирования:

позиция консультанта;

степень специализации консультанта;

критерии оценки эффективности организации, используемые в работе;

наличие или отсутствие системного подхода;

ориентация на процесс или на результат.

Позиция консультанта

Консультирование бывает *внутренним* и *внешним*. В первом случае консультант является членом организации, включенным в ее структуру, иерархию, технологию, отношения между людьми. Во втором - это человек со стороны, зависимый от организации лишь в рамках и на время заключенного договора.

Внутренний консультант знает и чувствует проблемы организации, посвящен в ее жизнь, обладает информацией, которая часто недоступна для человека со стороны. Но положение внутри организации, участие в процессах, протекающих в ней, накладывают множество ограничений на его возможности и действия.

Ответственность и права внутреннего консультанта определяются его позицией в организации: местом в технологическом процессе, статусом, отношениями с сотрудниками и руководством. Ему сложно выйти за пределы этих ограничений, нарушить правила субординации, принятые в этой организации. Его предложения могут повлечь за собой конфликты, нарушить привычный ход протекающих в организации процессов и вместо пользы нанести вред.

Наконец, действует и культурный стереотип - "нет пророка в своем отечестве".

Внешний консультант не включен ни в отношения, ни в иерархию, ни в технологию. Он заинтересован в том, чтобы сначала получить заказ, а потом - деньги за свою работу. Во всех остальных конфликтах и проблемах он - незаинтересованная, нейтральная сторона. Такая позиция дает определенную свободу, возможность взглянуть на организацию со стороны, но при этом заведомо предполагает дефицит информации, той информации и опыта, которые могут быть доступны только члену организации.

208

Для внешнего консультанта организация - всегда "черный ящик", который он может изучать, на который можно воздействовать. Но этот "черный ящик" и до него, и при нем, и после функционировал и должен продолжать работать сам, без участия человека со стороны.

В реальной практике можно встретить попытки совмещать эти две позиции: быть внутренним, но независимым консультантом или быть внешним консультантом, но "временно" включиться в жизнь организации. Как все случаи компромисса, такие попытки часто ведут к конфликтам и усложняют работу и консультанта, и организации.

Степень специализации консультанта

Консультанты могут специализироваться на каких-то аспектах деятельности организации или считать себя универсалами. Специализация консультантов может строиться по дисциплинарному признаку, по видам организационной деятельности или по типу проблем. Так, есть консультанты: юристы, психологи, экономисты, социологи и т.п. Эти профессионалы могут консультировать как отдельного человека, так и организацию. Они - носители профессиональных знаний и, собственно, продают профессиональный взгляд на организацию. Их товаром могут быть анализ ситуации с точки зрения некой научной дисциплины, рекомендации или обучение.

При специализации по видам деятельности консультанты могут быть знатоками финансовой политики, маркетинга, рекламы, продаж, управления, бизнеса, работы с персоналом и т.п. Консультанты такого типа могут провести анализ сложившейся в организации практики работы в "своей" области, дать рекомендации по совершенствованию этой работы, предложить некие способы решения проблем в рамках своей компетентности.

Консультанты, специализирующиеся на решении конкретных проблем, могут рекомендовать себя как профессионалов по выводу организаций из кризиса, или разработке оптимальных управленческих структур, или разрешению конфликтов, или личностному росту сотрудников и т.п. Их существенное отличие от специалистов первых двух типов в том, что по образованию они могут быть и экономистами, и юристами, и психологами, и даже врачами. При этом продают они часто одну и ту же известную им технологию решения конкретных проблем. С другой стороны, они не берут на себя ответственность за повышение эффективности организации или за налаживание финансовой, маркетинговой, кадровой или иной ее деятельности. Их товар - это снятие, разрешение конкретной проблемы.

Когда консультант называет себя универсалом, это означает либо то, что он полагает, что сможет оказать помощь по всем направлениям деятельности организации, по любым возникшим в ней проблемам, либо то, что он представляет организацию как нечто целое и

209

считает, что ни одно направление, ни одна проблема не должны и не могут быть эффективно решены вне общего целостного анализа организации. В зависимости от того, что вкладывает консультант в свое понимание универсальности, он либо берется за выполнение любого запроса, либо пытается любую проблему решить через анализ эффективности организации в целом.

Несколько по-иному будет выглядеть специализация консультантов, если в качестве критериев взять их знания и навыки. Тогда можно говорить о научном, феноменологическом и уникалистском подходах.

При научном подходе консультант специализируется на применении неких научных знаний к практике конкретной организации (часто такие консультанты в прошлом или параллельно являются научными работниками).

Феноменологический подход основан на использовании знаний о прецедентах, то есть о том, что было эффективно в других организациях в аналогичных ситуациях (часто консультанты такого типа - бывшие менеджеры).

Уникалистский подход предполагает, что любая организация настолько сложна и

специфична, что каждый раз необходимо находить особое решение и средства, применимые только в условиях организации-клиента.

Критерии оценки эффективности организации

Абстрактно говоря, цель любого консультирования - помочь организации стать более эффективной. Но что такое эффективная организация, откуда берутся критерии для оценки ее эффективности?

Эти критерии могут быть у консультанта собственными, вытекающими из его профессиональной подготовки, его знаний, опыта, культуры. Для кого-то главное в организации - это ее способность выдать большее количество продукта на единицу затраченных ресурсов, в первую очередь денег. Для другого - это повышение качества продукта, для третьего - это стабильность, устойчивость организации и т.д. Все эти критерии могут быть обоснованными и очень верными, но они внешние по отношению к организации.

Такой подход напоминает медицинский: врач всегда должен бороться за жизнь и здоровье пациента, он точно знает, что это главное. Но пациент далеко не всегда думает так же. Если у врача бывает иногда право на принудительную госпитализацию, на то, чтобы своим волевым решением применить необходимые методы лечения и назначить лекарства, то консультант лишен такого права.

У каждой организации есть свои представления о критериях ее эффективности, о приоритетах, о целях, которые необходимо

210

достичь, иногда даже ценой гибели, распада, банкротства. И тогда может быть полезен консультант, который в курсе именно этих внутренних ценностей организации, признает ее право на них, готов исходить из них и руководствоваться ими в своей работе.

В практике можно встретить чистые типы консультирования, когда внимание консультанта сосредоточено только на объективных внешних критериях или на субъективных внутренних, но иногда встречаются и попытки их совмещения.

Тогда право выбора приоритетов остается за клиентом, но консультант предупреждает его о том, какую цену, возможно, придется заплатить за его выбор, какому риску он подвергает себя и организацию.

Встречается и другой вариант: консультант делает вид, что руководствуется внутренними критериями организации, сам же пытается проводить, реализовывать то, что он считает главным, то есть использует ход врача, который обманом ли, силой ли пытается все же лечить больного, принимая на себя ответственность за его жизнь.

Наличие или отсутствие системного подхода

Системный подход предполагает восприятие организации как некой целостности, имеющей свои границы - Вход и Выход. Эта целостность не сводима к сумме своих элементов, а ее свойства не являются суммой их свойств.

Специалист по системному консультированию организаций предполагает, что все подпроцессы, протекающие внутри организации, могут оказывать влияние друг на друга. Тогда улучшение человеческих отношений может приводить к снижению производительности труда, а оптимизация технологии - к массовым увольнениям и резкому удорожанию стоимости рабочей силы и т.п.

Если консультант берется за улучшение элементов системы, не вникая в то, какие последствия может иметь это "улучшение" для организации в целом, то системный подход в его работе отсутствует. Если целью консультирования, независимо от того, идет ли оно по финансовому менеджменту, технологии производства или чему-то иному, в конце концов является оказание помощи в повышении эффективности организации в целом, в изменении всей системы, а не отдельного элемента, то это - системное консультирование.

Для несистемного подхода в консультировании главным оказывается всегда поиск

различных способов улучшения, оптимизации конкретного процесса, решения, технологии. Часто при этом изобретаются оригинальные и очень красивые способы.

Системщик же обращает особое внимание на то, какие существуют в организации нормативные требования и соответствуют ли им

211

реальные параметры на Выходе. Если такое соответствие есть, "ремонт" не нужен.

Если Выход организации не отвечает требованиям плана, то надо искать максимально действенный способ воздействия на "черный ящик", понимая, что таких способов всегда несколько и, следовательно, можно выбрать наиболее приемлемый для организации.

Ориентация на результат или процесс

Консультанты могут работать, ориентируясь на текущие, сегодняшние проблемы или на долгосрочные последствия. В одном случае организация, ее цели, продукт, требования среды рассматриваются как неизменные, в статике. В другом - предполагается динамика, возможное изменение всех этих составляющих. Рассмотрим пример.

Можно консультировать по вопросам налогообложения в двух разных вариантах: а) предложить оптимальную на сегодня схему ухода от налогов или их сокращения, соответствующую сегодняшней законодательной и прецедентной практике организации и налоговых служб; б) помочь разработать налоговую политику организации, исходящую из ее стратегии и миссии, с учетом возможных изменений - как законодательства, так и взаимоотношений организации с государством. Первый вариант ориентирован на результат, второй - на процесс.

В жизни управленцам приходится иметь дело и с тем, и с другим: то есть с оперативными задачами, когда результат необходим сегодня, и со стратегическими, всегда имеющими в виду организацию процесса. Поэтому востребованными оказываются услуги консультантов и того, и другого типа.

С помощью того же критерия можно попытаться оценить форму и сам результат консультативной работы. С этой точки зрения консультанты делятся на *экспертных* и *процессуальных*. Результат работы консультанта-эксперта - письменное заключение с рекомендациями. Он оценивает организацию по неким критериям и предлагает меры по совершенствованию ее работы. Ответственности за внедрение своих предложений он, как правило, не несет.

Результатом работы процессного консультанта является эффективно организованный процесс взаимодействия самих менеджеров организации. Он берет ответственность за то, что его клиенты с помощью предлагаемых им процедур сами смогут получить желаемый результат, разработать программу изменений собственной организации, которая отвечает их критериям эффективности.

Предлагаемые критерии анализа и оценки консультативной работы позволяют осознанно выбрать тот подход, ту школу организационного консультирования, которая требуется для решения конкретных организационных задач.

212

Отношения консультант-клиент

В России оценка людей по критерию "свой - чужой" является одной из основных как при формировании организаций, сообществ, так и в любых ситуациях установления контакта и взаимодействия. В своей практике мы не встретили ни одной организации, где бы лидеры, а иногда и все члены не имели опыта отношений и взаимодействия друг с другом еще до того, как пришли в нее или ее создали. Для того чтобы можно было доверять человеку, он должен быть "своим". Исключения возможны, но они всегда подчеркнута выступают именно как исключения, часто награда за особые отличия, за ними всегда стоит своя история. Для того чтобы человек стал полностью "своим", его нужно "узнать", но для этого надо "съесть с ним пуд соли", а это требует длительного общения.

Любой консультант, который, как правило, попадает в организацию по рекомендации "хороших знакомых" клиента, все равно воспринимается как "чужак". "Чужак" непонятен, внушает подозрение, несет в себе потенциальную угрозу, с ним необходимо быть осторожным, его следует проверить, испытать и, проявляя максимальную благожелательность, не выдавать своих тайн. Именно поэтому этап "съедания пуда соли" становится первым и обязательным для консультанта, желающего войти в долгосрочный деловой контакт, установить отношения взаимного доверия с клиентом.

Для эффективного консультирования в России недостаточно доверия клиента к профессионализму консультанта, необходимо еще, чтобы ему доверяли как человеку. Консультант в России - носитель особой непривычной культуры, обязательным элементом которой является взаимодействие в партнерской позиции. Став для организации полностью "своим", войдя в "семью" (хотя не каждая организация строится по принципу семьи), как правило, построенную по иерархическому принципу, он получает свое место в иерархии и теряет возможность оставаться равным партнером.

Отсюда первая трудность консультанта в России: он должен быть достаточно "своим", чтобы ему могли доверять, оставаясь при этом достаточно "чужим", чтобы не быть встроенным в организацию, а поддерживать партнерские отношения.

