

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

КАФЕДРА СОЦИОЛОГИИ И УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

А.Л. СЛОБОДСКОЙ

ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИЙ

Учебное пособие

**ИЗДАТЕЛЬСТВО
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЭКОНОМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
2013**

ББК 65.24
С 48

Слободской А.Л.

С 48 Обучение персонала организаций : учеб. пособие /
А.Л. Слободской. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2013. – 124 с.

ISBN 978-5-7310-2914-8

В пособии изложены ключевые понятия в области обучения персонала организаций. Подробно рассмотрены такие вопросы, как цели, программы и методы обучения, приведены разнообразные методики оценки экономической эффективности используемых учебных программ. В особый раздел выделен компетенционный подход к обучению персонала, рассмотрены структура, формат компетенций и проблемы внедрения компетенционного подхода к обучению персонала.

Предназначено для студентов, специализирующихся в области управления персоналом, а также аспирантов и практических работников, интересующихся данным вопросом.

ББК 65.24

Рецензенты: д-р экон. наук, проф. **И.М. Алиев**
д-р экон. наук, проф. **А.С. Бочкарев**

ISBN 978-5-7310-2914-8

© СПбГЭУ, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Цели обучения персонала	5
1.1. Цели и функции системы обучения персонала	5
1.2. Модели системы обучения персонала	9
Глава 2. Обучение персонала как проблема менеджмента.....	15
2.1. Основные понятия	15
2.2. Управление знаниями (Knowledge Management).....	17
2.3. Организационное научение.....	18
2.4. Систематизация ключевых понятий.....	20
2.5. Корпоративное обучение.....	23
Глава 3. Программы обучения	27
3.1. Определение потребности в обучении	27
3.2. Методы определения потребности работников организации в обучении	28
3.3. Этапы разработки программы обучения.....	30
3.4. Оценочные материалы модуля.....	36
3.5. Учебные материалы модуля	37
Глава 4. Методы обучения	41
4.1. Традиционные методы обучения	41
4.2. Методы активного обучения.....	47
4.3. Методы обучения на рабочем месте.	62
Глава 5. Оценка эффективности учебных программ	67
5.1. Общая характеристика затрат на обучение.....	67
5.2. Методы оценки эффективности обучения	70
5.3. Расчет эффективности затрат на обучение	77
5.4. Пути повышения отдачи от обучения	83
Глава 6. Компетенционный подход в обучении.....	86
6.1. Анализ и определение понятия «компетенция»	86
6.2. Структура компетенций	95
6.3. Типы и формат компетенций.....	99
6.4. Проблемы внедрения компетентностного подхода в обучении	102

Глава 7. Управление корпоративным обучением на основе компетенционного подхода	108
7.1. Методические требования к корпоративной образовательной среде и возможности их реализации	108
7.2. Порядок разработки новых учебных программ.....	114
7.3. Пример обучающего модуля	118
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	123

ГЛАВА 1. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА

1.1. Цели и функции системы обучения персонала

Большинство современных исследователей, отмечая важную роль СОП (система обучения персонала) в развитии всей организации, считают, что внутрифирменное обучение преследует, как минимум, три цели:

- во-первых, это средство достижения стратегических целей организации,
- во-вторых, способ повышения ценности человеческих ресурсов и,
- в-третьих, необходимое условие успешного проведения организационных изменений.

Наиболее известный разработчик данной области М. Армстронг¹ делает акцент на экономической эффективности обучения, считая, что «основная задача профессионального обучения состоит в том, чтобы помочь организации достичь своих целей, увеличив стоимость ее ключевого ресурса – работников, которых она нанимает».

Основываясь на приведенных высказываниях, можно сделать вывод, что стратегическая цель системы обучения персонала заключается в том, чтобы *способствовать* организационному развитию и достижению конкретных целей организации путем развития человеческих ресурсов в ходе подготовки и проведения программ профессионального обучения.

Если стратегическая цель находится на уровне всей организации, то тактические цели располагаются на уровне системы управления персоналом и на уровне конкретного сотрудника. По мнению В. Бартца и Х. Шайбла в профессиональном обучении заинтересованы как работодатели, так и сами работники².

Л. Джуэлл выделяет следующие три функции обучения персонала:

1. Поддерживающая (**maintenance**) функция – обеспечение выполнения сотрудниками своих должностных обязанностей.

¹ Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.

² По: Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.

2. Функция социализации – трансляция сотрудникам ценностей, норм и правил поведения в организации.

3. Мотивационная функция – повышение уверенности сотрудников в успехе их деятельности, повышение интереса к работе³.

То есть вне зависимости от формы и конкретных методов профессиональное обучение помогает сотрудникам выполнять свои обязанности, усваивать корпоративную культуру и повышает их заинтересованность в эффективной деятельности.

Согласно инженерным «Критериям - 2000», используемым старейшей в США системой аккредитации инженерных образовательных программ АБЕТ (**Accreditation Board for Engineering and Technology**), «...каждая инженерная программа, которую вуз желает аккредитовать или переаккредитовать, должна иметь в наличии: подробно изложенные и опубликованные образовательные цели программы, соответствующие миссии учебного заведения и данным критериям; порядок определения и периодической переоценки целей программы, основанный на нуждах различных потребителей программы; учебный план и процессы, которые подготавливают студентов к достижению этих целей; систему постоянно ведущегося оценивания, которая показывала бы степень достижения этих целей и использовала полученные результаты для повышения эффективности программы»⁴. Соответственно, для каждой программы должен быть разработан процесс оценивания с документированными результатами. Должны быть представлены свидетельства того, что результаты оценивания используются для дальнейшего развития и улучшения программы. Процесс оценивания должен продемонстрировать, что ожидаемые результаты программы, включая указанные выше, подвергаются измерениям.

Так как система обучения персонала должна быть связана с целями развития организации, то для оценки ориентации профессионального обучения на достижение целей организационного развития можно предложить следующую шкалу ориентированности программы на цели организации (табл. 1.1).

³ Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

⁴ Гребнев Л. Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 120-133.

Шкала целеориентированности программ профессионального обучения

Шкала оценки	Описание
0	Цели учебных программ не прописаны и не проговариваются
+1	Прописано чему учим (знания, умения, навыки), но не прописано для чего учим
+2	Прописано чему учим, и для чего учим (изменение рабочих показателей и поведения)
+3	Прописано чему учим, для чего учим и как это связано с целями организации. Однако не проводится оценка эффективности
+4	После проведения программы, ее эффективность оценивается по критериям усвоения соответствующих ЗУН (знаний, умений, навыков)
+5	После проведения программы, ее эффективность оценивается по критериям усвоения соответствующих ЗУН и/или по критериям изменения рабочих показателей и поведения
+6	После проведения программы, ее эффективность оценивается по вкладу в достижение соответствующих целей развития организации
+7	После оценки эффективности корректируются цели соответствующей программы профессионального обучения

На основе оценки можно получить два коэффициента целеориентированности:

1. Коэффициент целеориентированности системы профессионального обучения (K_{but}). Оценки по каждой программе суммируются и усредняются. После этого полученное среднее сопоставляется с максимально возможным. Например, в течение года было проведено **10** программ. Средняя оценка по шкале целеориентированности составила **5,2**. При том, что максимально возможное значение составляет **7** баллов, $Kb_{sys}=5,2/7*100=74,3\%$.

2. Коэффициент целеориентированности программы профессионального обучения (Kb_{prog}). В случае необходимости определить ориентированность конкретной программы профессионального обучения на цели развития организации, оценивается ее вклад в каждую цель и затем эти оценки складываются.

Определение коэффициентов целеориентированности позволяет повысить эффективность системы профессионального обучения за счет концентрации на достижении целей организации, а также отказа от тех программ обучения, которые не работают на эти цели.

Как пишет М.И. Магура, «....обучение является важнейшим звеном системы управления персоналом и должно быть неразрывно связано с процессами организационного развития, с работой по достижению стратегических целей организации, обеспечивая максимальную готовность людей, работающих в организации, к решению стоящих перед ними задач»⁵. Из процедур, с которыми связано обучение персонала, М.И. Магура называет: отбор, оценку рабочих результатов, анализ профессиональной деятельности, оплату труда, адаптацию и планирование карьеры.

Для оценки интегрированности профессионального обучения с другими процедурами СУП (системы управления персоналом) можно использовать следующую шкалу (табл. 1.2).

Таблица 1.2

Шкала интегрированности профессионального обучения

Описание	Шкала				Вес
	Никогда	Редко	Часто	Всегда	
План обучения основывается на результатах планирования потребности в персонале					
Потребность в обучении определяется на основании оценки персонала по ключевым компетенциям соответствующей должностной позиции					
Потребность в обучении определяется на основании оценки результатов деятельности персонала					
Каждый сотрудник, занимающий новую должность, проходит подготовку независимо от того, нанят он извне или перемещен изнутри					
Обучение является неотъемлемой программ карьерного роста и продвижения					
Результаты обучения отражаются на статусе сотрудников					
Результаты обучения отражаются на компенсациях сотрудников					

⁵ Магура М.И., Курбатова М.Б. Современные персонал-технологии. – М.: ООО «Журнал “Управление персоналом”», 2003. – 388 с.

Оценка по каждому критерию производится экспертами на основании соответствующих кадровых документов. Каждой оценке присваивается балл: «никогда» – 0, «редко» – 1, «часто» – 2, «всегда» – 3. Для каждой шкалы определяется удельный вес, т.е. доля ее значимости в общем результате (100%). После этого оценки умножаем на соответствующие веса и суммируем полученные произведения. И, наконец, сопоставляются итоговую сумму с максимально возможной. Так мы получаем коэффициент интегрированности профессионального обучения в систему управления персоналом (K_{int}). Контроль данного коэффициента позволяет оценивать степень целостности СУП, а также значительно повышать заинтересованность сотрудников в результатах обучения.

1.2. Модели системы обучения персонала

Под моделью СОП следует понимать схематичное отображение соответствующих элементов и их взаимосвязей.

Среди моделей обучения персонала выделяют две группы:

- Процессуальные модели, отображающие последовательность действий и этапов реализации конкретных программ обучения персонала.
- Структурно-функциональные модели, отображающие состав, функции и взаимосвязи заинтересованных групп, участвующих в процессе обучения персонала.

Процессуальные модели обучения персонала основываются на двух концепциях: теории систематического повышения квалификации и концепции планомерного обучения. В конце 1960-х годов Советами производственного обучения США (**Industrial Training Boards**) была предложена теория систематического повышения квалификации. М. Армстронг приводит следующее определение данной концепции: «Систематическое профессиональное обучение – это обучение, которое специально предназначено для удовлетворения определенных потребностей. Его планируют и проводят люди, которые знают, как обучать, а результаты обучения тщательно оцениваются»⁶. Планомерное профессиональное обучение, представляет собой «..обдуманное вмешательство, нацеленное на успешное проведение обучения, необходимого для улучшения показателей труда». Процесс планомерного обучения состоит из следующих шагов:

⁶ Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.

- 1) Выявить и определить потребности в обучении путем анализа корпоративных, групповых, профессиональных и индивидуальных потребностей в приобретении новых навыков или знаний, либо в повышении имеющегося уровня компетентности. Анализ охватывает не только проблемы, которые надо решить, но и будущие требования. На этом этапе принимается решение о том, в какой степени обучение представляет собой лучший и наиболее эффективный способ решения проблемы.
- 2) Определить, что требуется изучать, какие навыки и знания должны быть усвоены, какие компетенции должны быть развиты, и какие установки должны быть изменены.
- 3) Определить цели профессионального обучения, чтобы было ясно не только, что должно быть изучено, но и что обучающиеся должны уметь делать после прохождения учебной программы.
- 4) Составить учебные программы, чтобы удовлетворить потребности и достичь поставленных целей. Используемые учебные методики должны соответствовать местам проведения обучения.
- 5) Решить, кто проводит обучение; будет ли обучение проводиться внутри или вовне организации. Следует также распределить ответственность между отделом обучения, менеджерами или руководителями групп и работниками.
- 6) Провести профессиональное обучение, т.е. гарантировать, что используются самые подходящие методы, дающие обучающимся возможность приобрести навыки, знания, уровень компетентности и установки, которые им необходимы.
- 7) Оценить обучение – контроль и оценка эффективности профессионального обучения осуществляются во время его проведения, а затем по результатам определяют, в какой степени достигнуты цели, которые обучение преследовало.
- 8) При необходимости внести изменения и расширить обучение – на основе проведенной оценки принять решение о том, в каких улучшениях нуждается программа планомерного обучения.

