



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

В. А. Штроо

МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

**УЧЕБНИК И ПРАКТИКУМ
ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА**

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом
высшего образования в качестве учебника для студентов
высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным
направлениям и специальностям*

**Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru**

Москва ■ Юрайт ■ 2018

УДК 316.43(075.8)

ББК 88.52я73

Ш93

Автор:

Штроо Владимир Артурович — кандидат психологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии Департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Рецензенты:

Гулевич О. А. — доктор психологических наук, доцент Департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»;

Жуков Ю. М. — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

Штроо, В. А.

Ш93

Методы активного социально-психологического обучения : учебник и практикум для академического бакалавриата / В. А. Штроо. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 277 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

ISBN 978-5-534-02451-7

Учебник адресован студентам академического бакалавриата, обучающимся по направлению «Психология», а также слушателям программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Содержание учебника, а также вопросы для самопроверки и творческие задания позволяют использовать его для самостоятельной работы студентов и слушателей. Основные положения дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» могут применяться в дальнейшем при изучении следующих дисциплин уровня магистерской подготовки: «Практика психологического консультирования», «Групповая психотерапия», «Коучинг и индивидуальное консультирование персонала в организациях», «Обучение и развитие персонала», «Психология проектной деятельности».

Содержание учебника соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов, аспирантов и преподавателей психологических вузов и факультетов.

УДК 316.43(075.8)

ББК 88.52я73

Оглавление

Вступительное слово	6
Предисловие	7
Глава 1. Место методов активного обучения в системе современного образования.....	10
1.1. Психолого-педагогические проблемы образования взрослых	10
1.2. Движение информации в педагогическом общении	16
1.3. Взаимодействие партнеров в процессе педагогического общения	18
1.4. Компетентность преподавателя.....	20
1.5. Роли преподавателя	20
1.5.1. Роль фасилитатора.....	21
1.5.2. Роль медиатора.....	24
1.5.3. Роль модератора.....	28
1.6. Общая характеристика методов активного обучения.....	32
<i>Резюме.....</i>	<i>34</i>
<i>Вопросы для самопроверки</i>	<i>36</i>
<i>Творческие задания.....</i>	<i>36</i>
Глава 2. Неимитационные методы активного обучения	38
2.1. Способы и формы активизации слушателей во время лекции	38
2.2. Групповая дискуссия.....	39
2.2.1. Цель и задачи групповой дискуссии.....	39
2.2.2. Этапы и фазы групповой дискуссии.....	40
2.2.3. Руководство групповой дискуссией	42
2.2.4. Ролевая структура дискуссионной группы	44
2.3. Групповое решение проблем. Мозговой штурм.....	48
2.3.1. История происхождения и общая характеристика метода.....	48
2.3.2. Правила мозгового штурма	50
2.4. Метод проектов	53
2.4.1. Общая характеристика метода проектов.....	53
2.4.2. Основные компоненты проектной деятельности	55
2.4.3. Классификация проектов	56
2.4.4. Оформление портфолио (проектной папки).....	56
2.5. Образовательная конференция	57
2.6. Темоцентрированное взаимодействие	63
2.6.1. Основные понятия и принципы работы.....	65
2.6.2. Основные процедуры темоцентрированного взаимодействия.....	69
<i>Резюме.....</i>	<i>75</i>
<i>Вопросы для самопроверки</i>	<i>78</i>
<i>Творческие задания.....</i>	<i>78</i>

Глава 3. Имитационные неигровые методы активного обучения.....	80
3.1. Решение учебных задач	80
3.2. Анализ конкретных ситуаций (метод <i>case-study</i>)	87
3.2.1. История происхождения и общая характеристика метода.....	87
3.2.2. Разработка кейсов.....	97
3.3. Разбор деловых бумаг (метод <i>in-basket</i>)	100
<i>Резюме</i>	106
<i>Вопросы для самопроверки</i>	107
<i>Творческие задания</i>	107
Глава 4. Имитационные игровые методы активного обучения	108
4.1. Игра и обучение.....	108
4.1.1. Игра как основа имитационной учебной деятельности.....	108
4.1.2. Структурные компоненты игры	109
4.2. Общая классификация игр, используемых в обучении	110
4.2.1. Организационно-деятельностные игры.....	115
4.2.2. Деловые игры	133
4.2.3. Сюжетно-ролевые игры.....	143
4.3. Подготовка и проведение игры в учебном процессе	149
<i>Резюме</i>	151
<i>Вопросы для самопроверки</i>	153
<i>Творческие задания</i>	153
Глава 5. Цели, содержание и формы социально-психологического	
обучения.....	154
5.1. Место социально-психологического обучения в общей системе	
обучения взрослых.....	154
5.2. Коммуникативная компетентность личности	155
5.3. Социально-психологический тренинг как комплексная форма	
активного социально-психологического обучения	160
5.3.1. Процесс обучения в социально-психологическом тренинге.....	165
5.3.2. Групповая динамика в социально-психологическом тренинге.....	166
5.3.3. Ведущий (тренер) в социально-психологическом тренинге	
и его квалификация	170
5.3.4. Программа социально-психологического тренинга. Номер как	
элемент программы	173
5.3.5. Социально-психологический тренинг в организации.....	175
5.3.6. Организационные факторы эффективности социально-	
психологического тренинга.....	181
5.3.7. Оценка эффективности социально-психологического тренинга	182
5.4. Социально-психологический тренинг навыков делового общения	195
5.4.1. Цели видеотренинга навыков делового общения.....	197
5.4.2. Процессы видеотренинга навыков делового общения	197
5.4.3. Методы видеотренинга навыков делового общения	198
<i>Резюме</i>	199
<i>Вопросы для самопроверки</i>	200
<i>Творческие задания</i>	200
Практикум	201
Разработка плана-сценария учебного занятия.....	203
Примерная программа социально-психологического тренинга	
по руководству групповой дискуссией (по Л. А. Петровской).....	206

Кейс «Центр поддержки клиентов».....	214
Организационно-деятельностная игра «Гуманитаризация технического образования».....	215
Деловая игра «Игра» (методика конструирования деловой игры).....	235
Примеры стратегических и коммуникативных игр для тренинга командообразования.....	244
«Низкие» упражнения веревочного курса.....	250
Деловая игра «Робинзон».....	252
«Бизнес-тренер должен знать, как работает организация. И как “работает” тренинг». Интервью с Н. Ю. Хрящевой и С. И. Макшановым.....	259
Тест «Уровень сплоченности и взаимопонимания в команде».....	267
Ответный бланк к тесту.....	273
Обработка результатов.....	274
Рекомендуемая литература.....	276

Вступительное слово

Уважаемый читатель! Прежде чем перейти к следующей странице, не поленитесь, пожалуйста, и выполните приведенное здесь задание¹. В результате мы оба будем знать, поможет ли Вам эта книга в дальнейшем.

Тест с подтекстом

Умеете ли Вы подчиняться указаниям? Пройдите этот тест, имея в своем распоряжении всего три минуты. Засеките время. Готовы? Начали!