Вторая трудность связана с отсутствием у клиента адекватных ожиданий, представлений о содержании процесса консультирования. Абстрактные знания не заменяют опыта. В этом смысле любые объяснения и рассказы о консультировании в других фирмах полезны, но не позволяют сами по себе сформировать у клиента адекватные ожидания. И поэтому решение о том, чтобы подвергнуться консультированию, принимается клиентом либо на основе уже установившихся личных доверительных отношений, либо из "интереса к новому, перспективному методу", либо, наконец, от полного отчаяния - "все остальное уже пробовали".

213

Эти трудности могут приводить к маргинальной, двойственной позиции консультанта. Неоднозначность всегда провоцирует манипулирование. В данном случае - подведение клиента к некому решению, которое кажется оптимальным, правильным. Но манипулирование противоречит всей идеологии системного организационного консультирования: не бывает одного, единственно правильного решения. В некий момент времени оптимальным является то решение, к которому готова именно эта конкретная организация. А это значит, что самым верным для организации может быть путь, разработанный в недрах самой организации ее лидерами с максимально возможным для них учетом всех действующих факторов и последствий.

Неопределенность в позициях приводит и к возрастанию тревоги, "взбаламученности".

Приход в организацию посторонних людей или, в случае внутреннего

консультирования, появление человека с неопределенными функциями и статусом, который еще задает не очень понятные вопросы, не объясняя толком зачем, нервирует людей. Возникает множество интерпретаций, защитных действий - организация реагирует на появление непривычного, инородного фактора.

Таким образом, независимо от целей, идеологии и техники работы консультанта само его появление уже воздействует на организацию. Повисает неопределенность, с которой невозможно справиться одномоментно. Совместная же партнерская работа возможна лишь тогда, когда появляется определенность, ясность в отношениях. Поэтому главным в отношениях между клиентом и консультантом является открытость, отсутствие секретов и тайн, двойных смыслов и игр. Первым условием, первым шагом в построении отношений с клиентом должна быть открытая позиция консультанта.

Но этого недостаточно. Даже если консультант не пытается манипулировать клиентом, открыто говорит о своих целях, задачах, проблемах, трудностях и даже чувствах, между ним и клиентом может не сразу возникнуть понимание и определенность. Это зачастую связано с тем, что они говорят на разных языках - используя одни и те же слова, вкладывают в них разные смыслы. Поэтому кроме взаимного доверия необходимо выработать и общий язык, взаимопонимание, которое также является необходимым условием партнерских отношений. И здесь важно четкое, открытое разделение позиций и ролей. Клиент сам отвечает за принятие организационных решений, так как он лучше знает свою организацию. Клиент является для консультанта экспертом по ее жизнедеятельности, учителем организационного языка, проводником в ее культуру. Консультант же как носитель профессиональных знаний и языка несет ответственность за применение этих знаний на практике, чтобы помочь клиенту достичь своих целей - провести желаемое изменение в организации, если оно возможно.

214

Работа консультанта может быть эффективной только в том случае, если клиент осознает свою ответственность и выполняет взятые на себя обязательства, то есть "вводит" консультанта в организацию, обучит своему языку, объяснит, какие цели он ставит перед своей организацией. В противном случае действия консультанта могут быть не только бесполезными, но и вредными.

Вот почему очень важным моментом в консультировании является заключение контракта, договора между клиентом и консультантом. И не только об оплате услуг, но и о взаимной ответственности, обязательствах, в выполнении которых обе стороны одинаково заинтересованы. Для заключения такого контракта уже необходимо взаимное доверие и взаимопонимание, поэтому само заключение контракта в консультировании - это процесс, не заканчивающийся подписанием формального договора.

215

Контракт на консультирование

Сложности, возникающие при заключении контракта, связаны не только с отношениями между клиентом и консультантом, не только с непривычной в России ситуацией, когда отношения между людьми строго регулируются рамками договора.

Для того чтобы заключить контракт, консультанту важно понять, что именно от него хотят, каково *техническое задание*, говоря инженерным языком. Именно клиент несет ответственность за правильность, точность, адекватность этого технического задания.

Проблемы клиента заключаются в том, что часто он не знает, чем именно ему может помочь консультант, каков арсенал его профессиональных возможностей. Более того, клиент подчас или совсем не может сформулировать, какого типа помощь ему нужна, или формулирует свой запрос так невнятно, что консультант его не понимает или понимает неправильно.

Приведем несколько примеров запросов, с которыми нам приходилось встречаться.

Мы хотим в этом году увеличить в два раза количество продаж. Хотелось бы, чтобы специалисты со стороны оценили, насколько это реально.

Мы хотим в корне изменить нашу кадровую политику, провести аттестацию всех сотрудников. Помогите это сделать профессионально.

Нас беспокоит падение числа продаж, разберитесь, в чем дело.

Нам нужно разработать стратегию, помогите.

Помогите найти, что еще наша фирма могла бы продавать.

Мы решили формировать корпоративную культуру, помогите нам это сделать.

215

У нас в фирме все хорошо: у нас хорошая организация, мы любим учиться и часто обращаемся к консультантам. Посмотрите, может, Вы сможете что-то интересное предложить или указать на недостатки.

Сделайте у нас то же, что Вы делали в фирме Н. Они говорят, что это было очень полезно.

Можно было бы продолжить этот ряд. Формулировки запросов достаточно разнообразны. Обратите внимание на то, что ни одна из них не содержала ничего даже отдаленно похожего на реальное техническое задание. В них не указано, какую конкретную помощь хотят получить заказчики, какова предполагаемая роль и реальная ответственность консультантов, каких действий от них ждут, что будет критерием эффективности работы специалистов, за что, собственно, клиенты готовы платить деньги.

То, как первоначально формулирует заказчик свой запрос, зависит от многих факторов. Заказчик зачастую говорит о том, что в данный момент находится в центре его внимания. Но причины, по которым некая проблема - маркетинговая, технологическая или связанная с человеческим фактором - оказалась в центре его внимания, могут быть разными. Может быть, он только что обсуждал именно эту тему с кем-либо из сотрудников, может быть, он сам не переставая думает о ней - это его "пунктик", "любимая тема". Может быть, заказчик прочитал некую книгу "про менеджмент" и его заинтересовало новое словосочетание или новый для него подход, например, корпоративная культура, и т.п.

Иногда заказчик намеренно формулирует в качестве первого запроса не главную для него проблему, так как недостаточно доверяет консультанту и хочет его проверить. Часто заказчик одновременно видит множество проблем и не может выделить одну главную, поэтому решает обратиться "для начала" с какой-то одной, выбирая ее "методом тыка". В этих случаях для консультанта основной задачей является помощь клиенту в формулировании и переформулировании запроса.

Уже для этого консультант должен владеть некой информацией об организации и ее

проблемах. Просто умения грамотно формулировать проблему и активного слушания здесь недостаточно. Поэтому, как правило, первый контракт заключается на диагностику. Этот этап заключения контракта может заканчиваться тем, что консультант помогает клиенту очертить круг проблем, вызывающих его тревогу. Продолжение их разговора о том, какова цель работы консультанта, его техническое задание, по каким критериям будет оцениваться работа, станет возможным только тогда, когда у консультанта возникнет свое представление об организации, когда он будет располагать необходимой для него информацией.

Ответственность консультанта при этом контракте сводится к тому, что он понятно для клиента формулирует, какого рода информация

216

ему нужна, они вместе решают, у кого и как в организации ее можно получить, то есть с кем из сотрудников стоит пообщаться, и намечают организационные мероприятия (например, заседание директората, празднование юбилея фирмы и т.п.), в которых консультанту имеет смысл принять участие. Консультант обязуется собрать в этих условиях необходимую ему первичную информацию и представить ее заказчику с тем, чтобы последний убедился в том, что она не искажена. После этого партнеры могут принять совместное решение о конкретном техническом задании для дальнейшего консультирования.

Первый диагностический этап можно рассматривать не только как подготовку к дальнейшему консультированию - это уже, собственно, и есть начало консультирования.

"Картинка" организации, возникающая у консультанта, не может быть ни лучше и ни хуже той, что имеется у сотрудников. Ясно, что она иная, она дает возможность представить еще одну проекцию, получить дополнительную информацию, что очень важно на этапе принятия решения о переменах.

217

Технологические этапы в консультировании

Существует множество парадигм организационного консультирования. Каждая из них имеет не только свои методологические и теоретические особенности, но часто предполагает и особую идеологию. При таких принципиальных различиях крайне трудно говорить о некоей единой технологии консультативной работы. Она бывает не просто разной, но принципиально разной. То, что в одних традициях считается недопустимой ошибкой, в других оказывается важнейшим технологическим принципом.

Поэтому мы не беремся в этой статье за решение неразрешимой задачи описания всех возможных технологий работы, используемых при организационном консультировании. Более того, не будем мы пытаться и описать некую одну технологию полностью - для этого потребовалось бы написать отдельную книгу, и возможно, в нескольких томах.

Попробуем решить значительно более скромную задачу: описать последовательность технологических этапов того вида организационного консультирования, которым более десяти лет занимаемся мы с коллегой, Д. М. Шустерманом [1]. Этот вид консультирования может быть назван *клиентоцентрированным консультированием по организационному развитию* и более подробно описан в книге "Организация как ваш инструмент".

Существенно, что такое консультирование является системным, уникалистским, процессуальным и ориентированным в первую очередь на те представления об эффективности организации, которые являются значимыми для клиента.

217

С этой точки зрения и переговоры, и заключение контракта в консультировании могут рассматриваться как этапы технологии. Ведь если нет первоначальной договоренности о работе, нет запроса, первичных данных, не сформулировано представление об организации, консультант просто не может начать свою профессиональную деятельность. В ходе заключения контракта не только становится ясен запрос, но и возникают человеческие отношения между клиентом и консультантом, и эти отношения не заканчиваются по завершении этапа, они развиваются и в ходе дальнейшего процесса консультирования.

То же и с самим запросом. По мере развития взаимного доверия появляется возможность уточнить его, меняется сама организация, и, следовательно, появляются новые запросы и проблемы. Поэтому весь процесс консультирования может быть представлен как заключение и выполнение последовательных контрактов, каждый из которых был бы невозможен без опыта работы над предыдущим.

Существенно, что уже первые переговоры с консультантом, как правило, оказывают влияние на организацию. Пытаясь понять запрос, задавая свои вопросы, консультанты заставляют руководителя прояснить и четко сформулировать свою позицию, осознать альтернативы, угрозы, причины тревоги. Поэтому ряд решений первое лицо принимает уже в процессе переговоров с консультантом. И понимание того, что некое воздействие консультантов на жизнь организации начинается уже с первого контакта и продолжается на протяжении всех этапов совместной работы, необходимо и консультанту, и клиенту. Консультирование по организационному развитию подразумевает такие формы работы, которые могут применяться при различных видах запросов, имеют законченный вид, позволяют добиваться результатов и могут быть представлены как своеобразные модули, технологические этапы консультирования. Такими обязательными этапами оказываются диагностика, обратная связь, индивидуальное консультирование первого лица и групповая работа.

В ряде случаев клиент удовлетворяется только первыми результатами. То есть, получив обратную связь после диагностики, он считает, что может самостоятельно двигаться дальше, разрабатывая программу изменения и реализуя ее. В этом случае товаром

консультанта оказывается просто независимый взгляд, нейтральная картина проблем организации.

Если клиент хочет продолжать работу с консультантами, то после обратной связи заключается контракт на индивидуальную работу с первым лицом. В результате этой работы, как минимум, должен появиться список системных требований руководителя к своей организации, его четкое представление о том, какой она должна быть. И вновь, проработав свое "видение" организации, которое с помощью консультантов всесторонне оценивается с точки зрения возможных последствий - перспектив и угроз, руководитель может закончить процесс консультирования.

218

Продолжение этого процесса предполагает два разных пути: либо дальнейшая индивидуальная работа, либо переход к работе групповой. Выбор зависит от решения первого лица. Если руководитель готов, считает нужным использовать командное управление, делиться ответственностью и полномочиями с другими менеджерами, то его представления о будущем организации недостаточно. У его менеджеров есть свои цели и интересы, свои требования к организации. То есть необходимой оказывается групповая работа по формированию общего видения будущего организации, учитывающего все требования членов команды. Если руководитель правит организацией единолично, то осуществлять стратегическое планирование и программу изменений организации ему придется самому. И здесь роль консультантов уже не сводится только к предложению технологии решения задач, к оценке возможностей и рисков. Консультант должен также помочь защитить интересы менеджеров, с которыми он познакомился на этапе диагностики. Даже при единоличном правлении эти интересы и цели необходимо учитывать. В противном случае либо сопротивление грядущим в организации изменениям будет очень сильным, либо руководителю придется расстаться с ключевыми исполнителями.