Среди отечественных исследователей, придерживающихся концепции планомерного обучения, следует отметить С.В. Шекшню⁷,

⁷ Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации: Учебно-практическое пособие. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез»», 1997. – 336 с.

который делает акцент на связях обучения с целями руководства и выделяет отдельно этап бюджетирования. На основе выделенного бюджета ставятся цели конкретных программ обучения, которые определяют набор критериев их достижения.

Развивая целевую составляющую обучения персонала, Т.А. Солтицкая, устанавливает прямую зависимость между целями развития организации и целями обучения персонала и уделяет основное внимание подготовке обучающей программы⁸.

Итак, процессуальные модели планомерного профессионального обучения являются основой системы корпоративного обучения и дают представление о том, что нужно делать, но не о том, кто это должен делать, и кто отвечает за результат. Данный недостаток компенсируется структурно-функциональными моделями:

Моделями ответственности за обучение.

Моделями заинтересованных групп.

Ответственность за обучение персонала, «обычно разделяется между специалистами кадровых служб (психологами, работниками отделов обучения) и руководителями разных уровней. При этом если руководители отвечают за определение потребности в обучении, за направление на обучение работников своего подразделения и за востребованность результатов обучения, то специалисты кадровых служб (отделов обучения) в основном отвечают за подготовку и реализацию программ обучения для разных категорий персонала». Также руководители не только определяют потребности в обучении своих подчиненных, но и оценивают результаты обучения⁹.

В качестве структуры, отвечающей за реализацию программ обучения, выступают подразделения компании, которые в зависимости от размера организации и объема выполняемой работы могут иметь статус отдела обучения, учебного центра или даже корпоративного университета.

Проф. В.А. Спивак отмечает, что «доля работ по обучению персонала в разных компаниях и разных странах неодинакова: в США функции по подготовке персонала осуществляют до **97%** кадровых служб, специальные программы имеют **45%** служб; в Японии **90%** крупных фирм разрабатывают программы обучения персонала. В Германии функции по подготовке персонала выполняет **81%** отделов кадров, но разработку программ подготовки ведут только **18%** фирм, поскольку там высоко развита государственная система

⁸ Солтицкая Т.А. Тренинг продаж: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 212 с.

⁹ Магура М.И., Курбатова М.Б. Обучение персонала, как конкурентное преимущество. – М.: ООО «Журнал “Управление персоналом”», 2004. – 216 с.

подготовки. В Италии только **8%**, причем самых крупных фирм, имеют собственные программы подготовки персонала»¹⁰.

Следует отметить, что там, где есть отделы обучения их роль, как правило, состоит в том, чтобы консультировать менеджеров и руководить ими в их обязанностях, связанных с обучением. Кроме того, в функции отдела входит оценка эффективности результатов обучения. Компании не содержат собственный штат преподавателей и тренеров и даже там, где они есть, их роль сводится к работе внутреннего консультанта.

Итог: для того чтобы обучение отвечало интересам организации, еще на подготовительной стадии следует прояснить важнейшие интересы организации, связанные с работой по обучению персонала, ответив на следующие вопросы:

- * Какова сфера деятельности организации, на каком рынке она работает, кто ее основные потребители?
- * Чем организация планирует заниматься завтра? Какие функции и виды деятельности составят содержание завтрашней деятельности организации?
- * Какие дополнительные профессиональные знания, навыки, и умения требуются работникам для успешного выполнения этих функций и видов деятельности?
- * Какие категории персонала и чему надо учить в первую очередь?
- * В какие сроки должно пройти обучение разных категорий персонала для успешного и своевременного достижения целей организации?

Уточнив потребность организации в обучении разных категорий работников, можно переходить к формулированию целей обучения персонала. Без четкого определения целей обучение теряет свою направленность и осмысленность для исполнителей (как преподавателей, так и организаторов обучения). При этом ясно определенные цели обучения решают следующие задачи:

- * Цели служат ориентиром при разработке содержания учебных программ.
- * Четкая постановка целей обучения позволяет лучше и точнее определить требования к обучающимся.
- * Ясно сформулированные цели обучения помогают преподавателю и организаторам лучше понять, на что должны быть направлены основные усилия, то есть выделить основные приоритеты в обучении.

¹⁰ Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.

- * Цели обучения служат основой для последующей оценки эффективности учебных программ, курсов, семинаров.
- * Четкая постановка целей обучения позволяет обеспечить лучшее соответствие между потребностью в обучении и содержанием и методами обучения.

Цели, преследуемые при обучении персонала, должны быть тесно увязаны с целями организации. Среди основных целей обучения обычно выделяют следующие:

- * Достижение более высокого уровня производительности и качества труда персонала.
- * Сокращение потерь и издержек в процессе профессиональной деятельности обучающихся.
- * Приобретение слушателями профессиональных знаний и навыков, отвечающих сегодняшним и завтрашним требованиям к их работе.
- * Повышение уровня трудовой мотивации персонала.
- * Повышение приверженности работников своей организации и развитие взаимопонимания между персоналом и руководством.
- * Формирование у обучающихся ценностей и установок, поддерживающих стратегию и цели организации.
- * Информирование о целях, задачах, стратегии и политике организации.

Цели обучения могут существенно варьировать в зависимости от таких переменных, как потребности организации, содержание профессиональной деятельности слушателей, демографические или квалификационные характеристики персонала, финансовое положение предприятия и др. Цели обучения могут также изменяться со временем, при изменении рыночной ситуации, стратегии организации или других факторов.

Распространенная ошибка, которую многие компании совершают при составлении программ обучения, – проведение обучения по популярным в данный момент программам, но которые не связаны напрямую с работой и целями организации, которые не отвечают напрямую целям обучения. Участие в таких программах является скорее просто формой отвлечения от работы и отдыха для сотрудников организации.

Еще одна распространенная ошибка заключается в том, что при определении целей обучения забывают, что оно имеет не только практическое, но и символическое значение. Обучение несет в себе информацию о том, как организация относится к своим человеческим ресурсам и как она готова использовать их потенциал.

Вопросы и задания к главе 1

1. Какие функции управления персоналом выделял Л. Джуэлл?
2. Какова стратегическая цель системы обучения персонала?
3. Какие есть методы оценки связи системы обучения персонала с целями организации?
4. На какие две группы делятся модели обучения персонала?
5. В чем содержание теории теории систематического повышения квалификации?
6. Из каких этапов состоит процесс планомерного обучения?
7. Назовите основные цели обучения персонала.

ГЛАВА 2. ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА КАК ПРОБЛЕМА МЕНЕДЖМЕНТА

2.1. Основные понятия

Рассмотрим понятия, относящиеся к обучению сотрудников, наиболее общими из которых являются «обучение персонала» и «профессиональное обучение». Понятие «обучение персонала» определяется, как систематический обучающий процесс, в ходе которого работники приобретают или изменяют навыки или знания, необходимые для выполнения работы (Мордовин, 2003)¹¹.

Термин «обучение персонала» наиболее применим для описания одной из функций управления персоналом и подразумевает, в большей степени организацию обучения, а не его проведение. Поэтому, уместнее говорить о *системе обучения персонала*, в которой выделяются различные виды и формы профессионального обучения.

Согласно М. Армстронгу, «Профессиональное обучение – это имеющее определенную форму, систематическое изменение поведения через формирование новых навыков, которое происходит в результате получения образования, инструктажа, развития и планомерного практического опыта»¹². Несмотря на очень точное определение сути обучения, Армстронг не раскрывает в нем специфику именно «профессионального обучения». Более специфичное определение дал С.В. Шекшня. Под профессиональным обучением он понимает «процесс непосредственной передачи новых профессиональных навыков или знаний сотрудникам организации»¹³. То есть профессиональное обучение – это изменение поведения и деятельности сотрудников организации путем передачи им профессиональных знаний и развития профессиональных умений и навыков.

Такая трактовка исследуемого термина и само понятие профессионального обучения является узким. Во-первых, в силу того, что повышать эффективность деятельности конкретных сотрудников можно передавая им не только *узко профессиональные* знания

¹¹ Мордовин С.К. Управление персоналом: современная российская практика. – СПб.: Питер, 2003. – 288 с.

¹² Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.

¹³ Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации: Учеб.-практ. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Бизнес-шк. «Интел-Синтез», 1997. – 328 с.

и умения. Во-вторых, профессиональное обучение можно получать, не будучи включенным в деятельность конкретной организации (например, обучение студентов в вузах и других учебных заведениях).

Необходимо разделить понятия обучение и повышение квалификации (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Характеристики понятий обучение и повышение квалификации

Характеристики	Образование	Повышение квалификации
Характер использования	Для общего использования в еще неизвестной обстановке	Для использования в профессиональной среде, причем заранее известной обучаемому
Направленность	Ориентация на человека	Ориентация на решение проблемы
Оценка	Влияние может быть прослежено, но не доказано	Легко оценить воздействие, эффективность

В современном менеджменте термины, как правило, не разделяют, однако надо помнить, что они есть и весьма существенные. Так, получая профессиональное образование в Университете, человек практически готовится для рынка труда, а не для конкретной работы на определенном месте.

Термин «Внутрифирменное профессиональное обучение персонала», как «система подготовки персонала, проводимая на территории предприятия или корпоративных учебных центров; и строящаяся на решении проблем, специфичных для конкретной организации, с привлечением собственных или внешних преподавателей»¹⁴, недостаточно широк, т.к. не учитывает возможности проведения обучения вне организации и с привлечением внешних преподавателей.

¹⁴ <http://www.glossary.ru>.

«Подготовка», «переподготовка» и «повышение квалификации» – суть формы профессионального обучения и их определение важно для разработки корпоративного положения об обучении. По определению Веснина (Веснин, 2003), «подготовка новых работников – это первоначальное профессиональное и экономическое обучение лиц, принятых на предприятие и ранее не имевших профессии»¹⁵. Подготовка – обучение при введении в должность тех, кто уже работал или собирается работать по данной специальности. Переподготовка – обучение при введении в должность тех, кто ранее работал по другой специальности. *Повышение квалификации – это подготовка кадров с целью усовершенствования знаний, умений и навыков в связи с повышением требований к профессии или повышением в должности*¹⁶. Таким образом, мы видим соотношение данных понятий, как последовательное сужение объема понятия «подготовка», как родового понятия, обозначающего начальную стадию деятельности, до понятия «переподготовка», являющегося одновременно и подготовкой к новой деятельности и своеобразным повышением квалификации. «Повышение квалификации» тоже является подготовкой к более эффективной деятельности по той же специальности.

Итак, разрабатывая и реализуя проекты повышения эффективности деятельности персонала посредством обучения, целесообразно использовать термин «профессиональное обучение» для обозначения процесса, а термин «система обучения персонала» – для описания организационной структуры, обеспечивающей реализацию профессионального обучения сотрудников.

2.2. Управление знаниями (Knowledge Management)

Согласно теории Knowledge Management, управление знаниями связано с накоплением опыта, пониманием процессов, методик и операций организации, а также с обменом опытом и знаниями. М. Армстронг считает, что управление знаниями связано как с информационными технологиями, так и с работниками и способами приобретения, обмена и распространения знаний. Х. Скарбороу определяет управление знаниями, как «любой процесс или практика создания, приобретения, овладения, распределения и использова-

¹⁵ Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. – М.: Юристъ, 2003. – 495 с.

¹⁶ <http://www.glossary.ru>.

ния знаний, где бы они ни находились, который увеличивает знания и показатели труда в организациях»¹⁷.

Таким образом, управление знаниями это не инструмент индивидуального профессионального обучения, а технология управления информационными и социальными ресурсами организации.

Управление знаниями касается передачи знаний теми, кто их имеет, тем, кто в них нуждается, с целью повышения эффективности организации. М. Хансен и др. (**Hansen et al, 1999**)¹⁸ выделяет два подхода к управлению знаниями:

1. Стратегия систематизации – знания тщательно систематизируют и хранят в базах данных, куда имеет доступ каждый член организации, и все без затруднений могут пользоваться ими с помощью информационных технологий.