1. До того, как что-нибудь сделать, внимательно все прочитайте.
2. Напишите печатными буквами свое имя в правом верхнем углу этого листа.
3. Обведите то, что Вы написали.
4. В левом верхнем углу нарисуйте пять маленьких квадратов.
5. В каждом квадрате поставьте крестик.
6. Напишите свою фамилию над заголовком текста.
7. Под своим именем в правом верхнем углу напишите любое трехзначное число, например, 999.
8. Громко произнесите число, которое Вы написали, так, чтобы всем было слышно.
9. Обведите это число.
10. Поставьте крестик в левом нижнем углу листа.
11. Обведите крестик треугольником.
12. Своим обычным голосом сосчитайте вслух в обратном порядке от 10 до 1.
13. Обведите прямоугольником слово «верхнем» в пункте 4.
14. В верхней части листа сделайте острием карандаша или ручкой три маленьких отверстия.
15. Громко крикните: «Я почти закончил».
16. Теперь, когда Вы все внимательно прочитали, выполните только задания 1 и 2.

¹ Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства. СПб. : Питер, 2001.

Предисловие

Как справедливо отметил в свое время Ю. Н. Емельянов, следует различать понятия «обучение социальной психологии» и «социально-психологическое обучение». Если первое подразумевает сообщение сведений о данной науке в целом, ее общетеоретических положений, то второе предполагает учет особенностей деятельности специалиста в той или иной профессиональной сфере при отборе социально-психологического учебного материала, необходимого для оптимизации этой деятельности. Кроме того, активное социально-психологическое обучение отличается обязательным взаимодействием обучаемых между собой. Сама группа становится моделью для изучения социально-психологических явлений и процессов, учебной лабораторией и одновременно своеобразной обучающей средой для формирования коммуникативных умений у ее участников, важных в том или ином виде профессиональной деятельности.

«Методы активного социально-психологического обучения» — учебная дисциплина, входящая в вариативную часть профессионального цикла дисциплин учебного плана профессиональной подготовки по направлению «Психология», обеспечивающих общепрофессиональную подготовку студентов с учетом их индивидуальных образовательных траекторий. Изучение данной дисциплины базируется на предварительном освоении студентами следующих дисциплин: социальная психология; психология личности; возрастная психология и психология развития; педагогическая психология.

Для освоения учебной дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» студенты должны обладать:

- знаниями о психологических механизмах возникновения, функционирования и развития малой (социальной) группы;
- знаниями о возрастных особенностях развития личности;
- знаниями о психолого-педагогических закономерностях учебного процесса;
- способностью ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и ценностей мировой и российской культуры;
- пониманием значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации.

Основные положения данной дисциплины могут быть использованы в дальнейшем при изучении таких дисциплин уровня магистерской подготовки, как «Практика психологического консультирования», «Групповая психотерапия», «Коучинг и индивидуальное консультирование персонала в организациях», «Обучение и развитие персонала», «Психология проектной деятельности», «Технология бизнес-тренинга».

Целями дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» являются:

- познакомить студентов с базовыми теоретическими положениями и принципами, на которых строится система активного обучения взрослых;
- продемонстрировать специфику реализации этих принципов при изучении социальной психологии;
- научить студентов ставить цели и определять содержание учебных занятий по социальной психологии;
- научить их разрабатывать программу и проводить учебные занятия с использованием активных методов социально-психологического обучения.

Теоретико-методологической основой дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» является когнитивно-бихевиоральное направление в психологии и педагогике, использующее четкие критерии прогресса обучаемого на когнитивном, оценочном (эмоциональном) и поведенческом уровнях. Методически преподавание дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» строится как сочетание лекционных и, преимущественно, практических занятий, объединенных тематически и направленных на развитие у студентов умения психологически и методически грамотно определять цели и задачи повышения социально-психологической (коммуникативной) компетентности специалистов различных профессий, обоснованно выбирать и эффективно использовать конкретные методы активного социально-психологического обучения.

Практические занятия строятся как имитация учебного занятия по социальной психологии, самостоятельно проводимого каждым студентом в роли преподавателя тех или иных форм учебных занятий для остальной части академической (учебной) группы на основе методов активного социально-психологического обучения. Сценарии этих занятий предварительно разрабатываются и ориентируются для выбранного (совместно с вузовским преподавателем) «потенциального контингента слушателей», в роли которых выступает оставшаяся часть учебной группы. Это могут быть, например, руководители среднего и высшего звена, сотрудники кадровых служб, специалисты по работе с клиентами и т.п. Главная задача настоящего учебника и состоит в том, чтобы помочь студентам подготовить и провести такие занятия.

В результате освоения дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» студенты должны:

знать

- историю развития, теоретико-методологическую основу и сферы применения основных методов активного социально психологического обучения;
- психолого-педагогическую специфику обучения взрослых;
- принципы построения учебных процедур на базе рассматриваемых методов обучения;

уметь

- разрабатывать учебные кейсы и учебные проекты, проводить занятия с их использованием;
- разрабатывать и проводить ролевые и деловые игры;

— разрабатывать программу социально-психологического тренинга и проводить отдельные тренинговые занятия;

— составлять учебные программы для представителей различных видов профессиональной деятельности с использованием методов активного социально-психологического обучения;

владеть

— навыками работы в составе проектной группы при разработке программы и проведении учебного занятия по социальной психологии;

— навыками применения изучаемых методов групповой работы, освоенными в ходе аудиторных занятий и при выполнении самостоятельной работы.

Глава 1

МЕСТО МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной главе методы активного обучения рассматриваются в парадигме непрерывного образования, а также в контексте психолого-педагогических проблем образования взрослых. Здесь характеризуются основные подходы, на которых базируются современные программы обучения взрослых — компетенциарный и экспериентальный. Педагогическое общение анализируется с точки зрения форм движения информации (монолог, диалог, полилог) и типов взаимодействия партнеров (трансляция, общение, коммуникация). В главе раскрываются составляющие компетентности преподавателя — методическая, профессиональная и социальная, а также его основные роли в групповой работе (фасилитатор, медиатор и модератор). Приводится классификация методов активного обучения, на которую опирается изложение последующего материала.

В результате освоения данной темы студенты должны:

- **знать** особенности обучения взрослых и требования к преподавателю;
 - **уметь** описывать и соотносить методы активного и традиционного обучения;
 - **владеть** навыками активизации учебно-познавательной деятельности.
-

1.1. Психолого-педагогические проблемы образования взрослых

Область педагогической практики, получившая обобщенное название «методы активного обучения» (МАО), начала складываться в ответ на задачи гуманизации образования, а оформилась в системе образования взрослых — точнее, в рамках переподготовки и повышения квалификации специалистов в различных сферах профессиональной деятельности. Важность непрерывного образования сегодня определяется многими факторами. Перечислим важнейшие из них.

1. Внедрение новой техники и технологий, рост коммуникативных возможностей создают условия для ликвидации или изменения некоторых видов работ. В связи с этим необходимая квалификация работника не может быть гарантирована его базовым профессиональным образованием.

2. Мир превращается в рынок без границ с высоким уровнем конкуренции между странами. Лишь те их них, которые имеют современную систему инженерной и управленческой подготовки и программу непрерывного образования, лидируют в этой конкуренции.