В зависимости от выбранного пути консультирование по организационному развитию может перейти в длительное индивидуальное консультирование первого лица - коучинг. Оно также может стать групповым. Может включать и индивидуальные, и групповые формы - в этом случае за индивидуальными консультациями обычно обращается уже не только первое лицо, но и другие члены команды по согласованию с руководителем.

Изменение организации - это всегда процесс, развернутый во времени. Одномоментные изменения возможны лишь в магическом мире. Кроме того, среда постоянно изменяется и требует развития организации постоянно. В связи с этим и само консультирование, хотя клиент может прервать его по завершении любого из этапов, рассчитано на многолетнее сотрудничество. Как правило, так и происходит. С появлением новых задач, новых вызовов среды руководители организаций обращаются к тем консультантам, которым они доверяют, с которыми работали.

219

Что нужно знать консультанту об организации

Каждый сотрудник организации имеет собственное представление о ней. В чем-то эти представления совпадают, в чем-то различаются. Это похоже на заглядывание в одно и то же помещение через разные окна. Задача консультанта - сложить из этих фрагментов мозаику.

219

Каждый человек в организации, имея представление только о фрагменте, наблюдая лишь некую часть ее деятельности и жизни, стремится вылепить по этому фрагменту нечто целое, этот плод своего воображения он и считает объективной картиной организации.

Сложность работы консультанта как раз и заключается в отделении объективной реальности от субъективной, созданной фантазией сотрудника на основе реконструкции слухов, фактов и собственных переживаний. Причем для консультанта равное значение имеют обе реальности, а каждый из работников, с которым беседует консультант, является для него экспертом.

И это не игра, ведь взгляд рядового продавца имеет несколько не меньшую ценность, чем видение организации гендиректором. Продавец лучше знает и конкретных клиентов, и технологию продаж. Именно он осуществляет контакт организации со средой. Он не понаслышке знаком с тем, как на самом деле осуществляется взаимодействие организации с клиентом, имеет он и свое собственное представление о том, как все должно было бы происходить в идеале.

Но для того чтобы во всем этом разобраться, необходимо подробно и с большим интересом сосредоточиться на действиях и реальных поступках, которые совершает каждый работник. То есть первое, что всегда интересует консультанта в диагностических беседах, - технология и нормативные требования.

Если любой работник организации для консультанта - эксперт, а это значит, что его знания об организации намного глубже, чем его собственные, то их позиции в диагностическом взаимодействии заданы однозначно. По сути дела, при диагностике консультант превращается в неопита-ученика, который просит эксперта-учителя просветить его, поделиться с ним знанием об организации. Это очень важный элемент диагностики, потому что для постороннего любая организация кажется "сумасшедшим домом" с нелогичными поступками и странными решениями. На самом же деле в каждой организации действует некая своя логика, у каждого решения и поступка есть некая причина. Только отказавшись от позиции всезнающего умника, можно получить достаточно полную информацию.

Сотрудничество членов организации и консультанта на этапе диагностики продолжается достаточно долго:

6-8 часов - с первым лицом;

4 часа - с его заместителями;

1-1,5 часа - с менеджерами по всем направлениям деятельности организации.

За рубежом на такую длительную диагностику мало кто соглашается, да и консультанты не считают нужным тратить на нее столько времени. Но за рубежом организации существуют в жестких рамках стандартов и законодательства. Чаще всего речь идет о стандартной структуре управления, стандартных контрактах и документообороте.

220

В российских организациях разнообразия значительно больше. И очень часто, задав совершенно корректный теоретически вопрос, попадаешь впросак. Во всяком случае, наш опыт консультирования свидетельствует о том, что почти в каждой новой российской организации, с которой мы сталкиваемся, случается момент удивления, то есть встречается нечто такое, чего мы не только не видели до сих пор, но и представить себе не могли.

По результатам бесед с сотрудниками организации консультант должен получить информацию по семи основным темам.

История организации.

Представление о будущем организации.

Товары и технология бизнес-процесса.

Особенности взаимодействия организации со средой.

Система управления.

Организационная культура.

Особенности персонала.

Полученная информация должна позволить консультанту выявить и понять все ее системообразующие функции, внутренние критерии эффективности, оценить ее способность их реализовывать.

Системообразующие факторы организации формируют ее культуру и интегрально проявляются в ней. Поэтому, для того чтобы понять, насколько совпадают та миссия, которую хотела бы выполнять организация, и та деятельность, которую она в самом деле реализует, чтобы оценить ее *особость*, необходимо получить представление о специфике культуры этой организации. Такое представление складывается чаще всего не из того, что говорят члены организации, а из того, как они это говорят, как действуют, принимают решения, чему отдают в своей работе предпочтение.

Специфика языка, используемые "любимые" слова, имеющие в организации свое значение (например встречавшиеся нам: "невольно", "по умолчанию" и т.п.), структурирование времени (насколько это время отличается от физического), организация пространства, атрибуты и способы проявления власти, ритуалы (например, ритуалы принятия новых сотрудников, их посвящения в члены организации или процедуры увольнения, совместные спортивные занятия, походы в сауну и т.п.) - все это выявляется путем наблюдения за жизнедеятельностью фирмы, во время неформальных разговоров с сотрудниками (разговоры в курилке, за чаем и т.п.).

Для того чтобы не только заметить особенности, но и понять их часто символическое значение, необходимо обратиться к истории организации. Узнав о том, какими путями шло становление фирмы, как она выстраивала свои внутренние и внешние отношения, как выживала и развивалась, консультант сможет воспринимать ее культурные наработки не как странности, а как естественное отражение найденных и

221

закрепившихся способов общей работы, в свое время бывших или хотя бы казавшихся эффективными. Информация, полученная путем наблюдений, разговоров, интервью об истории - все это позволяет не только оценить существующие в культуре запреты и ограничения, но и найти возможные ресурсы изменений.

Полученные представления о системообразующих функциях организации и особенности ее организационной культуры дают возможность консультанту сформировать свою собственную "картинку", свое целостное видение организации. При этом всегда необходимо осознавать, что, сколь бы глубокими ни были знания у "человека со стороны", они никогда не могут быть полными, и поэтому диагностика - это не просто *этап* в работе консультанта, это всегда *процесс*, продолжающийся в течение всей консультативной работы.

222

Обратная связь

Обратная связь - это предоставление клиенту результатов диагностики в устном или письменном виде. Этот документ, как правило, содержит самые яркие, характерные моменты, сгустки тех мыслей и эмоций, которые были почерпнуты консультантами во время интервью с сотрудниками. Другими словами, это своеобразный коллективный портрет организации глазами сотрудников. В тех случаях, когда индивидуальные высказывания сотрудников не дополняют друг друга, не стыкуются, а противоречат друг другу, представляется вся палитра мнений.

Структура обратной связи обоснована запросом клиента. То есть в фокусе интервью всегда оказывается та проблема, та область организационной деятельности, которая тревожит клиента. В то же время структура обратной связи не ограничивается темой запроса - она не обходит стороной и другие основные области жизнедеятельности организации, которые так или иначе обязательно выплывают во время бесед с людьми, потому как являются объектом их тревоги и внимания.

Текст не содержит оценочных суждений консультантов, их позиция обоснована лишь системным подходом, то есть сбором данных по всем системообразующим линиям.

Целями такой формы работы являются:

представление руководителю взгляда на организацию всех сотрудников;

сопоставление этого видения с его (их) "картинками";

выявление противоречий в формулировках основных актуальных направлений работы руководителя и проблем, которые нужно решать самостоятельно или с помощью консультанта.

В ряде случаев совместный анализ текста по просьбе клиента может быть дополнен комментариями консультанта, его мотивированным взглядом

222

на ту или иную проблему организации. Этап обратной связи является обязательным завершением первичной диагностики. Но эта форма работы также может использоваться дополнительно и в конце любого другого этапа консультирования, когда подводятся итоги и обсуждается материал для разработки программы дальнейших изменений.

Этапы диагностики и обратной связи в организации, таким образом, выполняют роль измерения температуры у больного до и после лечения. Кроме того, они позволяют интегрировать ресурсы сотрудников, учесть их предложения при необходимом поиске нестандартного решения, дать возможность им почувствовать себя причастными к принятию важного решения, оценить готовность сотрудников к изменениям.

В ряде случаев этап обратной связи оказывается не только необходимым, но и достаточным. Руководитель, получив обратную связь, принимает решение и совершает единственно верный шаг самостоятельно, без помощи консультанта.

В целом традиционная структура консультирования по организационному развитию предполагает цикличность: *диагностика - обратная связь - разработка программы изменений - реализация программы - диагностика - обратная связь.*

В зависимости от решения первого лица организации обратная связь предоставляется только ему одному, всей группе участвовавших в диагностике, всему коллективу сотрудников.

223

Индивидуальное консультирование

По итогам обратной связи руководителю необходимо выработать ясное представление о том, какой бы он хотел видеть свою организацию, а также стратегию и программу изменений. При этом ему необходимо четко сформулировать свои собственные цели и предпочтения, учесть интересы сотрудников, влияние окружающей среды, требования, заданные продуктом и технологией. Сложность на этом этапе связана еще и с тем, что руководитель сам является носителем организационной культуры, следовательно, может быть склонен к воспроизведению стереотипных, сложившихся в опыте решений, которые не соответствуют возникшим требованиям, новым реалиям, породившим его тревогу и побудившим его обратиться к консультантам.

Поэтому достаточно часто после обратной связи клиент формулирует свой запрос на индивидуальное консультирование: "Помогите разработать программу изменений"; "Помогите мне понять, что во мне мешает моей организации" и т.д. Если возникает запрос такого типа, то заключается новый контракт, при котором роли и функции консультанта могут быть достаточно разнообразными. Следовательно, возрастает и его ответственность. В этом случае для заключения контракта требуется подробное *техническое задание*. Например, консультант

223

может выступать в роли методолога, носителя метода разработки программы изменений, или технолога, разрабатывающего и предлагающего этапы, последовательность операций в процессе разработки программы изменений. Консультант может выступать в роли учителя или эксперта по ее разработке, к которому можно обратиться с вопросами и просьбами ("А какие способы разработки организационных структур существуют?", "А какие способы проведения маркетинга известны?", "А как делается бизнес-план?" и т. п.). Консультанта могут использовать как квалифицированного слушателя или оппонента. И все же основная функция консультанта в индивидуальной работе - *фасилитация*, содействие.

Существенно, чтобы роль, функции, а следовательно, и конкретная ответственность консультанта были оговорены в контракте и консультант строго выполнял взятые на себя обязательства, не выходя за их рамки. Так как ответственность за принятую и разработанную программу изменений несет клиент - руководитель, именно он определяет техническое задание. Другое дело, что на этапе заключения договора консультант может и должен четко представлять себе собственную роль и взятые на себя функции, не пытаться делать то, что не входит в область его компетентности и чего он просто не умеет профессионально делать. В противном случае он снимает с руководителя ответственность за организацию и начинается *игра*, манипуляция, общение "с завязанными глазами". Поэтому в техническом задании оговариваются не только цели, ответственности сторон, сроки и оплата, но и правила взаимодействия.

Индивидуальное консультирование является не только одной из наиболее эффективных форм работы, но и одной из самых сложных, требующих наивысшей квалификации от консультанта.

В российской культуре крайне сложно даже для первого лица организации сформулировать, осознать свой личный интерес, свои индивидуальные цели. Существует ответственность руководителя перед сотрудниками, перед партнерами, наконец, каждодневные оперативные проблемы "ведут" руководителя. Но если он действует неосознанно, если не сформулировал нормативные требования к себе, не осознал позицию, которую занимает, то и вся организация становится неуправляемой, хаотичной, теряет направление движения. Вот почему индивидуальное консультирование по организационному развитию включает в себя психологические, социальные, экономические и технологические

составляющие. Задача консультанта заключается в том, чтобы помочь руководителю, принимая решение, в полном объеме представлять весь спектр своих проблем и ни одной из них не оставить без внимания.