2. Стратегия персонализации – знания тесно привязаны к человеку, который их разработал, и распространяются, главным образом, при непосредственном общении между людьми. Обмен знаниями происходит, благодаря сети социальных взаимоотношений и поощрению личного общения между работниками и группами, в ходе неформальных консультаций, семинаров и мозговых штурмов.

Итак, управление знаниями это процесс выработки, накопления и обмена корпоративными знаниями. Структурой, обеспечивающей этот процесс, является система корпоративных знаний, состоящая из пополняемого и избирательно доступного хранилища корпоративных знаний, а также т.н. **E-Learning** и курсов дистанционного обучения.

Процесс управления знаниями является переходным звеном между профессиональным обучением персонала и организационным научением.

2.3. Организационное научение

В конце 20-го века в теории менеджмента появилось новое понятие «обучающаяся организация», преодолевающее концентрацию только на обучении персонала, возводящее организацию в ранг субъекта научения.

Разведем понятия, касающиеся обучения и развития организации, как целого: «научающаяся организация» (**Learning Organization**) и «организационное научение» (**Organizational Learning**).

Основоположниками концепции «**Learning Organization**» считаются М. Педлер, П. Сенге, К. Арджирис. Сегодня известно не-

¹⁷ Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.

¹⁸ Там же.

сколько переводов термина «Learning organization» – «научающаяся организация», «обучающаяся организация», «самообучающаяся организация» и «саморазвивающаяся организация». Наиболее уместно использовать понятие «научающаяся организация», как отражающее проактивность процесса обучения и одновременно результативность этого процесса. Не всякое обучение приводит к научению и не всякое научение есть развитие. К тому же, не всякое научение происходит самостоятельно и по собственной инициативе.

П. Сенге (**Senge, 1990**)¹⁹ определяет обучающуюся организацию как организацию, «в которой нельзя не учиться, потому что обучение вплетено в повседневные операции». Также он определяет обучающую организацию как «группу людей, постоянно развивающих свои способности создавать то, что они хотят создавать». Нам близко мнение Анга и Жозефа²⁰ (**Ang & Joseph, 1996**), которые противопоставляют организационное обучение и научающуюся организацию как процесс и структуру.

Понятие «организационное обучение», напрямую связанное с понятием «обучающаяся организация», определяют как процесс «выявления и корректировки ошибок» (**Argyris, 1977**)²¹. По его мнению, организации обучаются через индивидуумов, действующих в качестве представителей организации.

Хьюбер (**Huber, 1991**) рассматривает четыре составляющих организационного научения: приобретение знания, распространение информации, интерпретация информации и организационная память²². По М. Дейлу (**Dale, 1994**) организационное обучение можно охарактеризовать как сложный трехступенчатый процесс, состоящий из приобретения знаний, их распространения и совместного использования. Знания могут быть приобретены непосредственно на собственном опыте, или взяты из опыта коллег или из организационной памяти²³.

Вейк (**Weick, 1991**)²⁴ определяет организационное обучение, как «процесс внутри организации, посредством которого получается

¹⁹ Сенге П.М. Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающейся организации. – М: ЗАО «Олимп-бизнес», 2001. – 408 с.

²⁰ Malhotra, Yogesh. (1996). Organizational Learning and Learning Organizations: An Overview [WWW document]. URL <http://www.brint.com/papers/orglrng.htm>.

²¹ Арджирис К. Организационное научение: Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 563 с.

²² Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.

²³ Там же.

²⁴ Там же.

знание о взаимосвязи результатов действий и реакциях окружающей среды». С его точки зрения, «более радикальный подход гласит, что индивидуальное обучение совершается, если и когда индивид по-новому реагирует на тот же стимул, но организационное обучение – когда группа людей одинаково реагирует на различные стимулирующие действия».

А. Петтигрю и Р. Уипп (**Pettigrew & Whipp, 1991**)²⁵ считают, что в центре внимания организационного обучения должно находиться развитие «организационных возможностей». Для оценки эффективности организационного обучения можно использовать показатель организационного потенциала, выражающийся в количестве обнаруженных возможностей, когда фиксируются идеи и гипотезы сотрудников различных уровней: «Сейчас происходит то-то, значит мы можем сделать то-то и получить такой-то эффект», «Мы это делаем так, а если бы сделали вот так, получили бы вот такой результат».

К. Арджирис (**Арджирис, 2004**) различает два вида обучения: одноконтурное и двухконтурное. При одноконтурном обучении, которое подходит для решения рутинных, повторяющихся вопросов корректируются средства достижения целей, а при двухконтурном обучении, которое больше подходит для сложных задач, корректируются сами цели организации.

Таким образом, организационное обучение – это процесс изменения организационных возможностей и целей, а также повышение целостности и гибкости реагирования на значимые ситуации, посредством накопления и использования корпоративного опыта представителями организации. Структурой, обеспечивающей данный процесс является, т.н. «научающаяся организация».

2.4. Систематизация ключевых понятий

Подводя итоги, проведем классификацию изучаемых понятий, по трем критериям:

1. По субъекту обучения мы выделяем две группы терминов:
 - 1) относящиеся к «единичному» обучению, т.е. обучению индивидов (профессиональное обучение, обучение персонала, внутрифирменное обучение);
 - 2) относящиеся к «всеобщему» обучению, т.е. обучению организации как целого (организационное обучение).

Однако, и обучение отдельных сотрудников, и обучение организации подразумевает командное обучение. Последнее является

²⁵ Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.

своеобразным интегратором профессионального и организационного обучения в силу коллективной природы деятельности в современных организациях²⁶.

2. По структурно-процессуальному критерию «система обучения персонала» – это структура управленческого воздействия, а «профессиональное обучение» – процесс данного воздействия. Научающаяся организация – структура, организационное научение – процесс.

3. По этапу профессиональной деятельности, на котором проводится обучение, можно выделить подготовку (в начале), повышение квалификации (во время) и переподготовку (при переходе к новой деятельности).

4. По локализации можно выделить внутрифирменное обучение (своих сотрудников учим сами у себя) и внешнее профессиональное образование (обучение специалистов вне зависимости от принадлежности к фирме на базе профессиональных учебных заведений, силами этих заведений).

Рассмотрим более детально распределение выше обозначенных понятий по уровням строения организации и с некоторой долей условности отнесем каждое понятие к категориям «процесс» или «структура». Основанием для отнесения к тому или иному уровню будет служить направленность на изменение того или иного обучающегося субъекта (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Классификация ключевых понятий

Уровень	Процесс	Структура	Цель ²⁷	Средство
Индивид	Профессиональное обучение	Система обучения персонала	Поведение и деятельность	Наставничество, тренинги и пр.
Группа	Управление знаниями	Система корпоративных знаний	Корпоративный опыт и знания	Электронное обучение
Организация	Организационное научение	Научающаяся организация	Взаимодействие и видение	Обучение действием, бенчмаркинг
Корпорация	Социокультурная интеграция	Корпоративный университет	Создание социокультурной среды	Дистанционное обучение

²⁶ Организация – группа людей. Продукт или услуга – плод совместной деятельности. Значит эффективность возможна только при обучении взаимодействующих сотрудников организации.

²⁷ Цель как результат желаемых изменений.

Субъектом и объектом процесса профессионального обучения является, прежде всего, конкретный сотрудник. Результатом профессионального обучения является изменение знаний, умений, навыков и установок работника, необходимых ему для эффективного выполнения деятельности. Комплекс мероприятий и ответственных за профессиональное обучение представляют собой систему обучения персонала. В качестве средств профессионального обучения используются тренинги, семинары, наставничество, стажировки и т.д.

Объектом процесса «управления знаниями» являются корпоративные опыт и корпоративные знания. Субъектом «управления знаниями» является, прежде всего, социальная группа людей, непосредственно взаимодействующих друг с другом в ходе профессиональной деятельности. Результатом управления знаниями является перевод неявного опыта сотрудников и команд в явные знания с последующим сохранением, распространением и применением знаний. Структурой, которая обеспечивает сохранение и доступ к знаниям, является «система корпоративных знаний», а инструментом передачи знаний являются: с одной стороны **«E-learning»**, а с другой – организованное взаимодействие сотрудников по обмену опытом.

Субъектом и объектом процесса организационного научения является сама организация, как социально-экономическая общность людей. Результатом организационного обучения является изменение мировоззрения, коллективных целей и ценностей, а также норм и правил взаимодействия. Одним из инструментов, средств организационного обучения является «обучение действием», в ходе которого сотрудники решают конкретные задачи развития организации и бенчмаркинг, как изучение и использование успешного опыта конкурентов. Структурой процесса организационного обучения является «научающая организация», как совокупность мировоззрения, коллективных целей и ценностей, а также норм и правил взаимодействия, позволяющих предвидеть и оперативно реагировать на изменения внешней и внутренней среды.

На уровне корпорации возникает необходимость интеграции подходов к обучению сотрудников, команд и бизнес-единиц, а также формирование внешней социокультурной среды. Поэтому создаются корпоративные университеты являющиеся, как правило, самостоятельными подразделениями или бизнес-единицами корпорации. Одним из наиболее релевантных средств массового обучения сотрудников, работающих в удаленных подразделениях, является организация процесса дистанционного обучения, как правило, на

основе систем электронного обучения. В силу самостоятельности и дистанционности, у корпоративных университетов появляется новое качество – они перестают концентрироваться на внутреннем обучении и способны распространять накопленные знания и технологии вовне: дилерам, клиентам, поставщикам и др. При этом устанавливаются обратные связи с рынком и обществом, стимулирующие процесс организационного обучения и развития. Таким образом, корпоративный университет представляет собой структуру, интегрирующую процессы профессионального и организационного обучения с целью формирования внешней и внутренней среды, унификации и повышения оперативности внутреннего и внешнего обучения.

Однако, несмотря на то, что корпоративный университет является структурой, интегрирующей и «систему обучения персонала» и «научающуюся организацию» и «систему корпоративных знаний», у него нет рядоположенного процесса, который был бы синтезом профессионального обучения и организационного научения.

2.5. Корпоративное обучение

Под **«корпоративным обучением»** понимается *процесс трансляции корпоративных знаний, как сотрудниками, так и самой организацией во внешней и внутренней среде, направленный на достижение и постановку целей развития организации.*

Специфика понятия заключается, на наш взгляд, в том, что оно интегрирует понятия «профессиональное обучение», «управление знаниями» и «организационное научение». Оно позволяет рассматривать персонал организации и саму организацию как активных субъектов, которые не только усваивают знания и опыт, но и распространяют их как внутри самой организации, так и за ее пределами (рис. 2.1).

Если организационное научение – это изменение целей и ценностей организации в соответствии с изменениями внешней среды, то корпоративное обучение – это изменение внешней среды путем трансляции этих целей и ценностей.

Итак, мы рассмотрели основные понятия и концепции, имеющие отношение к обучению персонала и организации и определили понятие «корпоративное обучение», призванное интегрировать ранее использовавшиеся понятия и сделать акцент на функции организационного развития, посредством изменения внешней корпоративной среды. Это позволяет ввести иерархию уровней обучения.