3. Изменения во всех областях жизни — главная примета современности. Непрерывные и быстрые изменения в производственных и информационных технологиях требуют непрерывного обучения персонала.

Несмотря на происходившую на протяжении прошлого столетия смену представлений о человеке и возникновение на этой основе новых теорий организации¹, повседневная практика управления оказывается довольно консервативной. В ней до сих пор преобладает экономический взгляд на человека, а главным мотивирующим фактором в трудовой деятельности продолжает считаться материальное вознаграждение. Вместе с тем идеи постмодернизма, в которых отражаются реалии постиндустриального общества, несут в себе и новые представления о человеке-работнике. Творчество, свобода и ответственность за самого себя находят свое воплощение в представлении о человеке как «сотруднике, производящем знания». Такое представление еще только формируется, но уже сегодня многие исследователи отмечают, что в организациях новой экономики, называемой еще экономической знаний, работа для человека должна выполнять три главные функции²:

- работа должна доставлять удовольствие и создавать условия для творчества;
- в работе важна коммуникация с другими людьми, поэтому она должна выполняться преимущественно в команде;
- основой для роста производительности должны становиться именно личностные проявления работника, и в первую очередь такие, как социальная компетентность и эмоциональный интеллект (рис. 1.1).

Таким образом, «сотрудники, производящие знания», больше не являются подчиненными в прямом значении этого слова, а скорее входят в некое сообщество свободных людей, добровольно объединившихся на определенный промежуток времени на условиях неформальной и гармоничной взаимозависимости. Следует подчеркнуть, что при таком рассмотрении человека-работника на передний план выходят именно коммуникационные аспекты профессиональной деятельности, что требует наличия соответствующих компетенций.



Рис. 1.1. Личность работника как портфолио (по М. Хорксу)³

¹ См.: Kirchner E. Menschenbilder in Organisationen (Arbeits- und Organisationspsychologie 5) / E. Kirchner, K. Meier-Pesti, E. Hofmann. Wien : Universitätsverlag, 2004.

² См.: Horx M. Smart Capitalism. Das Ende der Ausbeutung. Eichborn Verlag, Frankfurt, 2001.

³ См.: Ibid.

Следовательно, кардинально должно измениться и отношение к такому работнику со стороны руководителя. Увеличивается значение для организации менеджера, способного стимулировать и поддерживать процессы внедрения инноваций. Но основная функция руководителя теперь заключается в том, что он должен придавать работе значение и смысл.

Иначе должна строиться и кадровая политика организации. Теперь организация выходит на рынок труда с предложением такой работы, которая могла бы удовлетворять актуальные потребности «сотрудника, производящего знания». Такие сотрудники мобильны, и в силу этого не сильно привязаны к организации. Значит, для того чтобы их привлечь и удержать, нужно создавать привлекательные для них условия работы. Такие условия предполагают минимальный внешний контроль, предоставление возможности каждому работнику непрерывно обучаться и развиваться для того, чтобы преобразовывать его сильные стороны и знания в производительность и качество предлагаемых на рынке услуг. Эти идеи получают свое развитие в теории обучающейся организации К. Арджириса и Д. Шёна¹, а также П. Сенге, которая строится на принципах личного мастерства, ментальных моделей, общего видения, обучения в команде и системного мышления².

Более того, характерной приметой новой экономики является распространение новых организационных структур, которые получили название сетевых, горизонтальных, оболочечных или виртуальных. По сравнению с классическим типом организации — вертикально ориентированной вдоль иерархии уровней управления, эти сетевые структуры имеют два ключевых отличительных признака: размытость границ организации и усиление роли неформальных отношений доверия. Границы организаций становятся не физическими, а «отношенческими» — они проходят там, где доверие, постепенно снижающееся по мере удаления от условного центра сети, полностью заменяется расчетом и контролем. Таким образом, конкуренция на основе интеллектуального капитала в условиях модернизации экономики требует создания в организациях нового типа таких отношений между сотрудниками, которые стимулировали бы их к обмену знаниями и опытом друг с другом, что будет способствовать достижению успеха всей организации.

Конкурентным преимуществом становится не умение утаить новое знание (новую технологию) в компании, а способность быстро и с минимальными издержками мобилизовать внутренние и внешние экспертные ресурсы для решения конкретной задачи. Следовательно, условием экономической безопасности компании оказывается ее информационная открытость и коммуникационная активность.

Переход от факта осознания того, что обучение и развитие имеет ярко выраженные возрастные различия, к разработке специализированных концепций развития и обучения, учитывающих особенности протекания этих

¹ См.: Арджирис К. Организационное научение. М. : ИНФРА-М, 2004.

² См.: Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. М. : Олимп-Бизнес, 2003.

процессов в более старшем возрасте по сравнению с ранними возрастными группами, занял много времени. Своеобразным итогом этого перехода стало появление нового термина для обозначения практики обучения взрослых — «**андрагогика**». Этот термин, впервые введенный в научный обиход в 1883 г. немецким историком педагогики А. Каппом, первоначально не получил широкого распространения в связи с незначительными масштабами образования взрослых. Сегодня, благодаря работам М. Ноулза¹, этим термином обозначают специфический теоретический и практический подход, основанный на гуманистической концепции автономных обучающихся (взрослых) и преподавателей, рассматриваемых по сути в качестве фасилитаторов процесса учения. М. Ноулз, проведя систематический анализ особенностей процесса учения взрослых, включенных в систему послевузовского образования, пришел к выводу о том, что взрослые:

- в большей степени, чем дети, ориентированы на применение знаний;
- привыкли брать на себя большую ответственность за результаты обучения;
- имеют более обширный жизненный опыт, опираясь на который можно выстроить эффективную систему обучения;
- имеют более сильную и осмысленную мотивацию к обучению;
- в большей степени ориентированы на результат.

Можно выделить два типа целей учебных занятий в рамках программ последиplomного образования. Это, во-первых, передача готовых знаний и формирование определенного арсенала умений, а во-вторых, развитие личностного потенциала работников. Соответственно, можно говорить о двух разных типах учебных программ — сохраняющем и инновационном². Целью **сохраняющего** обучения является усвоение фиксированных взглядов, методов и правил для того, чтобы эффективно работать в известных, повторяющихся ситуациях. Данный тип программ особенно эффективен для передачи новых знаний взамен устаревших и для устранения пробелов в имеющихся знаниях и умениях работников. Основное предназначение сохраняющего обучения — поддержание существующей системы профессиональной деятельности. **Инновационное** обучение ориентировано на перспективу, оно имеет дело, как правило, с проблемами, которые могут оказаться настолько уникальными, что для их решения будет недостаточно запаса имеющихся знаний и умений.

Еще одним основанием для различения обучающих программ для взрослых является существование двух основных подходов к обучению, одновременно противостоящих и дополняющих друг друга, — компетенциарного и экспериентального³. **Компетенциарное** обучение фокусируется на компетенциях, а **экспериентальное** основывается на опыте. В первом случае в центре внимания оказывается предмет обучения, т.е. то, что подлежит

¹ Knowles M. S. *Andragogy in Action*. San Francisco : Jossey-Bass, 1984. P. 444. См. также: Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (7-th Ed.)*. N.Y. : Routledge, 2012. P. 467.