В силу своего особого положения, статуса в организации руководитель часто не имеет возможности для проверки своих идей внутри нее, не может думать вслух, публично сомневаться и ошибаться. Это связано и с недостаточным доверием к подчиненным, и с их привычкой мнение

224

первого лица принимать без обсуждения, и с традиционной иерархической структурой управления во многих наших организациях.

В этой ситуации индивидуальное консультирование - чуть ли не единственная возможность для руководителя с кем-то поделиться своими тревогами и мыслями, обосновать их, защитить от критики, услышать какой-то ответ, задуматься и решить, что можно предпринять. В этом случае работа консультанта должна быть особенно филигранной: ведь он не только выполняет весь набор своих обычных функций, но и доносит до сведения руководителя тревоги и интересы подчиненных, осуществляет, таким образом, связь первого лица с остальными членами организации. Здесь очень легко попасть в капкан *манипуляций*, так как подчиненные могут попробовать использовать консультанта в качестве средства решения своих личных проблем, попытаться с его помощью воздействовать на руководителя. Очень важно для консультанта в таких случаях не выходить за границы контракта. Для него полезно почаще напоминать себе и четко объяснить окружающим, кто является его клиентом, и не позволять втягивать себя в конфликт интересов.

За рубежом часто клиентом и заказчиком работы консультантов может оказываться один из топ-менеджеров, а не первое лицо организации. Наш опыт показывает, что в России заказчиком консультирования по организационному развитию может быть только первое лицо. Связано это в первую очередь с тем, что только первое лицо организации имеет полномочия на проведение организационных изменений. Имея дело с любым другим топ-менеджером, с директором по развитию, например, можно разработать проект изменения, но он не вправе внедрить этот проект в жизнь организации. Такая работа в лучшем случае оказывается похожей на научную разработку, в худшем - приводит к деструктивному конфликту в организации.

Любой из менеджеров может стать объектом индивидуального консультирования, им можно помочь найти свое место в организации, разработать личный маршрут должностного роста, осознать свои интересы и позицию при заключении контракта и т.п. Но делается это только лишь по просьбе основного клиента и только в том случае, если имеются общие интересы.

225

225 :: 226 :: Содержание Групповая работа

Многие вопросы и проблемы организации не могут быть решены лишь на уровне первого лица. Его решение - необходимое условие для организационного развития, но недостаточное. Другие члены организации тоже имеют свои интересы, преследуют свои цели. И все это будет определять их реакцию на принятое первым лицом решение, их отношение к этому решению, степень той ответственности, которую они возьмут на себя за его реализацию, их активность или пассивность.

225

Любая из организаций обладает инерционностью, и чем она больше, тем выше степень этой инерционности. Каким бы разумным и перспективным ни казалось решение руководителя о переменах, оно будет принято сотрудниками только в том случае, если они понимают и видят в его претворении в жизнь конкретные результаты для себя, дающие лично им возможность удовлетворить свои интересы. Если же этого нет, тогда ответом на любые действия первого лица будет пассивное сопротивление, такая реализация его решения, которая исказит его до неузнаваемости. Таким образом, любое организационное решение об изменении и его реализации на практике всегда является результатом взаимодействия, компромисса, группового решения.

Если при индивидуальном консультировании можно помочь первому лицу выработать собственную позицию, осознать свои цели и интересы и перевести их на язык нормативных требований, то главное достижение группового консультирования - прояснить позицию каждого участвующего, принять совместное решение, выработать общую установку, распределить права и ответственность.

Групповая работа может также ставить перед собой цель - сформировать управленческую команду в организации или ориентироваться только на выработку согласованной программы изменений, без которой реальное управляемое изменение невозможно.

Роль консультанта при работе с группой может быть различна. Он может выступать фасилитатором, то есть помочь членам группы наладить взаимопонимание, научиться слышать друг друга. Он может быть технологом-специалистом, предлагающим определенную процедуру и последовательность этапов групповой работы, а может предстать учителем и тренером, знающим тайны командного взаимодействия, или, наконец, мастером по разрешению конфликтов, помогающим группе преодолеть инерцию сложившихся деструктивных отношений.

Групповая работа в консультировании предполагает заключение контракта между консультантом и группой, в котором как раз и определяются роли, техническое задание и ответственности сторон. При этом контракт с группой должен быть приведен в соответствие с заключенным ранее контрактом с первым лицом, иначе позиция консультанта окажется сама по себе противоречивой и уязвимой.

Методы работы консультанта с группой могут быть различными, они определяются на практике уровнем его подготовки. Трудно оценить объективно преимущество тех или иных методов и техник, главное, что они должны помочь группе решать поставленные задачи и не тянуть за собой неконтролируемые побочные эффекты.

226

Работа с персоналом

Любое изменение в организации, имеющее системный характер, затрагивает интересы не только высшего руководящего звена, но и

226

всех остальных сотрудников. В ряде случаев оно просто невозможно без учета интересов персонала, во всяком случае, отношение сотрудников к проходящим изменениям оказывает существенное влияние на то, как, в какие сроки и с какими потерями эти изменения будут внедрены. Поэтому работа с людьми, которая должна включать в себя подготовку их к предстоящим переменам, объяснение, в чем состоит их суть, предложение внести свою лепту в процесс изменений, - обязательные условия организационного развития. В ряде случаев менеджеры способны провести эту работу самостоятельно, без помощи консультантов, но часто именно этот этап оказывается наиболее сложным, и тогда он вносится в контракт с профессионалами.

В зависимости от решаемых задач такая работа может проходить как в форме общения сразу со всем коллективом или с большой группой людей, так и в виде консультирования отдельных подразделений и даже как индивидуальное консультирование.

Работа в большой группе бывает эффективной в тех случаях, когда требуется провести изменения организационной культуры, сделать что-то, что не принято, не встречалось в жизни организации до этого. Тогда приглашение посторонних внешних людей может быть оправданным, они являются носителями иной культуры, где действуют другие правила.

Такие встречи с консультантами будоражат активность сотрудников, позволяют устроить открытое обсуждение проблем, дают возможность выявить дополнительный неформальный потенциал организации.

В то же время такая коллективная работа может привести к возникновению хаоса и обязательно повлечет за собой его развитие и продолжение. Активизация дремавших ранее неформальных течений в организации предполагает и дальнейшее их "бурление", а следовательно, и серьезные изменения в структуре, технологии, отношениях. В противном случае коллектив будет чувствовать себя обманутым, активность может смениться еще большей пассивностью, дистанция между руководством и людьми увеличится, доверие будет подорвано.

Работа с организацией как большой группой - не только очень мощный способ воздействия, но и один из наиболее рискованных, поэтому решение об использовании такого метода консультирования должно быть хорошо продумано, включено в целостную программу изменений и тщательно подготовлено.

Консультирование отдельных подразделений может следовать за общим коллективным действием и быть его продолжением или, наоборот, предшествовать ему. Задачами такого консультирования могут быть помощь в разработке технологии подразделения, его структуры, создании субкультуры, поиск и осознание своего места в организации, разработка правил и требований в процессе работы с другими подразделениями. Роль консультанта здесь чаще всего сводится к фасилитации, посредничеству между подразделениями и иногда экспертной

227

позиции человека, знающего программу изменений всей организации, интересы и цели высших менеджеров из первоисточника. Работа с подразделениями предполагает заключение с каждым из них контрактов, не только не противоречащих друг другу, но и тому контракту, который уже заключен с первыми лицами.

В ряде случаев после работы с большой группой или подразделениями отдельные

сотрудники обращаются к консультанту за личными консультациями. Возможность таких обращений предусматривается заранее и включается в контракт с руководством. Цель таких консультаций, как правило, - помочь осознать каждому свое место и будущий маршрут в изменяющейся организации. Консультанту в таких случаях нужно подвести сотрудника к осознанию своих личных интересов, целей, неиспользованных возможностей, к осознанию собственной миссии, возможных вариантов поведения и его личной стратегии.

228 :: Содержание Аудит, тренинги, асессмент, рекруитинг при организационном консультировании

При организационном консультировании возможно оказание и традиционных консультативных услуг, таких как финансовый аудит, профессиональное обучение, оценка и подбор персонала и т.д.

Особенность предоставления всех этих услуг при консультировании организационного развития заключается в том, что они осуществляются не сами по себе, а лишь после диагностики, создания программы изменения организации. При этом обязательным условием является то, что они вошли в эту программу - стали необходимым этапом в организационном развитии. Жесткость этого условия обусловлена тем, что любая из этих услуг оказывает воздействие на организацию. Эффект этого воздействия невозможно предсказать, а следовательно, и брать на себя ответственность за него, если данная услуга не учитывает контекст, цели и задачи организации и ее организационную культуру.

В связи с этим в программе изменений, подготовленной совместно с консультантами, определяется не только перечень возможных услуг, но и порядок, последовательность, сроки проведения тех или иных действий.

Так как организация представляет собой сложную и многоаспектную систему, то и ее полномасштабное консультирование может быть осуществлено только командой консультантов. Как правило, двое из них составляют ядро и берут на себя ответственность за собственно консультирование по организационному развитию. Они по мере надобности привлекают специалистов по аудиту, асессменту, рекруитингу или тренингам и разрабатывают для них технические задания.

228

Оценка эффективности консультирования по организационному развитию

Разработано множество критериев оценки эффективности консультирования. Часть из них носит субъективный характер, часть - объективный. Заказчик и клиенты должны быть удовлетворены работой консультантов. В случае бизнес-консультирования объективным показателем эффективности является в конечном счете повышение прибыльности организации и ее капитализации.

Для консультирования по организационному развитию критерии эффективности определяет сам заказчик. Если он затеял все изменения для того, чтобы увеличить прибыльность организации, то именно прибыль будет основным критерием оценки эффективности консультирования. Если же основной целью заказчика было расширение круга клиентов, или изменение имиджа фирмы, или желание сделать ее более податливой при управлении, или создание корпоративной культуры, то каждая из этих целей в свою очередь предполагает свои критерии оценки.

Сложность при оценке эффективности консультирования обычно связана с тем, что заказчики не всегда осознают системный характер созданных ими организаций, не принимают в расчет, что желанные для них изменения могут приводить к самым неожиданным последствиям в других сферах организационной жизни. Так, изменение стратегии приводит не только к изменению прибыльности, но и к совершенствованию маркетинга, требований к персоналу, влечет за собой перемены в отношениях между людьми, предполагает новшества в организационной культуре и часто приводит к необходимости технологических нововведений.

Изменение отношений между людьми в организации или создание новой корпоративной культуры скажется и на производительности, и на прибыльности, может потребовать изменения стратегии, привести к уходу из фирмы ряда сотрудников.

Во всех этих случаях обязанность консультанта - предупредить заказчика о всех возможных последствиях, не братья за заказы, предполагающие улучшение одного из элементов системы без изменения самой системы.

В любом случае при консультировании по организационному развитию критерии оценки эффективности являются обязательной темой при обсуждении с заказчиком, они включаются в контракт, доводятся до операционального уровня, на котором оценка может быть проведена объективно на основе простых и понятных обеим сторонам показателей.

229

Литература

Иванов М. А., Шустерман Д. М. Организация как ваш инструмент: Российский менталитет и практика бизнеса. - М.: Альпина паблишер, 2003.

Красовский Ю. Д. Сценарии организационного консультирования. - М.: Новости, 2000. Организационная психология и организационное консультирование. Специальный выпуск журнала // Журнал практического психолога. 2000. № 5-6.

Пригожин А. И. Методы развития организаций. - М.: МЦФЭР, 2003.

Управленческое консультирование. - М.: Кубр; Интерэксперт, 1996.

Burk W. Organizational Development. - Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1993.

Schien E. H. Organizational Psychology. - Englewood Cliffs, N.J., 1988.

Schien E. H. Process Consultation. Vol. 2. Lessons for Managers and Consultants. - Addison-Wesley, 1987.

Schien E. H. Process Consultation. Vol. 1. Its Role in Organizational Development. - Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1988.