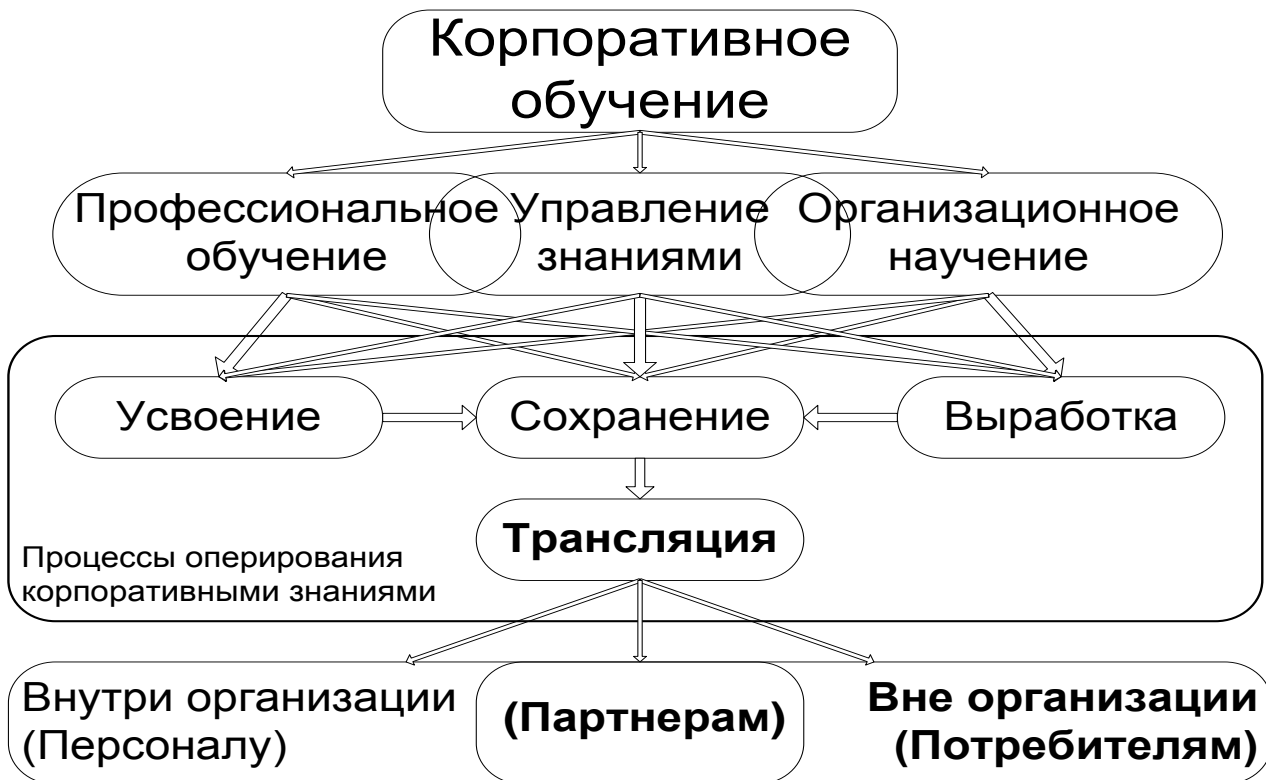


Рис. 2.1. Понятие «Корпоративное обучение»

Можно выделить четыре уровня, на которых проводится трансляция корпоративных знаний.

Индивидуальный уровень является базовым, так как и организация и корпорация и общество состоят из конкретных людей выступающих и в роли работников и в роли потребителей и в роли граждан. Именно люди являются основными носителями, распространителями и потребителями корпоративных знаний.

На *уровне организации*, как социально-экономической общности людей, происходит с одной стороны отчуждение индивидуальных знаний и их обезличенное распространение с помощью электронный и иных средств коммуникации. А с другой стороны – создаются технологии, которые невозможно ни передать, ни применить индивидуально, а только силами целой организации. Так, например, технология организации и ведения бизнеса создается организациями и передается другим организациям.

На *уровне корпорации* речь идет о централизованном управлении рядом организаций или социальных институтов. В коммерческой сфере централизованную управляющую роль играют корпоративные центры, а в обществе органы исполнительной власти. И в том и в другом случае, управление связано с обучением новым способам ведения бизнеса или социального управления.

На *уровне надкорпоративного обучения* происходит регуляция деятельности корпораций и органов исполнительной власти с помощью законотворческой деятельности высших чиновников, как государственного, так и межгосударственного уровня (например, в Европарламенте).

Таким образом, уровни корпоративного обучения расположены по степени укрупнения социально-экономических общностей.

Следует выделить четыре сферы, каждая из которых может быть источником корпоративных знаний.

Самый глубокий источник корпоративных знаний находится на индивидуальном уровне во *внутриличностной среде* предпринимателя или топ-менеджера, который направляет организацию и «учит» ее выживанию в конкурентной среде.

Во *внутренней среде организации* выделяют персонал и собственно организацию.

Во *внешней среде организации* выделяют персонал, организацию партнерских компаний и также корпорацию в целом, как центр управления. К партнерам относят, прежде всего, те организации, которые распространяют корпоративную продукцию или производят ее от имени корпорации и по корпоративным технологиям. К числу партнеров могут относиться также поставщики, которым корпорация может продавать или передавать собственные технологии.

Во *внешне-корпоративной среде* выделяют конечных потребителей, общественные институты, такие как система образования и здравоохранения, органы исполнительной власти, регулирующие деятельность социальных институтов, а также органы государственной и межгосударственной законодательной власти, которые направляют как исполнительные органы государственной власти, так и деятельность корпораций.

Таким образом, трансляция корпоративных знаний может осуществляться на персонал организации, персонал и организацию партнеров, конечных потребителей, социальные институты, а также органы законодательной и исполнительной власти государства и межгосударственных союзов.

Трансляционный подход к развитию и продвижению организаций и корпораций уже широко используется в современных рыночных условиях. Разработчики программного обеспечения 1С продают по договорам о франчайзинге права на доработку и внедрение системы 1С, обучают сотрудников IT компаний работе с продуктом, чтобы те, в свою очередь, устанавливая 1С на конкретном предприятии, обучали конечных пользователей (бухгалтеров, системных администраторов, кадровиков и др.) тому, как эффективно выполнять решать их задачи с помощью 1С. Стратегия развития Соса-

cola предполагает организацию и продажу бизнесов по производству и сбыту всемирно известного напитка. За собой корпорация оставляет только секрет формулы сырья, из которого изготавливают Кока-колу. Сеть универсамов «Перекресток» в 2005 году начала распространение среди потребителей буклетов о здоровом питании, подготовленных институтом питания РАМН и сопровождаемых каталогом соответствующих продуктов на каждый месяц.

Крупные корпорации лоббируют собственные интересы, заставляя изменять законодательство, таким образом, что конечные потребители обязаны выполнять некоторые правила. Так, например, в конце 90-х производители светоотражательных материалов повлияли на законотворческую деятельность депутатов украинского парламента, в результате чего автомобилисты были вынуждены менять номера своих машин на специальные светоотражательные номера стоимостью более сотни долларов.

Таким образом, корпоративное обучение охватывает широкие слои населения, практически все коммерческие и большинство государственных структур. Масштабы корпоративного обучения имеют тотальный характер. Чем крупнее корпорация, тем масштабнее ее воздействие на рынок труда, на потребительский рынок, на конкурентов, общество, государство и национальную культуру. Именно поэтому, российские организации должны взять курс на создание и развитие высокотехнологичных транснациональных корпораций, которые составят здоровую конкуренцию западным гигантам, путем корпоративного обучения собственного персонала, партнеров, потребителей и общества в целом.

Вопросы и задания к главе 2

1. Какое определение можно дать понятию профессиональное обучение?
2. Какие два подхода существуют к **Knowledge Management**?
3. Кто является основоположниками концепции **Learning Organization**? Раскройте ее сущность.
4. Каковы четыре составляющих организационного наущения по Хьюберу?
5. Какой показатель можно использовать для оценки эффективности организационного наущения по А. Петтигрю и Р. Уиппу?
6. Субъект и объект процесса профессионального обучения, управления знаниями, организационного наущения.
7. Что понимается под понятие «корпоративное обучение»?
8. Какой уровень является базовым в процессе трансляции корпоративных знаний?

ГЛАВА 3. ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ

Следует отметить, что в настоящее время в области образования происходят практически революционные изменения, связанные с переходом на компетентностный подход в обучении. Традиционная предметно-ориентированная организация обучения сохраняет свои позиции в значительной части профессий, не связанных с инноватикой, т.е. там, где определяющим фактором является квалификация – соответствие знаний, умений и навыков жестким стандартам выполнения работ. Компетентностная организация обучения получает преимущество там, где определяющим фактором успешности, кроме, естественно, наличия определенных профессиональных знаний, становятся деловые и личностные качества, умение находить нестандартные варианты решения, прошлый опыт решения аналогичных проблем. Это, прежде всего менеджмент, коммерция, финансы, здравоохранение и пр. Эти различия прослеживаются при разработке программ и методов обучения.

3.1. Определение потребности в обучении

Систематический анализ потребности в обучении различных категорий персонала необходим для определения того, какие формы и методы обучения будут в наибольшей степени отвечать интересам компании. Этот анализ должен вытекать из стратегических задач компании и задач, стоящих перед отдельными подразделениями. Если же такая работа не проводится, то выбор программ для обучения различных категорий персонала производится достаточно неорганизованно и хаотично. Невнимание к работе по выявлению потребности в обучении работников создает серьезные проблемы для организации: она бывает вынуждена оплачивать обучение, в котором может не быть необходимости, отвлекать сотрудников от основной работы, а в результате, вместо повышения отдачи от работников после завершения учебной программы, рискует получить снижение интереса к обучению и повышению квалификации, нежелание думать о своем профессиональном росте. Потребность в обучении различных категорий персонала организации определяется как требованиями работы и/или интересами организации, так и индивидуальными характеристиками работников. На потребность в обучении, в приобретении новых знаний и развитии тех или иных профессиональных навыков оказывают влияние возраст, рабочий опыт, уровень способностей, особенности трудовой мотивации и другие факторы.

Потребность организации в обучении возрастает при следующих условиях:

1. Обучение в той или иной форме представляет самый эффективный и самый адекватный путь к решению существующих или прогнозируемых проблем в деятельности той или иной категории персонала.

2. Обучение представляется наиболее экономичным способом достижения целей, стоящих перед организацией.

3. Обучение является наиболее действенным способом повышения ценности человеческих ресурсов организации и повышения отдачи от работников.

Потребность в обучении может возникать в ответ на актуальные, сегодняшние проблемы и/или может быть связана с планами, с будущими проблемами организации.

3.2. Методы определения потребности работников организации в обучении

Для того чтобы определить содержание и наиболее эффективные методы обучения, которые будут наилучшим образом способствовать достижению целей организации и целей обучения, необходимо установить качественную и количественную потребность в обучении основных категорий работников. Качественная (чему учить, какие навыки развивать) и количественная (какое число работников разных категорий нуждается в обучении) потребность в обучении может быть выявлена следующими методами:

1. Оценка информации о работниках, имеющейся в кадровой службе (стаж работы, рабочий опыт, базовое образование, принимал ли работник ранее участие в программах обучения или повышения квалификации и др.).

2. Ежегодная оценка рабочих результатов (аттестация). В ходе ежегодной оценки рабочих результатов (аттестации) могут обнаружиться не только сильные, но и слабые стороны в работе конкретного человека. К примеру, низкие оценки у работников определенной профессиональной группы в графе «профессиональные знания» показывают, что для данной категории работников выявлена потребность в обучении. После этого может быть рассмотрен вопрос о необходимости обучения для конкретных категорий работников и определена конкретная форма и содержание этого обучения.

3. Анализ долгосрочных и краткосрочных планов организации и планов отдельных подразделений и определение уровня квали-

фикации и профессиональной подготовки персонала, необходимого для их успешной реализации. Определение того, какое обучение (содержание, используемые методы) позволит работникам достичь требуемого уровня квалификации и профессиональной подготовки.

4. Наблюдение за работой персонала и анализ проблем, мешающих эффективной работе. Выявленное в результате наблюдения несоответствие работы персонала установленным стандартам и требованиям может выступать индикатором потребности в проведении соответствующего обучения. Если в работе персонала регулярно имеют место ошибки, просчеты, ведущие к плохой работе, браку, нарушениям техники безопасности, неоправданно большим потерям времени, то эта информация может быть использована для обоснования заявки на обучение персонала и при подготовке программ обучения.

5. Сбор и анализ заявок на обучение персонала от руководителей подразделений. Сегодня это один из наиболее распространенных в российских организациях методов определения потребности в обучении работников. К сожалению, многие работники, направленные на обучение, часто узнают о том, чему они будут учиться, лишь в аудитории. Поэтому, чтобы сделать обучение более продуктивным, руководитель должен заблаговременно информировать работников, зачем и на какое обучение он их направляет.

6. Индивидуальные заявки и предложения работников. Если работник заинтересован в получении определенных знаний и навыков, он может подать заявку на имя руководителя отдела обучения, завизированную его непосредственным руководителем, указав, в каком именно обучении он нуждается.

7. Организация работы с кадровым резервом и работа по планированию карьеры. В процессе работы с кадровым резервом и при планировании карьеры работники специалисты кадровой службы получают дополнительную информацию о потребности в обучении наиболее перспективных работников.

8. Изменения в работе, предъявляющие более высокие требования к квалификации персонала. Изменение стандартов или внедрение новых процедур и нового оборудования часто требует дополнительного обучения. Например, переходу предприятия на работу по стандартам ISO 9000 должно предшествовать обучение основных категорий персонала.