² Методы эффективного обучения взрослых : учебно-метод. пособие / Е. А. Аксенова [и др.]. М.—Берлин : ИПК Госслужбы — DSE, 1999. С. 154.

³ Жуков Ю. М. *Коммуникативный тренинг*. М. : Гардарики, 2003. С. 223.

формированию, совершенствованию или развитию, а именно система компетенций индивида, группы или организации. Для диагностики и оценки компетенций на сегодняшний день уже создан мощный арсенал самых разнообразных средств, наиболее популярным из которых является «центр оценки». Однако все еще не очень ясна педагогическая технология их формирования. Экспериментальный подход сосредоточен прежде всего на методах обучения, т.е. на том, как учиться и учить. Однако «опыт» — базовое понятие этого подхода — до сих пор не поддается точному определению и, как следствие, операционализации, что существенно затрудняет возможность оценки эффектов обучения. Это соответствующим образом сказывается на успешности экспериментального подхода в целом.

Обучающий цикл в рамках компетенциарного подхода чаще всего выглядит следующим образом. До начала непосредственного процесса обучения некими экспертами составляются перечни профессиональных задач, которые индивид должен уметь выполнять на своем рабочем месте. Устанавливаются стандарты, т.е. эталоны и критерии успешности выполнения этих задач. Затем разрабатывается серия контрольных заданий, содержательно отражающих суть обозначенных профессиональных задач. Те задания, успешность выполнения которых не достигает установленных эталонов, и включаются в последующий учебный процесс.

На сегодняшний день наиболее популярной моделью экспериментального обучения остается циклическая модель Д. Колба¹, созданная им на основе идей К. Левина, Дж. Дьюи и Ж. Пиаже. В этой модели процесс научения как непрерывный процесс адаптации человека к миру представляет собой циклическое повторение последовательности из четырех фаз: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактная концептуализация, активное экспериментирование (рис. 1.2).

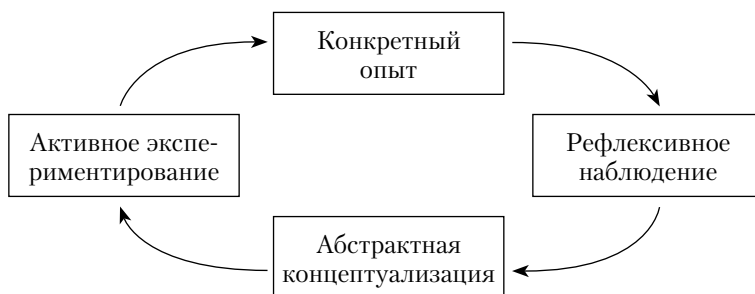


Рис. 1.2. Циклическая модель процесса научения (по Д. Колбу)²

Попыткой связать стиль обучения, определяемый преобладанием когнитивного, эмоционального или поведенческого компонента в активности

¹ См.: Kolb D. A. *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, 1984. P. 288. См. также: Kolb D. A., Boyatzis R. E., Mainemelis C. *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions* // R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.). *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. New Jersey : Lawrence Erlbaum, 2000.

² Kolb D. A. *Experiential Learning experience as a source of learning and development*.

обучаемого, с той или иной фазой цикла научения, является спиральная модель С. Фрэнсиса и П. Мазани¹. Например, фаза «конкретный опыт» сопровождается поведенческим и эмоциональным компонентами, фаза «рефлексивное наблюдение» — эмоциональным и когнитивным компонентами, на фазе «абстрактная концептуализация» преобладает когнитивный компонент, а на фазе «активное экспериментирование» на передний план выходят поведенческий и когнитивный компоненты.

Еще одна модель обучения взрослых, заслуживающая нашего внимания, разработана Ю. Энгстрёмом², который выступал против жесткого разделения компетенций на знания, умения и установки. Процесс учения здесь включает шесть ступеней, каждая из которых требует специальных действий обучающихся, соответствующих им действий преподавателя и даже специфических видов коммуникативного дискурса. Эти ступени — мотивация, ориентация, интернализация, экстернализация, критика и контроль. Важно подчеркнуть, что мотивирующим потенциалом в этой модели является когнитивный диссонанс, испытываемый обучаемыми, а сама модель была создана на основе теории исследовательского обучения и практики.

Как справедливо отмечает Ю. М. Жуков, «отсутствие сколько-нибудь внятного описания и определения центрального понятия экспериентальных концепций — понятия опыта — вполне объяснимо. Данные концепции имеют дело с процессом обучения, т.е. 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»³. Обращаясь к практике психологического тренинга (Т-группы, тренинг межличностной сензитивности) и групповой психотерапии, Ю. М. Жуков приходит к выводу, что предметом работы здесь, как правило, является то, что происходит в группе «здесь-и-сейчас». Следовательно, материалом для содержательного анализа становится некоторый событийный ряд, с работы над которым и начинается процесс формирования и трансформации опыта участников группы. Иными словами, опыт имеет под собой событийное основание.

С философской точки зрения, событие — это факт бытия и факт сознания одновременно. В массовых коммуникациях событие — это то, о чем говорят, о чем читают, что обсуждают. Помимо описания события, много внимания здесь уделяется процессу и средствам интерпретации события. Все это в конечном итоге подчинено задаче формирования в массовом

¹ Francis S. D., Mazany P. C. Developing elements of a learning organization in a metropolitan ambulance service: strategy, team development and continuous improvement // Health Manpower Management. 1997. Vol. 23. Iss: 1. P. 17–26.

² Engeström Y. Training for Change: New Approach to Instruction and Learning in Working Life. International Labour Office. 1994. Vol. 68. P. 148.

³ Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг : учеб. пособие для вузов / Ю. М. Жуков, А. К. Ерофеев, С. А. Липатов [и др.] ; под ред. Ю. М. Жукова. М. : Аспект Пресс, 2004. С. 118.

и индивидуальном сознании так называемой новостной картины мира. В лингвистике событием является пересечение героем повествования некоторой границы, где прежде целый ряд персонажей потерпели неудачи¹.

Для психологии же важно то, что процессы описания и интерпретации события не являются достаточными для складывания полноценного опыта человека. В частности, локализация события, установление его хронотопа, т.е. ответ на вопросы «где?» и «когда?», предшествует его идентификации, квалификации и только в последнюю очередь — интерпретации. Под идентификацией события подразумевается получение ответов на вопросы «что произошло?» и «из чего оно состоит?», что предполагает ориентировку субъекта во внутренней структуре сложного события. Квалификация события осуществляется в поиске ответов на вопросы «что это значит для меня (для нас)?», «каков смысл произошедшего?». Интерпретация события обычно сводится к поиску причин произошедшего, связей данного события с другими, прошлыми или будущими, т.е. к вопросу «почему и в связи с чем произошло то, что произошло?».