230

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: комплектование команд, командные роли, гетерогенность группы, тренинг командной сыгровки, этапы командообразования, общее видение, позиционирование, тренинг "капитанов", консультирование командного развития, выстраивание систем командного менеджмента

На рубеже веков командный менеджмент становится одной из важнейших стратегий управления, основанной на идее: *Команда - это нечто большее, чем простая сумма усилий отдельных сотрудников. Когда люди работают вместе, они могут произвести работу, которая количественно превосходит либо качественно отличается от суммы работ отдельно трудящихся индивидуумов.* В настоящий момент интенсивно пропагандируется идея отказа от старых способов управления организацией и перехода к новым, обеспечивающим "столько же и/ или не хуже, но меньшими силами" или "больше и/или лучше, но теми же силами". Развитие новых информационных технологий и тенденция к уменьшению численности сотрудников в организациях ведут к тому, что оставшиеся сотрудники должны брать на себя большую ответственность и иметь разнообразные навыки работы, в том числе быть способными принимать самостоятельные решения и в то

230

же время уметь согласовывать свои действия с действиями других. В этой ситуации командная работа видится как один из реальных способов достижения успеха в современном, стремительно меняющемся мире.

Командой называют группу людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения поставленных целей. Она выступает в качестве особой формы организации людей, основанной на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия [2, с. 108].

В целом развитие команды представляется как естественный процесс, обычно происходящий без присутствия консультанта или тренера и нередко длящийся годами. Однако этот процесс можно существенно ускорить, применяя современные технологии работы с группой, которые позволяют развить навыки командного взаимодействия, способность принимать совместные решения и эффективно их реализовывать. Более того, в ходе командообразования можно проводить согласование индивидуальных целей членов команды не только с общекомандными задачами, но и со стратегической линией организации в целом. Поэтому под *командообразованием* будет пониматься процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в организованной группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям организации [1, с. 107].

В практической социальной психологии разработаны и активно используются различные подходы и формы работы в области командообразования. Эти формы приспособлены для применения в различных условиях и для достижения различных целей. Можно выделить пять основных направлений и видов выполняемых работ: комплектование команд, тренинг командной сыгровки, подготовка лидеров ("капитанов") для формируемых команд, консультирование командного развития в режиме реального времени, выстраивание систем командного менеджмента в организациях. Два последних вида работ настолько тесно связаны между собой, что на практике их трудно отделить друг от друга.

231

Комплектование команды

Под комплектованием команды понимается целенаправленное осуществление работ по созданию потенциальной команды с учетом индивидуальных способностей, личностных особенностей и профессиональных навыков членов команды, необходимых для успешного решения задач. Непосредственное отношение к комплектованию команды могут иметь три группы факторов (требования задачи, индивидуальные особенности и групповая композиция). На основе этих трех групп факторов формулируются основные положения комплектования команды.

231

Использование специальных методов и технологий отбора потенциальных членов команды заметно повышает вероятность успешной ее работы. Отбор можно назвать критической характеристикой всего процесса командообразования, так как в случае наличия "дисфункциональных" членов команды практически невозможно изменить поведение этих людей или вывести их из нее, не нарушая связности целой команды. Стандартные процедуры отбора основаны на *анализе работы* (описании поведения, технических знаний, навыков и мотивации, которые отличают успешного члена команды от неуспешного). Анализ работы устанавливает *набор рабочих требований* (критериев отбора) к перспективным членам команды, по которым собственно и происходит отбор. Наиболее распространенные *критерии отбора* связаны с успешностью работы того или иного члена команды: способность к обучению; анализ; работа с фактами; инициатива; соответствие работе; мыслительные процессы; вербальные способности; физическое здоровье; планирование и организованность; влияние на других; кооперация; стрессоустойчивость; стандарты работы; тренинг. Однако в каждом конкретном случае критерии определяются в результате проведения анализа работы. Инструментами в отборе могут быть анкеты, тесты способностей, рекомендации, неструктурированные и структурированные интервью, моделирование производственных ситуаций, упражнения на решение проблем, групповая дискуссия, тренинг, проверка здоровья, испытательный срок. Для отбора в команду часто используется метод ситуационно-поведенческого тестирования. Потенциальным членам команды предлагается поучаствовать в моделировании нескольких типичных для командной работы ситуаций. Это позволяет оценить темп и скорость работы, способность к обучению, командной работе, решению проблем. В результате проведения групповых дискуссий можно сделать выводы о коммуникативных навыках, трезвости суждений, командной работе, лидерстве. Нередко возникает необходимость оценить технические умения членов команды. Для этого обычно используются разнообразные специализированные тесты и наблюдения на рабочем месте.

Члены группы наряду с *основными* имеют *дополнительные функции*, на основании которых был произведен непосредственный отбор в группу. Основные функции членов команды относятся к той части решения задачи, которая зависит от уровня профессиональных знаний, навыков и опыта. Как правило, профессиональный уровень определяется группой экспертов, которые устанавливают, какими профессиональным знаниями и навыками должен обладать тот или иной потенциальный член команды, а также какой он должен иметь опыт. Дополнительные функции относятся к той части решения задачи, которая зависит от способности людей работать в команде. Они обеспечивают взаимодополняемость и совместимость членов команды, выполняют роль катализатора командной работы. По-видимому, в

232

процессе работы каждый член команды в равной мере выполняет как основные функции, так и дополнительные. В соответствии с этим основные положения комплектования команды можно сформулировать следующим образом:

каждый член команды способствует достижению целей команды выполнением функциональных ролей (основные функции);

каждый член команды способствует достижению целей команды выполнением командных ролей (дополнительные функции);

личностные особенности и интеллектуальные способности членов команды соответствуют требованиям функциональных и командных ролей, обеспечивается взаимодополнение членов команды по способностям и ролям;

достигается оптимальный баланс функциональных и командных ролей.

В практическом плане наиболее важными для успешного командообразования считаются определение способов распределения командных ролей и оценка личностных особенностей членов команды для выстраивания эффективных композиций.

По поводу командных ролей существует множество вопросов - какие вообще бывают командные роли, каким образом можно определить соответствие членов команды ролям, каким образом должна быть сбалансирована команда относительно этих ролей и т. д. Проблема ролевой структуры группы довольно популярна в отечественной социальной психологии. Не потеряла своей актуальности концепция "ролевого ансамбля" научного коллектива, предложенная в свое время М. Г. Ярошевским, в которой выделяются такие фундаментальные роли, как *генератор идей*, *критик* и *организатор* [6]. Интересна типология членов трудового коллектива, предложенная В. М. Шепелем. Он выделяет следующие типы членов коллектива, в основе которых лежит их отношение к целям совместной коллективной деятельности: "коллективисты", "индивидуалисты", "претензионисты", "конформисты", "пассивные", "изолированные" [5]. Наиболее влиятельной на сегодняшний день является модель ролевой композиции М. Белбина. В его модели составляющими групповой композиции являются такие командные роли, как "основатель", "исследователь ресурсов", "координатор", "оценитель", "практик", "дипломат", "реализатор", "дизайнер", "специалист" [7]. Популярность модели Белбина придает то обстоятельство, что им был разработан специальный опросник (*Self Perception Inventory*) для определения ролевой принадлежности членов команды.

Для оценки индивидуальных различий используются как традиционные психометрические методики (16-факторный опросник Кэттелла, разнообразные интеллектуальные тесты, проективные методики), так и такие достаточно экзотические инструменты, как *эннеграммы*

233

и *эмерджентика*. Среди типологических подходов наиболее популярными являются основанные на теории К. Юнга разработки, сделанные И. Майерс и К. Бриггс, а также Д. Кейрси. В рамках этого подхода комплектование команды осуществляется на основе оценки индивидуальных различий. Основная идея этих вариантов юнгианского подхода заключается в том, что существует четыре биполярные предрасположенности:

Экстраверсия-интроверсия (E-I). Здесь устанавливается источник энергетизации: получает ли индивид "энергетический заряд" из внешнего мира людей и вещей (E) или из внутреннего мира идей (I).

Ощущения-интуиция (S-N). Определяется то, каким образом индивидуум предпочитает работать с информацией: посредством установления взаимосвязей и возможностей (N) или на основе фактов и деталей (S).

Мышление-чувства (T-F). Как индивид принимает решения: на основе объективной, беспристрастной логики (T) или на основе субъективных, личностно ориентированных ценностей (F).

Результат-процесс (J-P). Каким образом индивидуум предпочитает организовывать свою жизнь: ориентируется на восприятие информации и предпочитает гибкий стиль,

основанный на адаптации к ситуации (P), или ориентируется на оценку информации (результат) и предпочитает, чтобы все было организовано и спланировано заранее (J).

Соответственно выделяются четыре психотипа: NT - "провидцы", NF - "катализаторы", SP - "негоцианты" и SJ - "гвардейцы". Определение психотипа в русле данного подхода может осуществляться как на основе специально разработанных вопросников, так и с помощью методов ситуационно-поведенческого тестирования.

В целом типологические теории и современные инструменты комплектования команды решают вопросы, связанные с командными ролями, их взаимодополняемостью и совместимостью членов команды. Кроме функциональных и дополнительных ролей в комплектовании команды большое значение имеет групповая композиция команды.

Одно из основополагающих условий для комплектования команды - это наличие в ней не менее трех человек. Этим количеством людей определяется нижняя граница размера команды. Что касается верхней границы, то она может достигать до 12 и более человек. Считается, что команды в составе 3-4 человек работают быстрее. Команды с большим количеством людей более функциональны и обладают большими ресурсами, однако требуют дополнительных затрат по их сыгровке. Возможно, что группа из 5-9 человек будет наиболее эффективной, так как, с одной стороны, с увеличением размера

234

команды (более 9 человек) количество возможных транзакций может значительно увеличиваться и, следовательно, становится менее управляемым. С другой стороны, команды, состоящие менее чем из пяти человек, обладают меньшими творческими, интеллектуальными и др. ресурсами. Таким образом, первое условие комплектования команды - это ее размер, который должен быть адекватным задаче и ситуации.

Наиболее важной переменной считается гомогенность-гетерогенность группы. Понятие гомогенности-гетерогенности относится как к объективным, так и к субъективным (каким образом один член группы воспринимает другого члена группы) различиям членов группы. Эти различия могут быть общими (возраст, пол, уровень образования и т. д.) или специфическими, зависящими от требований задачи. Данные многочисленных экспериментов показывают, что гетерогенные группы лучше справляются с принятием решений и решением проблем. Гетерогенные группы являются неиссякаемым источником новых идей и творчества. Считается, что преимущество гетерогенных групп состоит в том, что люди с уникальными и отличными от других ресурсами привносят индивидуальное видение в решение задачи. Однако нельзя с уверенностью утверждать, что в большинстве случаев гетерогенные группы оказываются более эффективными. Гетерогенность может быть причиной трудностей и барьеров в коммуникации между членами группы. В этом смысле гомогенные группы менее конфликтны и более сплоченные, чем гетерогенные. В некоторых исследованиях было выявлено, что сплоченность группы увеличивается за счет способности членов группы воспринимать свое сходство (гомогенность). По-видимому, индивиды, сходные между собой по ценностным ориентациям, интересам и социальным установкам, образуют психологически более устойчивые группы. В то же время есть данные, что после продолжительного периода времени (сыгровки команды) гетерогенные группы становятся такими же сплоченными, как и гомогенные, и в некоторых случаях даже более эффективными. В целом можно считать установленным, что эффективность команды зависит от трех составляющих: согласованности ценностей и доверия, различия индивидуальных целей, связанных посредством командных целей, и значительного различия в стилях, умениях и отборе подходов к решению проблем. Соответственно при комплектовании команд необходимо стремиться к минимальным различиям в системах ценностей членов команды; различия в индивидуальных целях каждого члена команды могут быть более значительными, и максимальные различия желательны в отношении когнитивных стилей и

способов эмоционального реагирования.

В практическом плане есть два пути обеспечения максимальной эффективности. Первый путь - тщательный подбор членов группы, обеспечивающий сходство в одних видах диспозиций (ценностные ориентации) и различия в других (характерологические черты и когнитивные

235

стили). Второй путь - формирование групп на основе принципа максимального многообразия с обязательным дальнейшим проведением тренинга командной сыгровки. Успешная реализация первого подхода возможна при наличии значительного количества кандидатов и высокой компетентности в области психодиагностики. Второй путь требует больше времени и предполагает наличие компетентности в области группового тренинга.