9. Опросы работников. Опросы персонала, призванные оценить их потребность в получении новых профессиональных знаний и развитии навыков позволяют точнее определить потребность в обучении для конкретных категорий персонала, конкретных подразделений или отдельных работников. Опросы могут охватывать всю

организацию или отдельные подразделения, могут быть выборочными, охватывая лишь репрезентативную выборку. Если круг респондентов невелик, можно воспользоваться методом интервью.

10. Изучение опыта других организаций. Часто опыт конкурентов или родственных предприятий дает важные подсказки, связанные с необходимостью обучения той или иной категории персонала для поддержания необходимого уровня конкурентоспособности.

11. Экспертные оценки. Эксперт дает свое заключение о потребности в обучении, либо, основываясь на собственном опыте, либо используя комплексный подход с опорой на ряд методов из числа тех, которые были приведены выше. В качестве экспертов могут выступать как внешние консультанты, так и работники организации (руководители, специалисты кадровой службы, отдела обучения, представители высшего руководства).

3.3. Этапы разработки программы обучения

Первым этапом в процессе разработки структуры учебной программы следует считать исследования внешней и внутренней среды. В системе отраслевого образовательного процесса до основного этапа собственно формирования учебной программы необходимо решить, какую именно программу реализовывать, какая программа будет востребована в Системе непрерывного фирменного профессионального образования и в повышении квалификации каких специалистов наиболее нуждается отрасль. Данный этап в проектировании следует рассматривать как аналитический.

Практически все отраслевые учебные заведения сегодня начинают диверсифицировать свой «портфель» образовательных услуг, расширять функционал, реализуя различные новые программы повышения квалификации и переобучения персонала.

Кроме того, в условиях применения компетентностного подхода к организации подготовки кадров учебная программа дает возможность управлять качеством подготовки работника, открывает большие возможности инвестирования предприятиями-заказчиками тех направлений подготовки кадров, в которых они в наибольшей степени заинтересованы. Важно подчеркнуть, что предметно-ориентированная и компетентностная организация содержания обучения не рассматриваются как взаимоисключающие, а скорее дополняют друг друга.

На данном этапе проектирования следует также провести анализ существующих «родственных», близких по назначению

учебных программ. Полученная уверенность в востребованности программы сделает оправданными все затраты, которые будут произведены при ее разработке.

В процессе создания учебной программы исследования целесообразней проводить группой высококвалифицированных сотрудников, имеющих навыки проведения маркетинговых исследований, поиска и анализа информации, знающих ресурсы учреждения и имеющих стратегическое видение образовательного процесса. Желательно, чтобы в такую группу входили руководители, методисты, преподаватели и мастера производственного обучения. Завершением работы на данном этапе проектирования можно считать принятое рабочей группой решение о подготовке к реализации конкретной учебной программы для формирования определенных профессиональных компетенций слушателя.

На втором этапе разработки осуществляется определение целей учебной программы, которое сводится к выявлению состава профессиональных компетенций, необходимого и достаточного для формирования выбранной квалификации.

Источниками определения состава специальных компетенций могут выступать:

- 1) обобщенные требования к умениям работника определенной профессии (специальности) и квалификации;
- 2) профессиональный стандарт по профессии (специальности);
- 3) квалификационные характеристики должностей рабочих и служащих;
- 4) профессиональные характеристики и т.п.²⁸

Третий заключительный этап проектирования учебной программы представляет собой определение перечня ее элементов. Следует отметить, что основным элементом учебной программы в условиях реализации компетентного подхода следует считать модуль.

Преимущество учебных программ, сформированных на основе модульно-компетентного подхода, состоит в том, что в них отражаются реальные требования к работникам.

Каждая профессиональная компетенция характеризуется набором умений, которые, в свою очередь, и будут считаться основанием для выделения модулей²⁹.

²⁸ Ефимова С.А. Проектирование образовательных программ профессионального образования на основе модульно-компетентного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

²⁹ Исаев В.А., Воротилов, В.И. Образование взрослых: компетентный подход: Учеб.-метод. пособие. – СПб.: ИОВ РАО, 2005. – 92 с.

Таким образом, «разбивка» каждой компетенции (цели учебной программы) на умения происходит при формулировке ответов на вопрос: что должен и будет уметь делать работник для достижения этой цели?

Для включения полученных умений в качестве результатов обучения в программу, содержание каждого умения трансформируется в название модуля. Отличительные признаки модуля – это ясное начало и окончание, а также невозможность дальнейшего деления на законченные единицы. Таким образом, название модуля, как правило, совпадает с выделенным умением. Заголовки можно формулировать по-разному, но так, чтобы из них сразу было понятно, о чем будут модули.

Данный этап завершается определением совокупности модулей, обеспечивающих формирование всех выбранных на втором этапе профессиональных компетенций. Модули могут разрабатываться новые, отвечающие задаче формирования необходимых компетенций, или браться уже готовыми из других модульных учебных программ.

Этапы разработки структуры учебных программ на основе компетентностного подхода в профессиональном и отраслевом образовании включают в себя:

- определение круга потенциальных потребителей модульной учебной программы, анализ существующих образовательных программ и т.п.;
- определение целей модульной образовательной программы;
- определение перечня модулей образовательной программы.

После того как структура учебной программы сформирована, целесообразно переходить на следующий цикл проектирования – разработку ее основных единиц (модулей).

Каждый модуль учебной программы имеет универсальную структуру и создается по одной технологии. Материалы, составляющие модуль, в обязательном порядке включают в себя три компонента:

- спецификацию модуля;
- оценочные материалы модуля;
- учебные материалы модуля.

Спецификация модуля. Технология разработки спецификации модулей построена на детализации процесса «перевода» языка сферы производства на язык сферы образования. С позиции сферы производства наиболее важными позициями являются:

- деятельность, которую работник может выполнять (что он умеет делать?);

- способы осуществления этой деятельности (какими способами он это делает?);
- качество осуществления деятельности (что может быть свидетельством того, что деятельность осуществлена эффективно?).

Для сферы образования важными становятся следующие позиции, сформулированные в виде вопросов:

- чему необходимо научить обучающегося?
- как его этому научить, что он должен изучить для этого?
- как он докажет, что достиг качественного результата?

Ответы на эти вопросы и составляют в общем виде технологию разработки спецификации модуля. Спецификация модуля в обязательном порядке включает следующие компоненты: название модуля, цели обучения, входные требования, нормативную продолжительность обучения, результаты обучения, критерии оценки результатов, уровни освоения, требования к способам оценки, пояснительную записку, которые разрабатываются последовательно. На каждом шаге проектирования спецификации модуля необходимо возвращаться к уже разработанным компонентам и проверять их согласованность между собой.

Целесообразный алгоритм разработки спецификации модуля можно представить следующим образом:

1 шаг – корректировка названия модуля. Название модуля отражает одно из умений, составляющих специальную или ключевую компетенцию. На данном этапе следует проверить заголовки на точность, лаконичность и, по возможности, краткость. К выбору названия модуля нужно подходить особенно осторожно еще и потому, что ни одно название в учебной программе не должно повторяться.

2 шаг – описание цели обучения. В целях обучения указывается совокупность профессиональных задач и функций, которые сможет осуществлять обучающийся по окончании изучения модуля. Формулировка цели обучения включает описание тех умений, которые в своей совокупности характеризуют компетенции. Цели обучения носят «деятельностно-ориентированный» характер и должны фиксировать планируемые изменения в способах деятельности обучающегося по окончании изучения модуля.

3 шаг – описание входных требований. Входные требования указывают уровни квалификации, которые являются необходимыми для освоения модуля. Требования допуска к изучению модуля необходимо указывать в каждом отдельном случае, если даже

заранее известно в состав какой учебной программы этот модуль войдет. Следование этому правилу обеспечивает возможность самостоятельного использования модуля при конструировании различных учебных программ.

4 шаг – определение нормативной продолжительности обучения. При организации учебного процесса с использованием компетентностного подхода появляется возможность выбора индивидуального «темпа» продвижения по модульной учебной программе каждым обучающимся. Данный компонент спецификации модуля показывает, сколько времени в среднем требуется обучающемуся на достижение всех диагностируемых результатов данного модуля.

5 шаг – выделение результатов обучения. Результаты обучения «выходят» из целей обучения, а значит, при последовательном их достижении можно констатировать факт завершения изучения модуля. Уже сформулированные ранее цели обучения (умения как сложные образования) разделяются на результаты обучения («простые» умения). В свою очередь, результаты обучения становятся перечнем умений, который предъявляется к оцениванию. Именно результаты обучения помогают отследить и оценить процесс формирования компетенции.

Результаты устанавливают, что обучающийся будет уметь делать по завершению обучения, каким стандартам будет соответствовать его деятельность и в каких условиях он сможет применить эти умения.

6 шаг – разработка критериев оценки результатов. Результаты обучения нельзя отделить от процесса их оценивания. После принятия решения относительно результатов обучения оптимальным действием является выбор соответствующих методов их оценивания и выработка надлежащих критериев оценки. Критерии оценки основываются непосредственно на результате обучения и содержат дидактический эталон умений, формируемый в рамках результата обучения. Другими словами, они устанавливают критерии качества выполняемой работы, т.е. насколько хорошо обучающийся должен уметь реализовать выделенное умение. Они содержат описание либо способа выполнения деятельности, заложенного в результате, либо продукта деятельности, получаемого в итоге.

Описание критериев включает: объект деятельности, совершаемое действие, качество выполнения и ссылку на стандарт выполнения работы. При разработке критериев необходимо следить, чтобы оценивалась только деятельность, формируемая в рамках конкретного результата обучения.

7 шаг – описание уровней освоения. Уровень освоения раскрывает глубину или диапазон освоения умения, формируемого в рамках результата обучения. Этот компонент спецификации модуля содержит информацию о различных условиях, ситуациях, подходах и т.п., в которых обучающийся должен продемонстрировать деятельность, заложенную в результате обучения. Информация, представленная в описании уровней освоения, является обязательной и не может быть изменена в процессе обучения. Однако для некоторых результатов обучения может не требоваться описание уровней освоения, т.к. вся необходимая информация полностью содержится либо в формулировке самого результата, либо в критериях его оценки.

8 шаг – описание требований к способам оценки. Этот раздел предполагает описание основных способов оценки достижения обучающимся результатов обучения. Объектами оценки могут выступать:

- 1) продукт практической деятельности. Оценка и соответствующие критерии при этом основываются на эталонном качестве продукта;
- 2) процесс практической деятельности. При этом оценивается соответствие усвоенных алгоритмов деятельности заданному стандартному эталону деятельности. Критерии оценки основываются на поэтапном контроле процесса выполнения задания;
- 3) объем профессионально значимой информации в ходе письменного или устного опроса. Применяется в тех случаях, когда важно установить, что обучающийся владеет достаточным количеством информации, необходимой для формирования определенной компетенции.

Как показывает ряд исследований³⁰, при отборе необходимых способов свидетельств того, что результат обучения достигнут, не следует включать в этот компонент спецификации модуля названия конкретных инструментов оценки. Каждый преподаватель вправе сам выбирать их, подчиняясь принципу целесообразности, отражения в выбранном инструменте требований к характеру способа оценки (продукт, процесс или объем информации).

9 шаг – написание пояснительной записки к модулю. Пояснительная записка содержит информацию рекомендательного характера, предназначенную для преподавателей и организаторов

³⁰ Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям: Пер. с англ. – М.: НИРРО, 2003.

обучения. В ней в свободной форме даются разъяснения по отдельным компонентам спецификации модуля; описывается область применения модуля (профессиональная актуальность) для составления модульных образовательных программ по профессиям, его преемственность; разъясняются цели обучения и рекомендуемые методы обучения; предлагаются некоторые инструменты оценки; поясняется процедура проведения оценки достижений обучающегося и т.д.

Таким образом, жестко структурированная спецификация модуля создает необходимые условия для организации такой деятельности обучающихся, при которой получаемая информация не просто будет формально усвоена, а сможет составить часть внутреннего ресурса обучающегося, что и даст возможность практического ее использования в жизни.