И квалификация, и интерпретация могут быть полноценными лишь с учетом контекста, который, в свою очередь, задается ситуацией. В силу всего сказанного, именно эта диада «событие — ситуация» станет ключевой в дальнейшем изложении. Наконец, в этой последовательности вопросов напрашивается и такой: «И что прикажете со всем этим делать?» При этом ожидается, что обучающиеся будут отвечать на этот вопрос своими действиями уже за пределами учебной группы².

1.2. Движение информации в педагогическом общении

С социально-психологической точки зрения, в процессе педагогического общения можно выделить две важнейшие составляющие — движение информации и взаимодействие партнеров. Процесс движения информации в педагогическом общении протекает в трех основных формах. Эти формы — монолог, диалог и полилог³.

Монолог — это «классическое» выступление лектора перед аудиторией. В данном случае активен только говорящий, преподаватель. Аудитория оказывается в пассивной позиции, обязанная, в силу действующих социальных норм, внимательно (и молча!) воспринимать слова лектора. Преподаватель выступает здесь в роли «субъекта», обладающего сознанием и волей, а аудитория — в роли «объекта» коммуникативного воздействия (рис. 1.3). Однако в силу целого ряда причин монолог до сих пор остается довольно распространенной формой движения информации. К примеру, монолог наиболее эффективен, когда необходимо донести определенный объем достаточно простой для усвоения информации большому числу слушателей за ограниченное время.

¹ См.: Лотман Ю. М. Структура художественного текста. СПб.: Искусство, 2005.

² См.: Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг.

³ См.: Методы эффективного обучения взрослых.

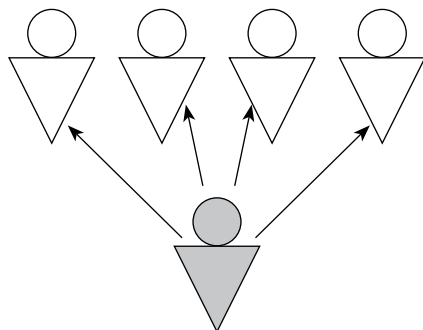


Рис. 1.3. Движение информации в форме монолога

Диалог представляет собой организованное и совместное обсуждение учебной темы преподавателя с группой. При использовании данной формы общения педагог организует такое взаимодействие с аудиторией, в котором повышается активность каждой из сторон. Теперь не только преподаватель, но и слушатели являются субъектами учебного процесса, оказывающими влияние как на форму его протекания, так и на содержание обсуждаемой темы (рис. 1.4). В процессе диалога происходит взаимный обмен знаниями преподавателя и слушателя. Происходит этот обмен поочередно. Это означает, что, с одной стороны, у участников диалога имеется предмет обмена – знания, а с другой стороны, становится понятным, что диалог возможен только при наличии взаимного интереса субъектов взаимодействия.

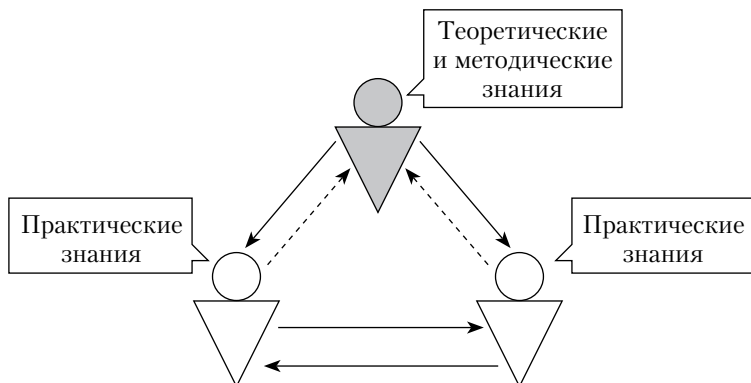


Рис. 1.4. Движение информации в форме диалога

Полилог предполагает обсуждение внутри группы. В данном случае речь идет о таком обсуждении учебной темы, в котором принимают активное участие все (или почти все) слушатели, а преподаватель занимает скорее позицию организатора обсуждения, чем его ведущего (рис. 1.5). Полилог может быть очень эффективен при анализе теоретического материала, разработке новых идей и решении практических задач, носящих проблемный характер.

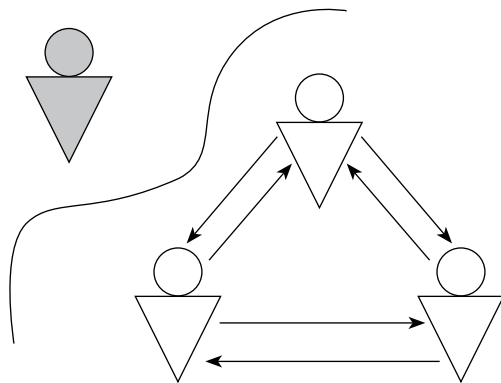


Рис. 1.5. Движение информации в форме полилога

1.3. Взаимодействие партнеров в процессе педагогического общения

Любое общение между двумя и более партнерами предполагает их взаимодействие и может быть рассмотрено в терминах совместной деятельности. Тогда становится очевидным, что обмен знаниями и овладение умениями в учебном процессе предполагает наличие источника целеполагания, определенных норм и форм взаимодействия. Опираясь на типологию форм организации совместной деятельности Л. И. Уманского, можно выделить три условных типа взаимодействия между преподавателем и слушателями в ходе учебного занятия — трансляцию, общение и коммуникацию¹.

Трансляция, с точки зрения организационного аспекта, может быть описана следующим образом. «Источником мудрости» в данном типе взаимодействия является преподаватель. Это одновременно и «определитель цели», и лицо, задающее нормы и правила поведения. Используемые им средства служат решению двух основных задач — воздействия на обучаемого (обучаемых) и передачи учебной информации (рис. 1.6). Преимущества данного способа взаимодействия заключаются в том, что он дает возможность быстро и единообразно передать какую-либо информацию одновременно большому числу людей.

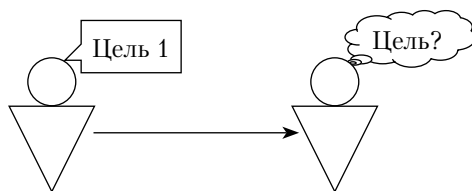


Рис. 1.6. Педагогическое взаимодействие по типу «трансляция»

Общение охватывает такие ситуации взаимодействия, когда каждый из участников преследует свои собственные цели и соответственно им

¹ Методы эффективного обучения взрослых / Е. А. Аксенова [и др.]. С. 154.

выбирает средства воздействия на своего партнера. Этот тип взаимодействия носит, как правило, конкурентный характер. Участники не только не формулируют общую цель, но и не предъявляют друг другу свои индивидуальные цели; они как бы сосуществуют в параллельных пространствах. Каждый соблюдает свои нормы и правила, не пытаясь понять нормы и правила, которыми продиктованы поступки партнера (рис. 1.7). Преимущества данного типа взаимодействия открываются в тот момент, когда слушателям предоставляется свобода в отношении организации учебного процесса, выбора содержания и формы работы. Однако, предоставив слушателям свободу выбора, педагог может потерять исключительность своей позиции, присущую трансляции.