236

Тренинг командной сыгровки

Сыгровка команды (командный тренинг) происходит в результате последовательного проведения специально организованных процедур работы с командой, позволяющих согласовать общее видение в команде, провести позиционирование ее членов, составить план и отработать необходимые в командной работе коммуникативные навыки и умения. В ходе сыгровки команды используются разнообразные методы практической социальной психологии: *аналитические* (групповая дискуссия, аналитический видеотренинг, групповой анализ конкретных ситуаций особенностей командного взаимодействия); *конструирующие* (психотехнические упражнения и их комплексы); *динамические* (моделирование ситуаций командного взаимодействия, разнообразные командные игры). Сыгровка команды выступает в качестве катализатора эффективной командной работы и позволяет существенно ускорить процесс командообразования. Цель такого тренинга - повышение эффективности командной работы за счет улучшения взаимопонимания и отработки навыков взаимодействия. Тренинг командной сыгровки играет заметную роль в технологиях командообразования. Он используется для формирования трудноосязаемых и трудноизмеримых, но весьма важных реалий, которые передаются такими метафорами, как "чувство локтя" и "командный дух", занимает важное место при работе по выстраиванию систем эффективного внутрикомандного взаимодействия, нередко тренинг служит в качестве толчка или трамплина, с помощью которого осуществляется запуск различных процедур и мероприятий, направленных на складывание эффективно работающих команд.

В настоящее время можно выделить следующие подходы к командообразованию: подход, основанный на развитии и согласовании *целей* команды. Тогда командообразование определяется как развитие способности группы людей согласованным образом достигать своих целей;

интерперсональный подход, или подход, ориентированный на анализ процессов и улучшение межличностных отношений. В этом случае процедуры командообразования направлены на увеличение интерперсональных связей в группе и основаны на предположении, что за счет этого команда сможет функционировать более эффективно. Данный подход помогает развить групповое доверие, обеспечить поддержку и коммуникацию внутри группы;

236

представители *ролевого* подхода к командообразованию заявляют, что командообразование - это улучшение работы команды за счет увеличения ясности ролей, а в итоге - организационной эффективности. В результате командообразования каждый член команды знает, какова его роль и каковы роли других, каковы ожидания у него относительно других и у других в отношении него. Как следствие, улучшается работа команды, повышается ее продуктивность;

подход к командообразованию, основанный на *решении проблем*. Согласно взглядам представителей этого подхода команда становится более эффективной в результате совместного решения проблем всеми участниками команды. То есть в процессе проведения командообразования члены команды определяют главные проблемы, занимаются их решением и активно планируют свою деятельность.

Эффективность групповой деятельности во многом зависит от умения индивидов "вписать" свои действия в стратегию группы и добиться их согласованности. Согласованность действий возможна только на основе достаточно четкой и устойчивой картины представлений индивидов о группе в целом и каждом ее участнике в отдельности. Более того, экспериментально подтверждается зависимость эффективности групповой деятельности от степени соглашения (обязательства) членов группы относительно групповых

задач. Условия наличия устойчивой картины представлений участников о команде и членах, а также определенная степень согласия по поводу командной задачи позволяют говорить о выработке *общего видения* в команде как фактора, определяющего и прогнозирующего эффективность и продуктивность команды.

Концепция общего видения основана на идее расширения или сложения представлений каждого конкретного члена команды о команде, ее членах, способах и стратегиях решения командной задачи и т. д. Преимущества данной идеи заключаются в том, что в результате сложения представлений членов команды достигается гибкость командного поведения, ее адаптивность к постоянно меняющимся условиям окружающей среды. А именно, устойчивые представления участников о команде в целом и о ее конкретных членах в частности позволяют определить точки соприкосновения и достигнуть согласия в важных вопросах командного функционирования. Кроме этого, эффективно используются дополнительные ресурсы (в том числе информационные и аналитические возможности участников), необходимые при принятии решения и разрешении проблем. Данные обстоятельства приводят к повышению эффективности команды в целом.

237

Другим ключевым положением является выработка в процессе реализации командообразования наиболее эффективного способа позиционирования команды в целом и отдельных ее членов в частности. Под позиционированием понимается некоторая система распределения ответственности в команде, функционирующая в каждый конкретный период времени в зависимости от изменения рабочей ситуации. Реализация позиционирования осуществляется на четырех уровнях. Прежде всего определяются и распределяются основные функциональные позиции членов команды, обеспечивающие непосредственное решение задачи и зависящие от уровня профессиональных знаний, навыков и опыта. В результате распределения командных ролей, которое является катализатором командной работы и от чего зависит способность людей работать в команде, достигаются взаимодополняемость и совместимость членов команды. Основным моментом позиционирования - это решение вопроса как о принятии ответственности всей командой, так и о распределении обязанностей и полномочий среди отдельных ее участников. И наконец, порядок согласования действий, передачи и снятия ответственности в команде с учетом различных рабочих ситуаций повышает гибкость и эффективность всей системы в целом.

Согласованность общего видения определяет *стратегическую сторону* командной работы, где достижение согласованного (общего) видения позволяет организовать общее информационное поле, задать правила игры, выработать единые для всех командные цели, согласованные с индивидуальными целями каждого члена команды, нивелировать противоречия между участниками (в том числе в системах ценностей). А эффективный способ позиционирования - *тактическая сторона командной работы*, где за счет правильного позиционирования устанавливается оптимальное соотношение кадровых ресурсов и требований задач, организуется четкое и точное их выполнение, обеспечивается успех всей командной работы.

В ходе тренинга командной сыгровки осуществляется последовательное прохождение всех основных этапов командообразования, начиная со стадии углубления знакомства и заканчивая анализом результатов [2, с. 111-112].

Знакомство, ситуационно-личностная ориентировка участников. На этой стадии развиваются контакты, устанавливается необходимый уровень доверия среди участников. Происходит знакомство и ориентировка членов команды в коллективе и в ситуации.

Общее видение (формирование образа существующего положения дел и образа желаемого будущего). Основная цель данного этапа - согласование взглядов, позиций, образа желаемого будущего и т. д. среди участников командообразования, то есть выработка общего

видения. Группа определяет направления движения, цели, задачи и специфику деятельности своей команды (организации).

238

Позиционирование. На этой стадии происходит макро- и микропозиционирование участников. В результате макропозиционирования участники определяют основные позиции в деятельности своей команды и соответствие ее членов этим позициям. Учитываются все необходимые составляющие: склонности, способности, уровень профессиональных знаний, навыки и опыт, тип личности и т. д. В процессе микропозиционирования обозначаются и распределяются командные роли, обеспечивающие взаимодополнение и совместимость членов команды. Данный фактор оказывает существенное влияние на эффективное проведение совещаний, принятие решений.

Планирование (перспективное и среднесрочное). Задача этого этапа - стратегическое планирование деятельности команды (организации), анализ имеющихся ресурсов, определение субъектов и основных направлений деятельности. Результатом завершения этапа является составленный план работы (или техническое задание) на ближайшие 2-3 года.

Планирование первого шага (планирование и бюджетирование первого шага). На этой стадии происходит формирование целереализующей системы, составляется конкретный план-график, распределяются ресурсы, ответственность и сроки исполнения.

Исполнение. Здесь осуществляется собственно выполнение намеченного и спланированного.

Анализ результатов (работа с обратной связью). Команда постоянно отслеживает, насколько эффективно она продвигается вперед. Участники оценивают выполнение конкретных заданий, анализируют, что мешает и что способствует эффективной работе команды.

Процедуры сыгровки команды проводятся на двух уровнях: *основной уровень*, осуществляемый в соответствии со стадиями командообразования (знакомство, общее видение, позиционирование и т. д.), и *тренинговый уровень*, позволяющий отработать определенные навыки взаимодействия, расширять и корректировать поведенческий репертуар членов команды (активное слушание, управление дискуссией, командное взаимодействие и т. д.). В процессе сыгровки команды осуществляется переход с основного уровня на тренинговый и обратно: как только на тренинговом уровне произошла необходимая подготовка, были отработаны нужные навыки, происходит возвращение на основной уровень, и команда продолжает заниматься решением задач конкретного этапа командообразования.

239

Тренинг-семинар в системе подготовки командных лидеров

Семинар по технологиям командной работы может проводиться как в учебных группах, так и в организациях с различной формой собственности. Программой семинара предусматривается знакомство участников с технологиями командообразования - методами и процедурами комплектования, сыгровки и диагностики команды. Участники семинара знакомятся со способами диагностики личностных типов по "жизненным показателям" (поведенческим проявлениям), осваивают методики организации командной работы и оценки ее эффективности, совершенствуют техники управления группой.

Предполагается, что полученные знания и приобретенные умения будут в последующем использоваться участниками семинара для решения задач совершенствования и развития своих организаций и подразделений.

Подготовка лидеров команд - одна из часто практикуемых форм командообразования. Она используется как при переходе организации на систему командного менеджмента, так и при подготовке временных рабочих групп, перед которыми ставятся задачи разработки и осуществления отдельных организационных проектов. Необходимость специальной подготовки лидеров команд нередко осознается, когда какая-либо компания начинает разворачивать сеть своих региональных подразделений (филиалов). Объем и содержание такой подготовки могут существенным образом варьировать в зависимости от задач и возможностей конкретной организации, но есть и некоторые инварианты. Помимо стандартной лидерской (управленческой) подготовки, включающей отработку навыков презентации, планирования, мотивации сотрудников, создания систем учета и контроля, в программу семинара включаются вопросы комплектования команд, изучаются закономерности функционирования и развития систем командного взаимодействия, дается информация о средствах управления этими процессами.

В качестве примера приведем описание программы тренинга-семинара и этапов ее проведения для управляющих региональными подразделениями крупной компании в той ее части, которая связана с непосредственной подготовкой к организации командной работы (другая часть обширной программы была посвящена изучению особенностей новых продуктов компании, для реализации которых и создавалась региональная сеть).

Тренинг-семинар по технологиям командной работы проводился в течение семи дней и занял более 60 астрономических часов. Семинар начался короткой вступительной лекцией, посвященной роли команды в системе средств эффективной организации работы филиалов.

240

Организация командной работы увязывалась с процессами планирования, мотивирования, осуществления и оценки результатов производственной деятельности. Эта часть семинара завершалась общегрупповым обсуждением перечисленных вопросов.

Второй модуль программы был посвящен совершенствованию базовых коммуникативных умений, необходимых для успешного управления работой команды. Участники были ознакомлены с основными принципами организации эффективных коммуникаций в группе. В основу работы была положена схема: Цель - Позиция - Средства, где в зависимости от поставленных целей определялся тип коммуникативной позиции (закрытая или открытая), а выбранная позиция в свою очередь выражалась набором адекватных коммуникативных техник (вербальных и невербальных). Кроме того, участники были ознакомлены с системой правил конструктивной коммуникации (количества и качества информации, уместности, стиля и вежливости) и в ходе специально организованной игры убедились в необходимости следования этим правилам для обеспечения продуктивности внутри-группового взаимодействия. В ходе этой работы участники отрабатывали приемы борьбы с нарушениями правил и осваивали стиль управления групповой дискуссией,

обеспечивающий оптимальную включенность членов группы в работу по выработке общегруппового решения.

Помимо освоения общих принципов организации коммуникации участники совершенствовали свои умения в проведении деловой беседы (собеседований). Отрабатывались различные способы вступления в контакт (доминантная и аффилиативная техники), техники активного слушания и техники конструктивного отказа. Специальное внимание уделялось особенностям коммуникативного поведения в ситуации конфликта. Осваивались способы противостояния манипулятивным приемам, особенно эмоциональным манипуляциям. Завершением модуля было проведение сюжетно-ролевой игры "Внеочередная беседа", при разборе результатов которой участники на своем опыте прочувствовали специфику коммуникативных процессов в условиях командного менеджмента.

Третий модуль программы был посвящен работе над технологиями проведения презентаций. Включение данной темы в программу тренинга-семинара объясняется не только тем обстоятельством, что деловая активность филиалов компании включает в себя в качестве компонента презентацию услуг другим организациям и населению, но и необходимостью для лидеров организации уметь выступать перед своими сотрудниками и делать это достаточно профессионально. Тренинг включал в себя освоение средств организации коммуникативного пространства и установления контакта с аудиторией, совершенствование невербальных техник, работу над повышением образности текста с помощью метафор. Участники практиковались в использовании

241

специально организованного видеоряда (слайды, плакаты, видеоролики) для усиления воздействия сообщения на аудиторию.