3.4. Оценочные материалы модуля

Очевидно, что профессиональную компетенцию как результат образования можно наблюдать только в деятельности, т.е. о степени ее сформированности можно делать заключение только на основании осуществляемой человеком деятельности. Поэтому важно правильно определить некий набор различных видов деятельности, который позволит сделать достоверные выводы или заключения о компетенции обучающегося; необходимо использовать такие методы оценивания, которые могут наилучшим образом оценить интегрированный результат обучения; выбирать инструменты и методы оценки необходимо адекватно объектам оценивания, совокупность полученных оценок при этом позволит сделать выводы об уровне сформированности компетенции обучающегося.

Материалы оценки можно разрабатывать на основе спецификации модуля и они должны обеспечивать валидность (обоснованность) оценки (действительно измерять то, что должны измерять), надежность оценки (проводиться разными экзаменаторами в разных обстоятельствах и давать одинаковые результаты), практическую (возможность выполнения с использованием имеющихся ресурсов)³¹.

Оценка каждого результата обучения в процедуре итогового контроля происходит отдельно. Общая итоговая оценка достигну-

³¹ Ефимова С.А. Проектирование образовательных программ профессионального образования на основе модульно-компетентностного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

той компетенции складывается из оценок, полученных по каждому результату. В некоторых случаях можно планировать интегрированную оценку всех результатов обучения. Оценка будет считаться комплексной оценкой по модулю. Следует отметить, что если планируется комплексная оценка, то из состава оценочных материалов должно быть понятно, какие результаты обучения и критерии какими заданиями оцениваются.

3.5. Учебные материалы модуля

Учебные материалы – обязательный компонент модуля, содержащий совокупность дидактических средств для обеспечения достижения обучающимся планируемых результатов обучения.

Учебные материалы разрабатываются на основе спецификации модуля.

Каждому результату обучения обычно соответствует одна единица учебного материала – учебный элемент.

При проектировании учебного элемента следует руководствоваться следующими требованиями:

1) при отборе учебного материала в учебный элемент следует формировать объем содержания обучения, необходимый и достаточный для достижения соответствующего результата;

2) учебный материал должен быть изложен доступно и понятно для восприятия обучающихся. Необходимо выбрать наиболее подходящий для данной категории обучающихся вариант представления материала – текст, рисунки, схемы, символы, таблицы и т.д. или их оптимальное сочетание;

3) учебный элемент может содержать рекомендации о возможности использования в процессе обучения существующих учебных и информационных материалов (учебников, справочников, научных изданий, баз данных и т.п.) с указанием необходимых ссылок на источники в целом или их отдельные фрагменты.

Для реализации в учебном процессе обратной связи при разработке учебных материалов рекомендуется включать в учебный элемент задания текущего контроля. Такие задания должны иметь эталоны выполнения, по которым обучающийся может осуществлять самоконтроль и коррекцию своего продвижения по модулю.

Очевидно, что на момент начала работы с новым учебным материалом обучающийся не является «чистым листом», он обладает немалым запасом ранее полученных знаний, умений, представлений, ценностей и т.д. Новые результаты обучения должны встраи-

ваться в его уже имеющийся опыт или надстраиваться над ним. Чтобы этот процесс проходил достаточно эффективно, существующие системы должны быть приведены в активное состояние³². Для этой цели используется система корректирующего контроля.

Для обеспечения корректирующего контроля при проектировании учебного элемента целесообразно составлять ряд заданий на актуализацию результатов учебной деятельности и вопросы для определения уровня подготовки обучающегося к восприятию нового материала.

Задания (вопросы) на актуализацию результатов учебной деятельности необходимы в том случае, когда изучение новых учебных элементов предусматривает использование приобретенных ранее знаний и умений как основы усвоения новых. Вопросы для предварительной диагностики уровня подготовки обучающегося мотивируют его на усвоение нового материала и выявляют имеющийся опыт. Такие вопросы могут быть двух типов:

1) вопросы, на которые обучающиеся действительно знают ответы;

2) вопросы, которые заведомо заведут их в тупик.

Таким образом, учебный элемент включает в себя:

- четко описанную цель изучения учебного элемента, сформулированную на основе результата обучения спецификации модуля;
- пакет учебных материалов;
- задания текущего контроля по каждому разделу учебного элемента с эталонами их выполнения.

Как показывает практика, реализация данного подхода в процессе разработки учебных программ, позволит решить ряд задач, связанных с повышением качества обучения персонала, с ориентацией на международные стандарты и потребности заказчика образовательных услуг. Современная учебная программа должна ориентироваться на потребности производства, обладать гибкой структурой по отношению к изменениям параметров внешней среды и внутренних условий организации процесса обучения, быть «прозрачной» в отношении результативности обучения для всех субъектов образовательного процесса.

Методические рекомендации по реализации данного подхода к выработке современных учебных программ обязательно должны учитывать несколько важных обстоятельств и принципов, обосно-

³² Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 166 с.

ванных психологией, педагогикой, методиками преподавания общенаучных и прикладных учебных дисциплин. Суть этих обстоятельств, во-первых, состоит в том, что любая учебная дисциплина (программа) формируется из проблемной области определенной науки с востребованной практикой и представляет собой проекцию системы знаний определенной науки на учебный процесс. Второе обстоятельство состоит в том, что отбор содержания в учебную дисциплину (программу) должен быть подчинен количеству учебных часов, выделяемых для подготовки (переподготовки, повышения квалификации) специалистов, уровню их стартовой подготовки и методическим возможностям всей дидактической системы.

Если учебная дисциплина более ориентирована на описание какой-либо теории, то выбор ее содержания должен опираться на следующие принципы: научность, последовательность и логичность, профессиональная востребованность, доступность для определенной категории обучаемых, минимизация. Если учебная дисциплина более ориентирована на описание какой-либо практической деятельности, то при формировании учебной программы особое внимание должно обращаться на уровень профессиографического описания деятельности, стартовый уровень подготовки обучаемых, целевые установки повышения квалификации, предполагаемые педагогические технологии, материально-техническую обеспеченность учебного процесса, подготовленность преподавателей, временные возможности.

Переход к формированию учебных программ на основе компетентностного подхода обязывает кроме того учитывать общие требования компании (организации) к своим сотрудникам; требования должности и реальных ситуаций профессиональной деятельности, наиболее часто проявляющихся в реальной жизни. Эти требования наиболее полно могут быть учтены и реализованы, если в компании применительно ко всем видам профессионального труда (должностям) разработаны Карты компетенций специалиста, включающие в себя знания корпоративной политики, стратегии, норм и стандартов поведения, общих вопросов управления производством, финансами, персоналом, правовое регулирование деятельности предприятия, различные профессиональные умения и навыки (аналитические, конструктивные, коммуникативные, распорядительские и т.п.).

Современная мировая практика обучения персонала в организации явно свидетельствует о том, что обучение не может осуществляться как деятельность, независимая от других составляющих управления персоналом (мотивации, аттестации, оплаты труда, должностного продвижения и т.д.). Более того, наблюдается на-

стойчивое стремление выстроить целостную систему управления персоналом на основе какого-либо системообразующего признака или даже ряда признаков. Только системная деятельность по обучению персонала позволяет избежать эклектичности, соблюсти единство требований к осуществлению процесса обучения, повысить его эффективность, снизить материальные затраты организации на обучение.

Вопросы и задания к главе 3

1. Условия, при которых возрастает потребность организации в обучении.
2. Перечислите методы определения потребности в обучении и расскажите о них.
3. Какой первый этап разработки программы обучения?
4. Расскажите об источниках определения состава специальных компетенций.
5. Назовите этапы разработки структуры учебных программ на основе компетентностного подхода.
6. Опишите целесообразный алгоритм разработки спецификации модуля.
7. Перечислите требования проектирования учебного элемента.

ГЛАВА 4. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Многообразие предлагаемых учебных программ, предназначенных для самых разных категорий работников – от рядового персонала до высшего руководства, требует не меньшего многообразия используемых при этом методов:

- традиционные методы обучения;
- методы активного обучения;
- методы обучения на рабочем месте.

4.1. Традиционные методы обучения

К традиционным методам обучения относятся:

- * лекции
- * семинары
- * учебные кино- и видеофильмы.

Эти методы используются наиболее часто при передаче и закреплении самых разнообразных знаний. Многие поколения студентов учились и продолжают учиться, в основном получая знания во время лекций и семинаров, и то, что именно эти методы обучения на сегодняшний день остаются преобладающими, доказывает их достаточно высокую эффективность.

4.1.1. Лекции

При использовании лекционного метода подачи материала преподаватель устно передает информацию группе, размер которой может колебаться от нескольких человек до нескольких сот и даже тысяч человек. При этом преподаватель может применять и наглядные средства обучения, используя классную доску, плакаты или показ слайдов.

Плюсы лекционной подачи материала:

- * Преподаватель полностью контролирует содержание и последовательность подачи материала. Хорошие возможности оперативно изменить последовательность, полноту раскрытия отдельных тем или отдельных вопросов и темп изложения материала в зависимости от реакции слушателей.
- * Возможность охвата большой аудитории.
- * Относительно низкие финансовые затраты на одного обучающегося (особенно при условии большого числа слушателей).

Ограничения лекций:

- * Низкая активность слушателей, невозможность получения обратной связи снижают эффективность усвоения учебного материала.

- * Невозможность учета различий в образовательном уровне и профессиональном опыте слушателей.
- * Высокие требования к мастерству лектора. Далек не каждый преподаватель способен добиться высокого уровня внимания и включенности слушателей на всем протяжении лекции.
- * Проведение занятий жестко привязано к учебному расписанию. В случае отсутствия кого-то из учащихся на занятиях восстановить пропущенный материал в полном объеме им бывает трудно.

Наиболее активно используемыми инновационными формами лекций с использованием КОС (компьютерных обучающих систем) на сегодняшний день являются следующие:

- * **Лекция-визуализация.** Лекция-визуализация возникла в результате поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Лекция-визуализация представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Ее подготовка состоит в реконструировании содержания всей лекции или ее части в демонстрационные материалы либо формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями содержательной информации. Основная трудность лекции-визуализации состоит в выборе и подготовке системы средств наглядности, дидактически обоснованной подготовке процесса ее чтения с учетом психофизиологических особенностей слушателей и уровня их компетенции. Наиболее оптимальным видом КОС при использовании лекции-визуализации является учебный видеофильм. **Проблемная лекция.** В отличие от информационной, на которой слушателям дается и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится, как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя, внедряющего компетентностный подход, создав проблемную ситуацию, побудить обучающихся к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели, таким образом, развивая необходимые обучаемому компетенции. Поэтому новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые нужно обнаружить и решить. Решение этих противоречий при помощи КОС возможно с использованием компьютерной деловой игры. Процесс познания обучаемого при данной форме из-

ложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности, получает дополнительную наглядность и сам по себе становится более интересен для обучаемых.

- * **Лекция – пресс-конференция.** Заблаговременно назвав тему лекции преподаватель просит слушателей задавать ему вопросы по данной теме. В течение 2-3 минут они формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который, в свою очередь, сортирует их по содержанию и начинает лекцию.
- * Активизация деятельности на лекции – пресс-конференции достигается за счет адресного информирования каждого обучаемого. В этом отличительная черта такой формы лекции. Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мыслительную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание. Вопросы в большинстве случаев носят проблемный характер и являются началом творческих процессов мышления. Опыт участия в лекции – пресс-конференции позволяет преподавателю и обучаемому отрабатывать умения задавать вопросы и отвечать на них, выходить из трудных коммуникативных ситуаций, формировать навыки доказательства и опровержения, учета позиции человека, задавшего вопрос.
- * Непосредственно компьютерная обучающая система при использовании лекции – пресс-конференции используется при закреплении полученных при пресс-конференции знаний. В задачу методиста и преподавателя, занятых в организации учебного процесса, в данном случае входит правильный подбор компьютерной обучающей системы, обобщающей, или наоборот, при необходимости, глубже раскрывающей слова преподавателя.
- * **Лекция-дискуссия с использованием КОС.** В данном случае преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы обучаемых на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами компьютерной обучающей системы.
- * Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что очень важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений. Эффект от лекции-

дискуссии достигается только при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею, а также использовании компьютерных обучающих систем, и в первую очередь учебных видеофильмов в качестве иллюстраций ответов преподавателя.