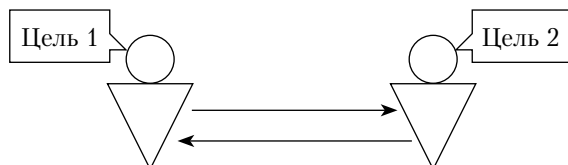


Рис. 1.7. Педагогическое взаимодействие по типу «общение»

Установлению **коммуникации** в учебном процессе предшествует прояснение личных целей участников, формулирование и согласование общей для всех цели. Средства и способы взаимодействия формируются партнерами в ходе обсуждения. На протяжении всего обучения и по его результатам обеспечивается обратная связь между участниками (рис. 1.8). Преимущества данного типа взаимодействия очевидны. Уже в начале процесса обучения и слушатели, и преподаватели могут договориться о целях, путях движения, ожидаемых результатах, распределении ответственности и правилах совместной работы. Весь ход работы становится определенным, обоснованным, отвечающим запросам каждой из сторон. Тем не менее это создает определенные трудности как для преподавателя, так и для слушателей.

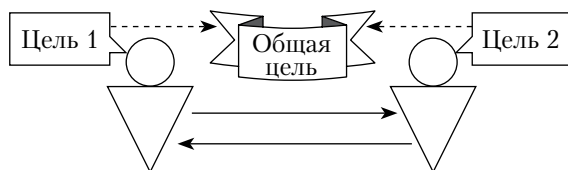


Рис. 1.8. Педагогическое взаимодействие по типу «коммуникация»

Преподавателю придется быть более открытым к изменениям и отказаться от мысли, что подготовленный им учебный продукт раз и навсегда завершен. Каждый раз ему придется ориентироваться на потребности конкретной аудитории и искать разные варианты достижения учебных целей.

1.4. Компетентность преподавателя

Специальные исследования в сфере обучения взрослых¹ позволяют говорить о наличии, как минимум, трех типов компетентности преподавателя — методической (дидактической), профессиональной (специальной) и социальной.

Методическая компетентность включает в себя владение специальным профессиональным инструментарием — технологиями, методами и техниками обучения, воздействия на индивида и группу в учебном процессе. К этой области компетентности относятся умения по формированию учебной программы с учетом преемственности тем и форм занятий, по отбору, структурированию и оформлению учебного материала. Именно в системе повышения квалификации методическая компетентность преподавателя является существенным фактором, обеспечивающим эффективность обучения.

Профессиональная (специальная) компетентность подразумевает владение специальными знаниями в той области, которой посвящена учебная программа, знание теоретических основ, практики деятельности, существующих проблем и способов решения.

Социальная компетентность означает в первую очередь социальную зрелость личности самого преподавателя, наличие у него определенных этических принципов, личного опыта, а также навыков эффективного взаимодействия с другими людьми, разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов. Взрослые слушатели особенно требовательны к тому, чтобы педагог мог заявить свою собственную позицию, прокомментировать события и решения, основываясь не только на книжных знаниях.

1.5. Роли преподавателя

Накопленный практический опыт и междисциплинарный подход к пониманию противоречий внутри развивающейся организации и путей их решения сквозь призму современной социальной психологии положили начало созданию многоролевой модели преподавателя (группового ведущего, тренера), обладающего широким кругом универсальных компетентностей². В рамках нового подхода совершенно очевидным является представление о том, что данная профессия предъявляет особые требования к будущему специалисту в области обучения взрослых. С чем связана эта особенность? Прежде всего, с многомерностью объекта его профессиональной деятельности.

Можно выделить по крайней мере три основные фокусировки, определяющие ролевой профиль современного преподавателя. Во-первых, это

¹ Базаров Т. Ю. К проблеме инструментария практического социального психолога // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 45–51.

² Данный параграф написан на основе статьи: Базаров Т. Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 4. С. 92–108.

учебная группа и групповые процессы, с которыми он имеет дело в ходе обучения. Здесь мы говорим о роли фасилитатора. Во-вторых, это индивидуально-психологические особенности обучаемых. Необходимость их правильного распознавания и учета во взаимодействии с участниками группы приводит к актуализации роли медиатора. И в-третьих, проработка содержательной стороны учебного материала наиболее адекватно осуществляется в роли модератора. Рассмотрим подробнее эти требования в контексте каждой из обсуждаемых ролей.

1.5.1. Роль фасилитатора

При любой работе с группой, будь то проведение совещания, тренинга, семинара или даже переговоров, ведущему данного мероприятия, как правило, приходится удерживать в фокусе внимания следующие три аспекта: личность каждого участника в отдельности, содержание (предмет) совместного обсуждения и, конечно же, группу в целом. Переключая свое внимание с отдельных людей на групповую динамику, а с динамики — на способы продвижения группы в предметном содержании (например, в решении поставленной проблемы), ведущий тем самым обеспечивает всестороннюю и максимальную эффективность групповой работы. Однако бывают случаи, когда для достижения наилучшего результата ведущему необходимо отслеживать и регулировать преимущественно групповые процессы, оставляя на заднем плане содержательную сторону общего обсуждения и индивидуально-психологические особенности каждого отдельного участника группы (например, при ведении совещания). Это случаи так называемой «чистой фасилитации».

Само слово «фасилитация» происходит от англ. *facilitate* — помогать, облегчать. Впервые как особый групповой феномен фасилитация была описана в американской социальной психологии. Американский психолог Н. Триплетт обратил внимание на то, что велогонщики часто достигают гораздо лучших результатов в ситуациях непосредственного соревнования друг с другом, чем в одиночных контрольных заездах на максимальную скорость. Его статья с изложением результатов эксперимента, в котором он проверил справедливость своих наблюдений, была опубликована в 1897 г. в «Американском психологическом журнале», а сам автор с тех пор приобрел репутацию первого экспериментатора в социальной психологии. Таким образом, под фасилитацией первоначально понимался эффект повышения эффективности деятельности субъекта в присутствии группы, а точнее, других людей.

В последнее время слово «фасилитация» стало модным в среде бизнес-тренинга. Сегодня фасилитатором называют тренера (или любого другого «группового» ведущего), основная выполняемая задача которого



состоит в стимулировании и направлении процесса совместного поиска информации. В этом понятии (как его употребляют большинство организационных консультантов и бизнес-тренеров) фактически сливаются все три описываемые роли ведущего групповой работы — медиатора, модератора и, собственно, фасилитатора (в узком, более точном смысле слова).

О фасилитации как об особой технологии групповой работы на русском языке написано немного¹, и о распространенной практике применения фасилитации в России говорить еще рано. В то же время в развитых зарубежных странах эта технология становится все более популярной, особенно в рамках переговоров, и рассматривается как один из самых современных и успешных способов группового решения проблем.

Итак, что же такое фасилитация? **Фасилитация** как технология — это работа с процессом коммуникации и обеспечение через групповые нормы возможности свободного движения информации в группе. Особенность роли фасилитатора заключается в том, что объектом его внимания при ведении группового процесса всегда служит именно группа в целом. Основной целью фасилитатора является создание условий для эффективной групповой работы путем задания регламентов, ролевой структуры, организации физического и коммуникативного пространства. В функции фасилитатора входят: снятие коммуникативных барьеров в начале и по ходу обсуждения, создание условий для максимального участия всех в обсуждении, определение этапов и правил работы с последующим контролем их соблюдения, формирование необходимой ролевой структуры группы.