Следующие два модуля были посвящены отработке специальных коммуникативных умений и основам технологий обучения этим умениям. Связано это с тем, что лидеры организации должны не только своим примером задавать эталоны работы с клиентами организации, но и быть способными организовать обучение новых сотрудников необходимым знаниям и навыкам. В состав этих модулей входило знакомство с основными этапами продаж и освоение специальных техник работы с клиентами (умение задавать вопросы, работа с возражениями, оценка клиента). Обсуждалась специфика ведения телефонных переговоров и переговоров о ценах. Участники отрабатывали приемы заключения сделки, осваивали методы поиска и привлечения новых клиентов. Особое внимание уделялось технологиям обучения методам продаж. Будущие руководители филиалов практиковались в проведении индивидуальных и групповых инструктажей, получали опыт организации групповой работы по разбору конкретных ситуаций, проведению ролевых игр с различным составом участников, использованию метода монодрамы для работы с трудными проблемами. Отдельно прорабатывались вопросы создания и использования методических материалов, необходимых для проведения различных форм обучения персонала. Участники совершенствовали свои умения подачи эффективной обратной связи обучаемым сотрудникам. Эта часть программы завершалась тем, что участники, разделившись на две подгруппы, создали два варианта учебно-методических материалов (видеороликов), пригодных для проведения занятий по обучению персонала.

Отдельный модуль (шестой) был посвящен совершенствованию умений ведения переговоров с представителями деловых кругов, общественных организаций и органов государственной власти. Лидеры организаций должны не только осуществлять контроль над деятельностью своих подразделений и обеспечивать их эффективное функционирование в деловой среде, но и заботиться о развитии общественных связей организации. Участники тренинга-семинара знакомились с основными моделями ведения переговоров (позиционные и принципиальные переговоры), принципами выстраивания стратегий и разработкой

тактических схем ведения переговорного процесса. Осваивались приемы прояснения позиций сторон и их изменений по ходу ведения переговоров. Отрабатывались техники захвата и передачи инициативы и техники конструктивного отказа от неприемлемых предложений в условиях ведения двусторонних и многосторонних переговоров. Особое внимание уделялось приемам фиксации договоренностей и техникам принятия и возложения ответственности за исполнение договоренностей. Завершением модуля было проведение ролевой игры "Многосторонние переговоры", в ходе которой все участники получили возможность попрактиковаться в применении принципов организации

242

переговорного процесса и усовершенствовать необходимые коммуникативные умения и навыки.

Два последних модуля (седьмой и восьмой) посвящались вопросам комплектования и переукомплектования команд и организации командного менеджмента в филиалах компании. У будущих руководителей филиала компании была возможность самим укомплектовывать штат, и этой возможностью нужно было воспользоваться со знанием существа дела. Участники осваивали приемы комплектования эффективных рабочих групп и команд на принципах оптимального баланса (принципе взаимодополнительности) психотипов в составе группы. В основу этой работы была положена типологическая схема Майерс-Брике. Отработка темы была произведена в ходе практических занятий, во время которых участники получили опыт оценки личностных предрасположенностей по внешним (коммуникативным) проявлениям и потренировались в использовании получаемой информации для комплектования, доукомплектования и переукомплектования управленческих команд и временных рабочих групп.

Модуль "Организация эффективной работы команды" включал в себя проработку вопросов создания систем вознаграждения (оплата труда и управление карьерой) в условиях введения командного менеджмента, систем информационного обеспечения принятия решений и контроля результативности деятельности команд. Акцент делался на задаче наиболее оптимального позиционирования всех членов команды. При этом под позиционированием понималось не только распределение производственных функций (направлений деятельности организации), но и сбалансированное распределение командных ролей. Кроме того, участники практиковались в умениях проведения производственных совещаний с условием максимального использования интеллектуального и творческого потенциала всех членов команды.

Программа заканчивалась сдачей экзаменов по теоретической части курса и выполнением квалификационной работы, заключающейся в разработке сценария и создании пакета информационно-методических материалов для проведения обучения персонала филиалов компании.

Анализ содержания программы позволяет сделать вывод, что большую часть времени участники проводили, занимаясь совершенствованием лидерских коммуникативных умений. Это нельзя рассматривать как случайность, так как в системе профессиональной компетентности руководителя филиала компании совокупность лидерских умений играет весьма существенную, если не определяющую, роль. Удельный вес тем, непосредственно связанных со спецификой организации командной работы, оказывается несколько меньшим. Руководитель подразделения компании не может и не должен быть экспертом в области командообразования. Пользуясь спортивной метафорой, можно сказать, что его роль - это роль не столько тренера, сколько капитана команды. Поэтому в ходе тренинга основное внимание

243

уделялось совершенствованию и развитию тех умений, которые в первую очередь

востребованы в обозначенной выше позиции. Цель такого тренинга - индивид, точнее, рост индивидуального мастерства и профессионализма, позволяющего эффективно играть одну из важнейших, но все же ограниченных по функциям командных ролей. В этом и состоит особенность такой формы командного тренинга, как семинар для лидеров команд. Другая форма, или жанр, тренинга командообразования - командная сыгровка - смещает акцент уже в другую область, прямо связанную с совершенствованием систем внутригруппового взаимодействия. Здесь целью является не столько повышение индивидуального мастерства отдельных участников, сколько рост эффективности группы в целом.

Командообразование в режиме реального времени

Командообразование в режиме реального времени обычно проводится в действующих организациях (реже - во вновь создаваемых) в рамках выстраивания систем командного менеджмента. Здесь осуществляется комплексная работа по выработке общего видения и позиционированию ключевых сотрудников организации. Успешность процессов командообразования во многом определяется тем, насколько выстраивание систем командного менеджмента поддерживается адекватными преобразованиями в таких компонентах организации, как системы вознаграждения (оплата труда и управление карьерой) и информационного обеспечения принятия решений, а также изменениями в содержании должностных обязанностей.

Приведенная ниже конкретная ситуация ("кейс") описывает реальную работу консультантов с одной из коммерческих фирм. Работа консультантов длилась 4 месяца и проводилась Центром организационного консультирования совместно с консалтинговой фирмой "ЛАСПИ плюс". В роли консультируемой стороны выступала одна из фирм, специализирующихся в рекламном бизнесе, с условным названием "Альфа". Поскольку целостное описание данной работы уже приведено в ряде публикаций [1, 3], ниже будут отмечены только те моменты, которые имеют прямое отношение к процессу командообразования.

Фирма имеет три основных отдела: отдел размещения, отдел разработок и производственный отдел. Также есть несколько вспомогательных отделов, бухгалтерия и другие службы, необходимые для осуществления деятельности любой организации. Кроме того, существует небольшой коммерческий отдел.

Отдел размещения занимается вопросами, связанными с размещениями рекламы клиентов в СМИ, а также приемом большинства звонков и первичной обработкой клиентов. Отдел разработок занят

244

разработкой художественной концепции, фирменного стиля, доработкой и версткой макета рекламы, разработкой эскизов, выработкой концепции рекламной кампании и т.д. Производственный отдел занимается изготовлением наружной рекламы, сувенирной продукции и материальным воплощением идей сотрудников отдела разработок. Сотрудники коммерческого отдела в основном заняты поиском новых клиентов.

Первоначальный запрос на консультирование был связан с желанием руководства фирмы создать современную систему регулярного менеджмента. В частности, чувствовалась настоятельная необходимость выведения генерального директора, который к тому же являлся владельцем фирмы, из контура оперативного управления.

Организационный план консультирования состоял из трех этапов:

Анализ кадровых ресурсов (персонал-асессмент) и предварительная оргдиагностика.

Проектирование организационного развития, что включало в себя подготовку к выстраиванию системы структурированного менеджмента, окончание процедуры персонал-асессмента, диагностику проблемы системы оплаты труда, работу по разработке должностных обязанностей, диагностику конфликтности в организации, подготовку проекта работоспособной структуры и системы управления торговой фирмы.

Консультативная поддержка выстраивания системы структурированного менеджмента, в том числе разработка должностных инструкций и положения об отделах, создание и внедрение системы вознаграждения, выстраивание оргструктуры фирмы, помощь в подборе и обучении персонала.

На втором этапе работа консультантов была направлена на подготовку предложений по структуре всей фирмы, включающую торговую стратегию и рекламное агентство; по

структуре управленческого органа и его персональному составу. Персональный состав должен был определиться по результатам персонал-асессмента (оценке делового потенциала сотрудников).

Психометрическое тестирование позволило оценить сотрудников по следующим факторам: интеллект, стрессоустойчивость, коммуникабельность, доминантность, контроль поведения, субъективный контроль.

Был применен стандартный набор тестов, включающий в себя батарею интеллектуальных тестов, личностные опросники (16 ЛФ Кеттела, Уровень субъективного контроля, тест Фидлера) и другие известные и надежные методики.

Следующим шагом в оценке персонала, который был сделан уже на втором этапе работы консультантов, было проведение *ситуативно-поведенческого тестирования* с сотрудниками, отобранными по результатам тестов. В данном проекте ситуативно-поведенческое тестирование выполняло несколько функций: оценку поведения сотрудников

245

в моделируемых ситуациях, близких к ситуациям, с которыми они сталкиваются по работе; выявление частичной обратной связи по результатам их оценки; знакомство сотрудников с элементами командообразования; выработку общего языка с консультантами, необходимость чего проявилась в дальнейшей работе.

В ходе ситуативно-поведенческого тестирования оценивались следующие факторы: действия сотрудников в групповой работе, их умение конструктивно вести дискуссии и принимать решения, лидерство в группе, направленность поведения в коллективе;

умение делать четкие выводы, обладая минимумом информации; качество информации, вычлняемой при этом;

направленность сотрудников при принятии решений в кризисных ситуациях (на отношения в коллективе или на достижение результата);

способ организации своего рабочего времени и его использования.

Последним шагом в процедуре *персонал-асессмента* было проведение глубинных интервью. В их ходе уточнялись результаты тестирования, разрешались противоречия между мнением сотрудников и результатами тестирования (в том числе ситуативно-поведенческого), давалась обратная связь, выявлялся склад характера (в том числе и психотип по Майерс-Брике). Результатом всего комплекса оценки делового потенциала сотрудников явились психологические заключения.

Психологические заключения представлялись руководству в стандартной форме, которая включала в себя: краткую стандартизированную характеристику; описание интеллектуальной сферы; биографическую справку; выписку из учетной карточки отдела кадров; характеристику, написанную непосредственным руководителем; склад характера аттестуемого; его индивидуальные особенности; сильные и слабые стороны (как реальные, так и потенциальные); рекомендации. Под рекомендациями понимались предложения консультантов по наиболее эффективному использованию данного сотрудника в организации, а также противопоказания, касающиеся тех или иных видов деятельности.

Кроме того, еще одна из задач консультантов заключалась в том, чтобы на основе данных персонал-асессмента дать свои предложения по персональному составу *управленческой команды*. Команда должна была быть сформирована с учетом компетентности сотрудников, их индивидуальных особенностей и совместимости в командной работе.

Таким образом руководству фирмы по результатам персонал-асессмента были предоставлены психологические заключения на сотрудников и предложения по персональному составу управленческой команды.

По результатам диагностики организации консультантами были представлены предложения по структуре управления как фирмой в целом,

246

так и управленческим органом рекламного агентства. Заказчику были предложены различные варианты структурированного менеджмента, с тем чтобы он выбрал тип менеджмента, приемлемый для каждого отдела, и тип менеджмента, подходящий для управления всей фирмой.

Заказчик принял решение (рис. 8), что для производственного отдела наиболее подходящим является тип менеджмента, называемый *рациональной аппаратной бюрократией*, где работа осуществляется на основе детально проработанной системы правил, а контролируются не только результаты, но и процесс деятельности.

Для организации работы отдела разработок наиболее приемлем тип структурированного менеджмента, называемый *командным менеджментом*, основанный на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей организации и владеющих отработанными процедурами взаимодействия. Этот же тип менеджмента признан наиболее эффективным для планируемого управленческого органа (управленческая команда).