- * Также можно предложить проанализировать и обсудить конкретные ситуации, материал. В качестве материала может служить учебно-тренировочная задача тренажера-имитатора, раздел электронного учебника, фрагмент или короткометражный учебный видеофильм. По ходу лекции-дискуссии преподаватель приводит отдельные примеры в виде ситуаций или иллюстраций и предлагает обучаемым кратко обсудить их, затем следует краткий анализ, выводы, и лекция продолжается.
- * **Лекция с разбором конкретных ситуаций** по форме похожа на лекцию-дискуссию, однако на обсуждение преподаватель ставит не вопросы, а конкретную ситуацию. Обычно, такая ситуация представляется устно или в очень коротком учебном видеофильме. Поэтому изложение ее должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.
- * Обучаемые анализируют и обсуждают эти микроситуации сообща, всей аудиторией. В свою очередь, преподаватель старается активизировать участие в обсуждении отдельными вопросами, обращенными к отдельным обучаемым, представляет различные мнения, чтобы развить дискуссию, стремясь направить ее в нужное направление. Затем, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно подводит их к коллективному выводу или обобщению.

4.1.2. Семинары

Семинар обычно завершает лекционное предъяснение некоторой логически завершенной порции материала. Цель семинара – проверить усвоение материала лекций и помочь слушателям лучше разобраться в содержании изучаемой темы. Главное в семинаре – диалог между обучающимися и преподавателем, который позволяет с разных сторон рассмотреть материал, соотнести его с опытом и знаниями, уже имеющимися у слушателей. Семинарские занятия позволяют контролировать степень понимания слушателями пройденного материала. С этой целью им задаются вопросы или даются практические задания по пройденному материалу. Семинар помо-

гает обучающимся лучше понять непонятое на лекции или при чтении рекомендованной литературы. Семинары предполагают большую активность слушателей и двустороннюю коммуникацию во время семинарских занятий. Эффективность семинара зависит от умения преподавателя создать в ходе занятия такую обстановку, такой климат, который побуждает слушателей к активному участию в работе. Семинары позволяют преподавателю за счет двусторонней коммуникации в процессе занятий установить более прочные связи между материалом, который слушатели получили на лекции, и теми знаниями и опытом, которым они располагают на настоящий момент.

Семинары, в отличие от лекций, проводятся в относительно небольших группах (8-25 человек).

К примеру, консалтинговая Группа «Тревел Эксперт» предлагает проведение корпоративных семинаров по следующим темам:

- * «Технологии продажи туров от звонка клиента до его возвращения из поездки» разбирающей такие вопросы как:
- * Идеальный менеджер туристического агентства – какой он?
- * Изучаем турпродукт. Что должен знать менеджер. Опасности и скрытые угрозы.
- * Типология клиентов – туристов.
- * Программы удержания клиентов турфирмы.
- * Техника общения.

4.1.3. Учебные кино- и видеофильмы

Для системы бизнес-образования кино- и видеофильмы являются относительно новым явлением. В западной практике они используются давно и успешно, а первые отечественные видеокурсы появились лишь в конце 90-х годов. Рынок кино- и видеофильмов для бизнес-образования еще находится в зачаточном состоянии. Например, учебные видеофильмы серии «Эффективное управление российскими компаниями» рекомендованы к применению в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров. В эту серию входят следующие фильмы: «Разработка стратегии развития», «Успешное изменение организационной структуры», «Организация прямых продаж», «Успешное ведение переговоров». Каждый учебный видеофильм описывает конкретную проблемную ситуацию, сложившуюся на одном из российских предприятий.

В сфере туризма Консалтинговая Группа «Тревел Эксперт» предлагает видео-курсы на темы: «Как продавать туры по телефону» (Программа: 1. О каких показателях эффективности работы агентства Вам нужно знать; 2. Как провести первичный аудит Ваших

продаж; 3. Какие бывают типичные ошибки при продажах и как их избежать; 4. Что такое скрипт продажи и как он увеличит Ваши доходы; «Открытие клиента». Как начать разговор; 5. Как правильно снять потребность клиента. Блоки вопросов; 6. Как вытащить «телефонного» клиента на личную встречу; 7. Залог успешной презентации тура 8. Как правильно преподнести цену, чтобы она не отпугивала; 9. Как работать с возражениями клиентов; 10. «Заккрытие клиента» или как закончить общение с клиентом), «Рост продаж в туристическом агентстве – 5 шагов» (Шаг 1. Создать поток звонков через Интернет; Шаг 2. Вытащить «телефонного» клиента на личную встречу; Шаг 3. Простимулировать менеджеров продавать больше; Шаг 4. Увеличить доход с каждого тура; Шаг 5. Спровоцировать повторную покупку тура клиенту).

Учебные кино- и видеофильмы могут демонстрироваться как и с использованием видео-, так и компьютерной техники. Как и традиционные методы обучения, учебные кино- и видеофильмы имеют свои плюсы и минусы.

Плюсы учебных кино- и видеофильмов:

- * Наглядность и доступность подачи материала. Возможность показать объекты и процессы в деталях и в движении.
- * Зрительные образы запоминаются легче, чем устное предъявление информации в ходе лекции. Зрелищность и динамизм также улучшают запоминание и повышают мотивацию к обучению.
- * Возможность самообучения и повторения. Любой сотрудник компании может в любое время взять видеокурс и самостоятельно изучить тему, просматривая фильм и следуя предложенным инструкциям.
- * Возможность многократного использования (как при индивидуальных занятиях, так и в составе группы).
- * Удобство использования: обучение может производиться в удобном темпе, в удобном месте и в удобное время.
- * Связь с практикой. В основе сюжетов часто лежат реальные события, происходившие на конкретных предприятиях.
- * Экономия средств – компания покупает учебный видеокурс один раз, а может использовать его неоднократно.
- * Помощь преподавателю или тренеру – видеокурс является готовым учебным материалом, он также позволяет сменить режим работы, повысить включенность обучающихся в учебный процесс.

А. Ботин, руководитель отделения системной интеграции и профессиональных сервисов компании **Siemens Business Services**

в России, так отзывается об использовании видеокурсов в практике обучения персонала компании³³: «К нам приходят новые люди, и им нужно учиться. Для одного сэйлз-менеджера специально тренинг устраивать?! Неоправданная роскошь. Ждать, пока наберется группа, – это нерентабельно, потому что время уходит. Пришел новый сотрудник – получил видеотренинг; пришли другие – опять получили; все динамично и оперативно. А тренинг с преподавателем резонно проводить раз или два в год, для “мощной встряски”. Обычно с отрывом от работы, это дорогостоящее мероприятие, его надо планировать и хорошенько готовиться. Преподавательские тренинги – это дорого; видеотренинги – это значительно дешевле и удобовозможно их неоднократно применять».

Ограничения кино- и видеофильмов:

- * Просмотр оставляет участников пассивными, не давая им возможности для вопросов и обсуждения (если только видео- или DVD-фильмы не используются как один из приемов организации групповой работы).
- * Кино- и видеофильмы не позволяют учитывать индивидуальные различия в образовательном уровне и профессиональном опыте обучающихся.
- * При отсутствии внешнего контроля, когда никто не заставляет работника «расти над собой», довольно остро встает проблема внутренней мотивации. Для многих людей бывает достаточно трудно организовать себя, выделить время на учебу, на саморазвитие.
- * При просмотре кино- и видеофильмов исключается такой мощный фактор воздействия на обучающихся, как личность преподавателя. Убежденность, энергетика, личное обаяние преподавателя повышают готовность слушателей к присвоению учебного материала.

4.2. Методы активного обучения

Все возрастающий поток информации в наше время требует новых форм обучения, которые позволяли бы за достаточно короткое время передавать обучающимся довольно большой объем знаний, давали бы возможность обеспечить высокий уровень усвоения слушателями изучаемого материала и закрепить его на практике.

³³ Обучение персонала – забота о будущем компании // Управление персоналом. – 2002. – № 4. – С. 64-65.

Бизнес-образование предполагает практическое использование знаний и навыков, которые слушатели получают в процессе обучения. Знать менеджмент в теории и уметь управлять на практике – совершенно разные вещи. Поэтому менеджмент надо преподавать иначе, чем традиционные дисциплины. Активные методы обучения большое внимание уделяют именно практической отработке передаваемых слушателям знаний, навыков и умений. Общей тенденцией, которую сегодня следует отметить, говоря об обучении персонала, является все больший упор на использование методов активного обучения и на развитие в ходе обучения у слушателей навыков командной работы. Это дает целый ряд преимуществ:

- Облегчается восприятие нового материала. Лекционная форма подачи материала для большинства взрослых людей, давно закончивших обучение, является слишком тяжелой, так как требует высокой концентрации внимания, хорошей памяти и, возможно, уже утраченных навыков учения.
- Шире используется опыт слушателей. В ходе занятий он подвергается значительному переосмыслению и упорядочиванию. Слушатели взаимно обогащают друг друга. Это дает возможность, с одной стороны, провести ревизию собственного опыта, определить, что в нем «работает», а что является вредным или неэффективным, а с другой, – познакомиться с опытом своих товарищей, позаимствовать новые приемы и подходы к решению наиболее часто встречающихся в работе слушателей задач.
- Доказывая или обосновывая те или иные подходы к решению поставленных задач, слушатели присваивают новые знания и новые подходы к решению этих задач. При использовании методов активного обучения, как правило, не преподаватель доказывает слушателям «правильность» тех или иных подходов, действий, а, наоборот, слушатели в ходе групповых обсуждений должны самостоятельно обосновать то, что при лекционной форме подачи материала дается им в готовом виде.
- Слушатели получают возможность более четко увидеть модели эффективного и неэффективного поведения и соотнести их с теми образцами поведения, которые они привыкли демонстрировать в своей работе.

В настоящее время наиболее распространенными являются следующие методы активного обучения (Приведенная классификация является в достаточной мере условной. На практике обучения разные методы, как правило, используются в комплексе):

- тренинги;
- программированное обучение;
- компьютерное обучение;
- групповые обсуждения;
- деловые и ролевые игры;
- ролевое моделирование;
- разбор практических ситуаций;
- баскет-метод.

4.2.1. Тренинги

Все чаще перед компаниями встает задача, связанная с повышением квалификации работающего у них персонала. И одним из методов решения является тренинг.

Под тренингами понимается такое обучение, в котором теоретические блоки материала минимизированы, и основное внимание уделяется практической отработке навыков и умений. В ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся получают возможность развить и закрепить необходимые навыки, освоить новые модели поведения, изменить отношение к собственному опыту и подходам, ранее применяемым в работе. В тренингах обычно широко используются разнообразные методы и техники активного обучения: деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций и групповые дискуссии.

Наиболее широкое распространение получили тренинги, направленные на развитие навыков делового общения. Обычно в ходе тренингов делового общения рассматриваются следующие темы:

- * Структура процесса делового общения.
- * Управление процессом группового обсуждения проблем (групповая дискуссия, проведение совещаний).
- * Установление и поддержание психологического контакта. Пути повышения уровня сотрудничества в деловом общении.
- * Деловая беседа. Методы убеждения собеседника.
- * Умение слушать. Активное слушание.
- * Мотивация в деловом общении.
- * Конфликты в деловом общении. Конструктивная стратегия разрешения конфликтных ситуаций.
- * Выступление перед аудиторией (презентация подготовленных предложений).

Тренинг является очень эффективным методом обучения персонала, если основной целью его является овладение конкретными навыками или умениями, необходимыми для выполнения должно-

стных функций, или их развитие. Многие компании, работающие в сфере торговли/продаж и обслуживания, проводят тренинги регулярно, для «поддержания формы» своих сотрудников. Например, вот как относится к тренингам И. Дудник, руководитель службы персонала ТД «Русьимпорт»³⁴: «По нашим наблюдениям, подтвержденным цифрами и фактами, после проведения с торговыми представителями активного тренинга в течение 2-3 дней, объемы продаж возрастают в среднем на 10-15%. Это зафиксированная цифра, на которую мы ориентируемся».

Компания Центр Гуманитарных Технологий предлагает тренинг на тему: ведение переговоров. После прохождения данного тренинга сотрудники компании «TezTour» прошедшие данный тренинг следующим образом о нем отзываются: «Получены теоретические и практические знания по технике телефонных продаж, образцы поведения при знакомстве с клиентом. Хотелось бы дальше продолжать обучение и углубить навыки ведения телефонных переговоров. У меня осталось очень хорошее мнение о качестве проведения тренинга» – Леонидов Л.В. Начальник отдела продаж; «Получила много информации по общению с тур. фирмами, знакомству, беседе, контакту с ними. Обратила внимание на то, как желательно держать себя, в каком виде и стиле общаться. Я бы очень хотела продолжать обучение. Особенно по вопросу агрессии.