Важно отметить, что фасилитатор организует максимально эффективные условия работы группы, не вмешиваясь по существу в содержательный контекст работы над общей задачей. Фасилитатор использует различные методы организации групповой работы с четко заданными правилами (например, мозговой штурм, групповая дискуссия и т.д.), оперирует групповыми ролями участников, действует через определение и задание групповых норм и правил взаимодействия. Существуют специальные коммуникативные техники работы с группой как единым целым — например, резюмирование, переформулирование, «активная пауза» и т.д.

Для успешной реализации роли фасилитатора человек должен обладать определенным набором соответствующих компетентностей. Прежде всего, это должны быть организационно-лидерские качества, т.е. умение организовывать групповую коммуникацию и коллективную деятельность, формировать ролевую структуру группы, и все это при высоком уровне активности, инициативности в этих стремлениях. Именно фасилитатору в наибольшей степени свойственна готовность к командной работе и ориентация на партнерское взаимодействие — в данном случае речь идет о такой компетентности, как кооперативность. Если человеку трудно работать в команде, и он в большей степени ориентирован на индивидуальный результат, то

¹ См.: *Мартынова А. В.* Фасилитация как технология организационного развития и изменений // *Организационная психология*. 2011. Т. 1. № 2. С. 53–91; *Болотова А. К., Мартынова А. В.* Прикладная психология в бизнес-организациях: методы фасилитации. М. : ИД ВШЭ, 2013.

с организацией эффективной групповой работы он вряд ли справится, так как не чувствует группу, не видит ее возможностей как единого организма. Кроме того, роль фасилитатора предполагает умение анализировать групповую ситуацию, конкретизировать этапы достижения совместной цели и сценарировать будущее. Эта организационно-аналитическая компетентность фасилитатора может быть названа «предусмотрительностью».

Таким образом, фасилитатор с необходимостью должен обладать организационной компетентностью, которая, отражая двунаправленность процесса фасилитации (направленность на себя и на группу), заключается, с одной стороны, в способности к организации работы группы и командообразованию, а с другой — к самоорганизации и развитию себя как члена команды (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Концептуализация организационной компетентности

Фокус внимания	Я	Группа
Функционирование	Самоорганизация	Планирование
Развитие	Социализация	Командообразование

Кроме того, существует и необходимый для осуществления роли фасилитатора объем знаний. В их число входят знания о групповой динамике, представление о ролях (групповых, профессиональных) и умение их классифицировать (например, проблематизатор, стабилизатор, критик, генератор идей, миротворец и т.д.), знание схем организации внутригрупповой коммуникации. С еще одной способностью фасилитатора — способностью к управлению временем (своим и групповым) — связан один из интересных нюансов данной роли. Фасилитатор, с одной стороны, должен быть «бессодержательным» (отвлекаться от содержания обсуждения, не погружаться в него, сосредоточиться только на выстраивании взаимодействия в группе), а с другой — чувствовать момент, когда у группы актуализировался процесс продвижения в содержании. Другими словами, четкое соблюдение правил и норм групповой работы, строгий тайм-менеджмент, который обеспечивается отвлечением от содержания обсуждения, могут быть чуть смягчены при определенных обстоятельствах. Например, если фасилитатор заметил, что группа вот-вот найдет решение, то он может пожертвовать соблюдением временных рамок во имя достижения группового результата. Соблюдение этого баланса очень важно, поскольку фасилитатор хотя и не «обеспечивает» качество результата (в отличие от модератора), но несет ответственность за то, чтобы результат был.

С одной стороны, фасилитатор мотивирует группу на победу и объясняет критерии победы, с другой — усиливает внутригрупповую кооперацию. Он делает все для того, чтобы была достигнута цель, работает на групповой результат. Фасилитатор сочетает свою активность с невмешательством в содержание групповой деятельности. Фасилитирование направлено на процесс. Фасилитатор — гид по процессу, он вне содержания. Однако о содержании тоже лучше иметь представление: фасилитатор должен знать контекст, быть в контексте, но не вмешиваться в него. Когда

работа закончена, члены группы должны с полным правом сказать: «Мы сделали это сами!»

Необходимо заметить, что ведущий-фасилитатор, как правило, не является членом группы и не имеет права голоса при принятии групповых решений. Он лишь помогает группе улучшить способы идентификации проблем и принятия решений за счет организации конструктивной совместной деятельности. Опытный фасилитатор не просто помогает группе принять решение в конкретном случае, но и в ходе процесса обсуждения и принятия решений обучает членов группы навыкам фасилитации. Таким образом, зависимость группы от фасилитатора постепенно ослабляется, и в перспективе группа может сохранять достигнутый уровень групповой эффективности и без его помощи. Тогда в группе появляется свой «внутренний» фасилитатор.

Данное обстоятельство позволяет различать так называемые «базовую» и «развивающую» фасилитацию. В обоих случаях члены группы могут в любое время влиять на процесс совместной работы. Однако в первом случае этим процессом управляет фасилитатор, предлагая группе наиболее эффективные, с его точки зрения, приемы работы. Во втором же случае члены группы сами ведут процесс обсуждения и принятия решений, а фасилитатор лишь корректирует его, подсказывая, как быстрее или конструктивнее решить проблему. Разница заключается в том, что в первом случае фасилитатор сам делает нечто для группы, а во втором он скорее обучает группу выполнению аналогичной задачи своими силами. При этом фасилитатор не ставит перед собой задачу изменить поведение людей. Он лишь способствует привлечению информации, которая заставляет членов группы подумать о целесообразности изменения своего поведения. Если они приходят к выводу, что поведение стоит изменить, фасилитатор подсказывает им, с помощью каких приемов это лучше всего сделать.

Таким образом, работа с группой как единым организмом, чувство состояния группы, управление групповой динамикой, максимизация продуктивности взаимодействия членов группы, контроль продуктивности групповой деятельности и владение ситуацией, а главное, совокупность методов реализации этих задач, — все это одновременно отражает самобытность роли фасилитатора и обоснованность рассмотрения фасилитации как единой специальной технологии. Фасилитация — это то, без чего не может обойтись ни одна групповая работа. Иногда при решении групповой задачи ведущему можно, а в некоторых случаях даже целесообразно обойтись «чистой фасилитацией», не вмешиваясь в содержание и не «переходя на личности» (например, в роли ведущего совещания или процедуры диагностического ассесмент-центра). Однако при усложнении задачи или ситуации обсуждения становится вопрос о необходимости использования других технологий ведения группой работы, а именно медиации и модерации.

1.5.2. Роль медиатора

В групповой работе понятие «медиация» заимствовано из конфликтологии, где оно понимается как процесс, в ходе которого участники конфликта с помощью нейтрального посредника (медиатора) планомерно выявляют проблемы и пути их решения, ищут альтернативы и пытаются

достичь соглашения, которое соответствовало бы их интересам. Следует заметить, что у процедуры медиации много общего с технологией фасилитации. Более того, иногда фасилитатора называют медиатором, и наоборот.