Управление всей фирмой должно строиться, по мнению заказчика, по типу *профессиональной бюрократии*, где в согласованных границах компетентности работники действуют на свою ответственность, руководствуясь профессиональным кодексом и опираясь на свою компетентность. Административному контролю подлежат только основные результаты. Отдел размещения предполагалось построить по этому же типу менеджмента.

Схема выстраивания структурированного менеджмента в фирме "Альфа"

247

Производственный отдел и отдел размещения уже работали по принципам, сходным с указанными типами менеджмента, поэтому основное внимание консультантов было обращено на представление структуры управленческой команды и последующее ее выстраивание, реорганизацию работы отдела разработок и предложения по структуре управления всей фирмы. Исходя из этого консультанты строили свою работу по разработке системы оплаты труда сотрудников (в первую очередь членов управленческой команды).

Затем консультантами была предложена следующая схема работы:
проведение фокус-групп в ведущих отделах;
анализ результатов, полученных в ходе оргдиагностики и фокус-групп;
внесение своих предложений по системе оплаты труда управленческой команды;
разработка совместно с управленческой командой системы оплаты труда на более низких ступенях. Выработка единых принципов и общей схемы.

Непосредственно связанным с вопросом системы оплаты труда является вопрос об управленческой концепции и должностных обязанностях сотрудников. В ходе работы над должностными обязанностями была составлена таблица управления для каждого руководителя в пределах его зоны ответственности. В ней указывались фамилии сотрудников, действующих в обозначенных режимах, и действия руководителя. Составление подобных таблиц по отделам позволило исключить дублирование большинства управленческих функций, заметно разгрузить персонал и добиться стабильного решения функциональных задач (то есть действовать без "авралов", конфликтов и т.п.). С принятием должностных обязанностей организационная структура стала более формализованной, не потеряв оперативности принятия решений.

Должностные обязанности составлялись на основе данных, полученных в ходе оргдиагностики, когда консультанты проводили работу по составлению обобщенного

портрета деятельности сотрудника. На том этапе консультантов интересовала информация о деятельности сотрудников с точки зрения выполняемых обязанностей, их внутренних и внешних связей по решению функциональных задач; документооборота в пределах компетенции; информационного обмена, в который включен конкретный сотрудник.

Реальное видение этих вопросов дало наблюдение за сотрудником на его рабочем месте. Оно позволило зафиксировать основные моменты деятельности, которые затем раскрывались и дополнялись в ходе бесед с сотрудником и его непосредственным руководителем.

Введение таблиц управления, кроме того, позволило соблюсти единую форму должностных обязанностей, которые стали более доступными для понимания. Общие положения должностных обязанностей включали

248

не только описание зон ответственности, но и систему подчинения. Собственно обязанности содержали описание деятельности сотрудника, обязанности по ведению документов и системы отчетности. С принятием должностных обязанностей были введены критерии оценки эффективности деятельности сотрудников и меры ее результативности, отразившиеся в системе оплаты труда. Должностные обязанности стали частью Положения о персонале, которое вводило систему подчинения и сроки отчетности сотрудников различных уровней. Утверждаемое генеральным директором, оно стало одним из основополагающих документов в организации. С учетом Положения о персонале на более позднем этапе составлялись Положения об отделе, включающие в себя не только описание структуры и функций отдела, но и меры результативности деятельности, выраженные в количественных показателях.

Таким образом, по итогам работы на втором этапе консультантами были предоставлены результаты по разработке концепции управления и должностных обязанностей; предложения по системе оплаты труда; результаты персонал-асессмента и предложения по персональному составу управленческой команды; варианты структуры управленческой команды; функциональная блок-схема всей организации; план поэтапной реорганизации фирмы.

В ходе работы у клиента возник запрос по созданию у него на фирме информационно-аналитического отдела (выполняющего в том числе и функции маркетинговой службы).

Следующим шагом должно было стать выстраивание структуры управленческой команды. По мнению консультантов, цель работы управленческой команды заключается в том, чтобы обеспечить согласованную работу основных отделов и служб организации, а также непрерывное совершенствование технологии работ и технологии управления. В управленческую команду вошли: начальники основных отделов, начальник информационно-аналитического отдела и помощник директора по оперативным вопросам.

Консультантами было учтено возникновение опасности лоббирования начальниками отделов интересов только своего отдела. Именно поэтому система вознаграждения была построена таким образом, чтобы доход начальника отдела зависел не от эффективности работы исключительно его отдела, но от эффективности работы всего агентства. Консультанты также предоставили функциональную блок-схему агентства в структуре всей фирмы с описанием функциональных позиций ведущих сотрудников фирмы.

Для более эффективного управления фирмой была запланирована система принятия решений на трех уровнях: стратегическом, тактическом и оперативном.

Стратегический уровень (условное название *административный совет* - совет директоров). Разрешение вопросов кадровой политики, финансовой политики, вопросов, связанных с внешними связями (представительство и PR). В него входят управленческая

команда рекламной фирмы, директор торговой фирмы, финансовый директор, юрист и другие лица по мере необходимости. Административный совет собирается раз в месяц и решает вопросы (простым большинством), по которым не был достигнут консенсус на более низких уровнях, а также вопросы, связанные с совершенствованием управления всей фирмой.

249

Тактический уровень (условное название управленческой команды). Разрешение вопросов, связанных с совершенствованием технологии работы и отлаживанием системы управления, включая информационное обеспечение, выстраивание системы вознаграждений и т. д. В управленческую команду входят начальники производственного отдела, отдела размещения и отдела разработок. *Ориентировочные функции*: курирование работы отдела разработок, отдела размещения и производственного отдела, совершенствование технологии управления, координация работы всех отделов, синхронизация их деятельности. Кроме них в управленческую команду включаются начальник информационно-аналитического отдела и помощник директора. Начальник информационно-аналитического отдела отвечает за создание и развитие своего отдела. *Его ориентировочные функции*: информационное обеспечение подготовки совещаний управленческой команды, подготовка предложений по развитию фирмы, информационное обеспечение отлаживания системы управления и совершенствования информационных технологий. Помощник директора выполняет функции диспетчера и отвечает за оперативную связь между отделами. Он оформляет решения, принятые на совещании, и доводит их до кого следует. Управленческая команда собирается раз в неделю и решает основные вопросы, связанные с управлением рекламного агентства и совершенствованием этого управления. Решения принимаются путем достижения консенсуса.

Оперативный уровень: действие в рамках стратегических принципов и разработанных технологий. Оперативное управление осуществляется начальниками отделов, а также диспетчером. Диспетчер работает в рамках выработанной стратегии и принятых технологий. На оперативном уровне осуществляется реагирование на нештатные ситуации.

Каждый из членов управленческой команды занимает три позиции: выполнение своих прежних функций, участие в работе управленческой команды, участие в работе административного совета. Генеральный директор по мере необходимости участвует в совещаниях как управленческой команды, так и административного совета.

Следующий этап работы консультантов проходил в режиме сопровождения выстраивания системы структурированного менеджмента.

250

Работа велась по двум основным направлениям - налаживание работы управленческой команды и выстраивание структуры торговой фирмы. Отдельно консультанты участвовали в создании информационно-аналитического отдела. Начиная с этого этапа перед консультантами стояла задача уже не проводить изменения или предлагать свои способы решения проблем, а осуществлять консалтинговую поддержку процесса. Именно поэтому основной акцент был сделан на работу с управленческой командой.

Первые совещания в качестве ведущих консультанты провели совместно с генеральным директором. Начиная с первого же совещания были предприняты попытки их структурировать. Предлагалась повестка дня, определялось время, в течение которого будет длиться совещание, и время, отводимое на обсуждение каждого вопроса, назначался ведущий. Если участники не успевали уложиться в отведенное время, обсуждение прерывалось и переходило к следующему вопросу. Это делалось для того, чтобы участники приучались решать вопросы быстро, проводить совещания структурировано, не растягивая их на четыре часа. Также учитывались оформление визуального пространства и расположение участников.

До сведения приглашенных сотрудников были доведены предложения консультантов: цель организации управленческой команды, предполагаемая область ее деятельности, структура и персональный состав. На первых совещаниях были приняты Положение об управленческой команде и регламент ее работы. В Положение входили вопросы, связанные с границами компетенции, порядком назначения и переназначения членов управленческой команды, перечень обязанностей ее членов. Регламент учитывал периодичность и продолжительность совещаний, порядок принятия решений, кворум, делопроизводство, распределение ролей.

Следующим шагом было принятие плана-графика работы и Положения об отделах (с целью четкого разделения сфер деятельности каждого отдела). Одним из самых бурно обсуждаемых вопросов было принятие системы оплаты труда управленческой команды. После нескольких совещаний консультанты предложили провести семинар по технологии командной работы с привлечением директора торговой фирмы и работников отдела разработок.

Цели данного семинара:

Провести командную сыгровку управленческой команды.

Ознакомить ее участников с методами командной работы.

Провести предварительную работу по командообразованию сотрудников отдела разработок.

Семинар длился около четырех часов. Структура семинара состояла из упражнений и комментариев к ним, а также ответов на вопросы участников.

251

Первое упражнение было направлено на включение группы в командную работу. Необходимо было решить задачу, которая требовала активного участия каждого члена группы. Второе упражнение диагностировало умение команды вести дискуссию и принимать решения консенсусом, конструктивно обсуждать противоположные точки зрения. Кроме того, выявлялись лидеры, оказывающие наибольшее влияние на принятие решений. После упражнения следовал его разбор и обсуждались удачные и неудачные действия участников.

Затем следовали процедуры, посвященные формированию образа желаемого будущего. Участникам не удалось с первого раза поставить для себя цели, удовлетворяющие основным требованиям: реалистичность, конкретность, стимулирование к совершению действий. В данном случае участникам семинара необходимо было ознакомиться с видением своих коллег и постараться достичь хотя бы минимального согласия. Далее участники оценили работу своей фирмы и отделов с командной точки зрения. Они были ознакомлены с менеджерским и лидерским стилями работы и применением их в командной работе. Окончился семинар решением реальной задачи по разработке плана построения командной работы в отделе разработок. Участники были разбиты на три группы и вырабатывали план с учетом общего видения будущего этого отдела, позиционирования в нем, формирования целереализующей системы, распределения ответственности, определения сроков исполнения. После семинара члены управленческой команды оказались более подготовленными для самостоятельной работы, и роль консультантов сводилась к консультированию по сложным вопросам и помощи в подготовке совещаний - члены управленческой команды приняли решение вести совещания по очереди.

В течение последующего месяца была разработана и внедрена система оплаты в отделе разработок, налажена работа информационно-аналитического отдела, разработаны системы оплаты в других отделах, а также принят четкий и согласованный график последовательности прохождения договоров и сроков выполнения работ.

В настоящее время в фирме налажена работа управленческой команды. Определены перспективы карьерного и профессионального роста ее членов. Налажена работа

административного совета. Раз в месяц его члены собираются и принимают решения по вопросам, касающимся взаимодействия торговой, рекламной и издательской (издание журнала) фирм, а также путей их развития. Что касается торговой фирмы, то с помощью консультантов туда подобран персонал, выстроены структура управления и система вознаграждения, разработан бизнес-план развития торговой фирмы. В данный момент она начинает уже приносить самостоятельную прибыль. На этом этапе работа консультантов свелась к минимуму. Фирма "Альфа" продолжает развиваться и совершенствоваться самостоятельно.

252

Литература

Безрукова Е. Ю., Жуков Ю. М., Блинова Ю. В., Лямин А. В. Командообразование в режиме реального времени // Справочник кадровика. 2001. №2. С. 105-111.

Донцов А. И., Дубовская Е. М., Жуков Ю. М. Группа - коллектив - команда: Модели группового развития // Социальная психология в современном мире. - М.: Аспект Пресс, 2002. С. 96-114.

Жуков Ю. М., Хренов Д. В., Иванов О. А. Выстраивание системы структурированного менеджмента в организации // Журнал практического психолога. 2000. № 5-6. С. 88-110.

Овчинников Б. В., Павлов К. В., Владимирова И. М. Ваш психологический тип. - СПб., 1994.

Шепель В. М. Управленческая психология. - М.: Экономика, 1986.

Ярошевский М. Г. Программно-ролевой подход к исследованию научно- го коллектива // Вопросы психологии. 1978. № 3. С. 40-53.

Belbin M. Team Roles at Work. Butterworth-Heinemann, 1993.

253