Под **медиацией** мы будем понимать создание условий для индивидуальных проявлений участников группы, для их диагностики и личностного развития. Объектом внимания медиатора при работе с группой является личность каждого участника, а основной его функцией — работа по оптимизации психологического климата, созданию благоприятной атмосферы для личностного раскрытия членов группы и их внутреннего развития, а также работа с их эмоциональным состоянием. К основным компетентностям медиатора относятся следующие.

- **Влиятельность** — наличие кредита доверия со стороны партнеров по коммуникации, создание условий для осуществления индивидуализации, побуждение других к развитию. Влиятельность медиатора подразумевает умение устанавливать личный эмоциональный контакт с другими людьми.

- **Проницательность** — диагностика эмоциональных состояний других людей, оценка возможностей личностных изменений. Проницательность медиатора заключается в умении и способности «проявить» каждого участника.

- **Толерантность** — готовность принять различные формы самовыражения, направления индивидуального развития партнеров, умение децентрироваться. Толерантность включает безоценочное поведение, уважительное принятие различных точек зрения в группе.

Выступая в роли медиатора, ведущий, по сути, реализует психотерапевтическую роль, поскольку сам он остается незаметным, «не звучит», но «извлекает» яркие и чистые звуки из окружающих его людей. При работе с группой основными методическими инструментами медиатора являются ролевые игры и интервью. Наиболее ярко компетентности медиатора проявляются при необходимости разрешать конфликтные ситуации и вести переговоры, а также в ситуации подачи обратной связи участникам.

Создание благоприятной социально-психологической атмосферы в группе включает анализ состояния отношений в группе, создание групповых норм, снятие возникающих в процессе групповой работы напряжений, эмоциональных конфликтов. Для создания благоприятного климата, рабочих и дружеских отношений в группе медиатор должен быть способен продемонстрировать эмоциональное лидерство, т.е. быть человеком, авторитетным для остальных членов группы, обладающим влиянием независимо от своего должностного положения.

Еще одно важное умение медиатора — диагностика, т.е. способность анализировать состояние социально-психологического климата в группе, а также выявлять особенности всех других участников группы, их положение в системе внутригрупповых отношений. Кроме того, медиатор — это человек, способный спланировать группу для решения отдельных задач и целенаправленно осуществляющий необходимую коррекцию состояния групповой атмосферы.

Итак, основной целью медиатора является создание условий для эффективного обсуждения. Достижение этой цели, как правило, опирается на реализацию специфических задач ведущего, которые представлены в табл. 1.2.

Задачи медиатора и способы их выполнения¹

Задача ведущего в роли медиатора	Принципы, алгоритмы и инструменты
Создать пространство для коммуникации	Удобная рассадка участников (круглый стол)
Познакомить участников друг с другом	<ul style="list-style-type: none"> – Пояснение необходимости знакомства; – задание (или создание вместе с группой) формы знакомства; – создание возможности для участников получения впечатлений друг о друге; – получение информации о приемлемых для участников способах и стилях взаимодействия
Мотивировать участников на совместную работу	<ul style="list-style-type: none"> – Прояснение (при знакомстве) индивидуальных целей и ожидаемых результатов от участия в обсуждении; – обращение к индивидуальным целям (в ходе работы) для дополнительного стимулирования активности
Задать модель эффективного поведения	<ul style="list-style-type: none"> – Озвучивание правил и этапов работы (согласование, выработка); – использование существующей и помощь в формировании эффективной ролевой структуры группы; – обсуждение и рефлексия способов принятия решений; – корректировка отклоняющегося от правил поведения членов группы
Преодолевать «тупиковые» ситуации в обсуждении	<ul style="list-style-type: none"> – Задание эффективных норм; – последовательное решение проблем; – обсуждение в каждый конкретный момент только одной темы; – достижение договоренности по пониманию используемых терминов (многозначных слов); – мотивация участников на принятие взаимоприемлемого решения
Организовать обратную связь между участниками процесса, не допуская конфронтации	<ul style="list-style-type: none"> – Сообщение «виновнику» о совершенной им ошибке; – возвращение к принятым правилам и нормам
Поощрять группы для преодоления трудностей групповой работы	<ul style="list-style-type: none"> – Фиксация успехов, достигнутых группой в процессе работы; – описание предстоящих шагов; – апелляция к индивидуальным и групповым интересам
Сформировать у участников настрой на эффективное участие в оценочных процедурах	<ul style="list-style-type: none"> – Прояснение целей и задач программы оценки; – создание индивидуальной рабочей мотивации; – уточнение требуемых качеств

¹ Базаров Т. Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? С. 92–108.

Задача ведущего в роли медиатора	Принципы, алгоритмы и инструменты
Создавать для каждого возможность для проявления	<ul style="list-style-type: none"> — Максимально передача инициативы участникам группы; — помощь (в случае необходимости для оценки) менее энергичным участникам группы по вхождению в коммуникативное пространство; — помощь группе в разрешении непродуктивных конфликтов
Поддерживать естественное поведение участников	<ul style="list-style-type: none"> — Избегание стимулирования неестественного (необычного для участников) поведения; — отказ от стимуляции участников в случае наличия достаточных данных для поведенческой диагностики
Поддерживать процессы индивидуального развития	<ul style="list-style-type: none"> — Создавать условия для активного поиска участниками своего стиля поведения; — фиксация изменения поведения

Медиация представляет собой сложно контролируемый процесс управления взаимодействием между двумя или более людьми, находящимися в сильном эмоциональном возбуждении при противостоянии интересов и целей, стремящимися «выжать» максимум для себя путем ущемления прав и возможностей оппонента. Создание благоприятного климата, контроль «крайних форм» поведения оппонентов, мягкая коррекция их поступков и отношений являются важными шагами на пути к принятию совместного решения. Умение тактично управлять эмоциональными переживаниями и внешним проявлением эмоций участников конфликта является крайне необходимой компетенцией медиатора.

В ситуации урегулирования разногласий неотъемлемой частью продуктивной работы над конфликтом является самостоятельная работа оппонентов по переработке собственных чувств и эмоций. Это способствует переходу от «эмоционального ослепления» конфликтом к возможности его рационального рассмотрения в согласии с собственными эмоциями. Анализ и переработка эмоциональных компонентов ситуации необходимы для реализации более глубокой работы с конфликтом, для изменения отношения к его составляющим.

Высокий уровень способности медиатора в работе с эмоциональными состояниями других людей, безусловно, способствует продвижению в разрешении конфликта. Медиатор помогает оппонентам выявить, осознать и переработать чувства и эмоции, касающиеся конфликтной ситуации. Чуткость, ощущение высокого профессионализма медиатора вызывают доверие к нему у конфликтующих сторон. Это приводит к снижению попыток самостоятельно выявить, понять и разобраться с собственными эмоциональными переживаниями, перекладыванию ответственности за принятие решения на медиатора.

Смещение «центра работы» может происходить и неявным образом. В классическом варианте медиации не предполагается включение медиатора в процесс выработки и принятия решения, а только создание им опти-