Понравилось, как был продуман сам тренинг: и диктофон, и видеокамера, и сценки, и игры. Сама теория и практика были понятны и интересны в их подаче»³⁵ – Юлина Г.П. Менеджер по продажам.

4.2.2. Программированное и компьютерное обучение

Суть программированного обучения состоит в высокой степени структурированности предъявляемого материала и пошаговой оценке степени его усвоения. При программированном обучении информация предъявляется небольшими блоками в печатном виде либо на мониторе компьютера. После прочтения каждого блока материала обучающийся должен ответить на вопросы, призванные оценить глубину понимания и степень усвоения изучаемого материала. После каждого ответа обучающиеся имеют возможность получения обратной связи, показывающей его правильность. Основ-

³⁴ Поставщик, клиент, персонал – три слагаемых успеха ТД «Русьимпорт» // Управление персоналом. – 2002. – № 8. – С. 6-14.

³⁵ <http://www.centerht.ru/comments> – Компания Центр Гуманитарных Технологий. Отзывы на тренинги. 2011.

ное преимущество программированного обучения состоит в том, что оно позволяет обучающемуся двигаться в собственном, удобном для него темпе, когда переход к следующему блоку информации происходит только после того, как усвоен предыдущий.

Затраты на разработку таких программ довольно высоки, но они могут быстро окупиться, поскольку данный метод допускает тиражирование и может быть использован при подготовке большого числа обучающихся. Он также является достаточно гибким, и позволяет достаточно полно учитывать характеристики пользователей, требования рабочей ситуации и организации, использующий такой метод подготовки своих работников. Исследования показывают, что хотя программированное/компьютерное обучение позволяет довольно быстро усваивать учебный материал. В исследованиях, проведенных на Западе, показано, что при использовании компьютерного обучения возможно сокращение времени обучения на **50-30%** и упрочение запоминания материала на 80% по сравнению с другими методами. Компьютерное обучение начинает использоваться все более широко. Например, **British Airways** использует его для обучения служащих оформлению заказов, **IBM** – для обучения технического персонала базовым принципам обработки информации; в Далласе (США) его используют для того, чтобы помогать инвалидам осваивать компьютерное программирование. Компьютерное обучение оказывается очень полезным для таких видов деятельности, где цена ошибки очень велика, или таких, где обучение в реальных условиях обходится очень дорого. Например, при обучении летчиков сверхзвуковых истребителей современные интерактивные компьютерные технологии с широчайшими возможностями компьютерной графики могут сочетаться с использованием тренажеров, что позволяет максимально приблизиться к рабочей ситуации (кабина самолета).

К числу информационных технологий (ИТ), наиболее востребованных в учебном процессе, в первую очередь относятся компьютерные обучающие системы (КОС), представленные широким спектром программной продукции, включающей в себя электронные учебники, компьютерные деловые игры, тренажеры-имитаторы и тренажерные комплексы, автоматизированные и интерактивные обучающие системы, лабораторные практикумы, электронные задачки и справочники, энциклопедии, тестирующие, контролируемые и информационно-поисковые программы образовательной направленности.

Однако, если на начальном этапе появления компьютерных обучающих систем в нашей стране их качество и удобство исполь-

зования в учебном процессе зависело прежде всего от двух ключевых составляющих – простоты (доступности) **программной оболочки** и **информационного наполнения** КОС, то теперь, особенно в виду обострившейся конкуренции на рынке электронных образовательных услуг, а также частой схожести поставляемых разными производителями электронных образовательных ресурсов, ключевая роль отводится именно методологии обучения с использованием компьютерных обучаемых систем. В условиях схожести КОС именно правильное их использование в учебном процессе становится гарантом успешности обучения.

Рассматривая использование компьютерных обучающих систем в образовательной среде, можно выделить три этапа применения КОС. На первичном этапе КОС выступают в качестве дополнительного инструментария решения локальных педагогических задач в контексте использования традиционных форм и методов организации учебного процесса. Компьютерные обучающие системы успешно дополняют традиционную лекцию-информацию, используются в полном объеме лекционного времени на одном или нескольких занятиях, либо как элементы традиционной формы в части занятия, а также в случаях, когда необходимо использовать КОС для визуализации, пояснения или закрепления лекционного материала. На данном этапе компьютерные обучающие системы, как правило, используются в пассивном качестве, то есть не оказывают первостепенного влияния на образовательную систему, ограничиваясь ролью вспомогательных учебно-методических материалов.

Однако уже на уровне использования КОС в качестве вспомогательных учебно-методических материалов, эффективность образовательного процесса возрастает как минимум в два раза – отечественные и зарубежные психолого-педагогические исследования показывают, что используемая в КОС наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в сущность познаваемых явлений, а также создать условия для длительного сохранения материала в памяти обучаемого

Значительно более активно КОС используются на последующих этапах, что ставит перед разработчиками проблему полноценного и своевременного решения целого ряда тактических задач обучения, таких как: ознакомление обучаемых с требованиями учебной программы и учебного плана, особенностями применяемой КОС, режимами ее функционирования, технологией проведения промежуточного и итогового контроля результатов обучения; создание возможности рационального сочетания безмашинных форм

учебных занятий (лекции, семинары, деловые игры и т.п.) с машинными формами (использование электронных учебников, выполнение практических заданий на компьютерных обучающих системах, компьютерный контроль знаний, осуществление компьютерных деловых игр и т.п.); организация коллективного обучения за счет применения многопользовательских версий КОС; адаптация интенсивности обучения к индивидуальному уровню подготовленности каждого конкретного обучаемого; сбор, регистрация, накопление и обобщение статистической информации о результатах обучения; сбор, регистрация, накопление и обобщение замечаний обучаемых о замеченных ошибках в работе КОС либо о некорректных режимах ее работы, а также предложений, направленных на повышение эффективности ее функционирования.

Вышеуказанные возможности характеризуют компьютерные обучающие системы как в дидактическом так и в функциональном отношениях. К технологическим преимуществам КОС относятся: повышение оперативности разработки; простое обновление и развитие; быстрое и легкое тиражирование; простое распространение.

Роль компьютерных обучающих систем в учебном процессе состоит в том, что они не только выполняют функции вспомогательных технических средств обучения, используемых для реализации текущих педагогических задач, но и оказывают существенное влияние на методологию, способствуя созданию и развитию инновационных форм обучения.

Так, именно широкое использование ресурсов Интернет, развитие компьютерной графики и тренажерных систем, а также методов сохранения и переноса баз данных стимулировали создание методики обучения путем «погружения» в виртуальную реальность, имитирующую среду профессиональной деятельности, позволяющую более эффективно работать над компетентностями обучаемого. В КОС постоянно увеличивается содержательная информационная составляющая и совершенствуется интерфейс, все более активно используются средства мультимедиа: анимация, звуковое сопровождение, видеофрагменты, что делает компьютерные обучающие системы нагляднее, удобнее в использовании.

Конечно же, неверно считать, что компьютерные обучающие системы не обладают недостатками. Отрицательной стороной КОС является необходимость обязательного наличия компьютера с соответствующим программным обеспечением, владение навыками работы с ним; сложность восприятия текстового материала с экрана монитора; недостаточная, по сравнению с человеческим общением, интерактивность КОС, что часто объясняется низким качест-

во и разбросанностью видеофрагментов, включенных в качестве иллюстраций или дополнительного материала в компьютерные обучающие системы.

Данные тенденции наглядно свидетельствуют о том, что КОС на сегодняшний день не являются исключительной альтернативой некомпьютерных пособий. Современная тенденция показывает, что на данный момент внедрение информационных технологий в учебный процесс находится только на первом этапе – этапе использования КОС в качестве дополнительного инструментария совместно с традиционными формами и методами обучения. В этом плане широко внедряются в учебную практику переходные формы организации учебного процесса: лекция-визуализация; проблемная лекция, основанная на материале КОС; лекция – пресс-конференция; лекция-дискуссия с использованием КОС, лекция с разбором конкретных ситуаций.

Приоритет КОС следует понимать в том смысле, что по мере развития соответствующих технологий именно компьютерные обучающие системы будут воплощать лучшие стороны традиционных средств и обязательно реализовывать новые компетенции обучаемого. Данное положение является базовым правилом концептуального проектирования КОС.

Если же говорить об основных принципах, лежащих в основе использования компьютерных обучающих систем в учебном процессе то их всего два – принцип меры и принцип комплексности. Компьютерная обучающая система должна выполнять роль инструментария, позволяющего обучаемому не только отрететировать свои непосредственные действия в результате осуществления того или иного технологического процесса, но и создать комплексное понимание всей технологической цепочки в которой он функционирует. В тоже время, учитывая ограниченность времени работы обучаемого с отдельно взятой КОС, необходимо максимально точно обозначить проблемные места, присущие тому или иному технологическому процессу, рассматриваемому в компьютерной обучающей системе.

Практика использования КОС для обучения взрослых выработала большое количество правил, раскрывающих применение основного принципа, лежащего в основе технологии обучения с использованием компьютерных обучающих систем – принципа наглядности: необходимо отчетливо понимать, что запоминание ряда предметов, представленных в КОС (на изображениях, чертежах или моделях), происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной форме, устной или пись-

менной; обучая, не следует забывать, что понятия и абстрактные положения доходят до сознания обучаемого легче, когда они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами – для раскрытия их необходимо использовать различные виды наглядности; следует использовать наглядность не только для иллюстрации, но и в качестве самостоятельного источника знаний для создания проблемной ситуации – современная наглядность позволяет организовать успешную поисковую и исследовательскую работу обучаемых; необходимо использовать наглядность, активизируя чувственный опыт обучающихся. Опора на ранее сложившиеся представления конкретизирует и иллюстрирует изучаемые понятия; с возрастом обучаемых предметная наглядность должна все более уступать место символической; при этом предметом особой заботы должна быть адекватность понимания сущности явления и его наглядного представления.

В то же время, при использовании компьютерных обучаемых систем в учебном процессе следует также учитывать, что чрезмерное увлечение наглядностью препятствует глубокому овладению знаниями, порой становясь тормозом развития абстрактного мышления, понимания сущности общих и всеобщих закономерностей.

4.2.3. Групповые обсуждения

В известном смысле групповые дискуссии являются скорее дидактическим приемом, чем методом обучения. Этот прием широко используется в других формах обучения (семинары, разбор практических ситуаций, деловые и ролевые игры и пр.). Выделение групповых обсуждений в качестве метода преследует цель его более внимательного разбора и анализа.

Групповые дискуссии по заданной тематике проводятся в небольших группах обучающихся (от 4 до 7 человек). Групповые обсуждения очень широко используются в практике бизнес-образования как за рубежом, так и у нас в стране. Например, в Гарвардской школе бизнеса, являющимся одним из признанных лидеров в сфере бизнес-образования, групповые дискуссии среди слушателей являются основным методом обучения.

Групповые обсуждения позволяют максимально полно использовать опыт слушателей, способствуя лучшему усвоению ими изучаемого материала. Это обусловлено тем, что здесь не преподаватель рассказывает слушателям о том, как должно быть, что является правильным, а сами слушатели вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, по схеме, предложенной преподавателем. Например, слушателям дается описание конфликт-

ной ситуации при взаимодействии руководителя подчиненного и группе предлагается найти ошибки, допущенные руководителем, либо указать качества, отличающие успешного руководителя, либо важнейшие рычаги воздействия на подчиненных, имеющиеся у руководителя, и т.п.

Еще одним педагогическим средством реализации компетентного подхода в разработке и внедрении учебных программ может выступать **дискуссия**. Она позволяет обучающимся активно включиться в процесс обучения и дает им возможность озвучить то, что они узнали. Дискуссии помогают обрести навыки решения спорных вопросов через широкое и открытое обсуждение, принимая во внимание личностные и ценностные установки ее участников.

Необходимо отметить преимущества использования дискуссии в процессе разработки учебных программ, а именно:

- * научить слушателей приемам рассуждений и специфическим для данной дисциплины линиям аргументации;
- * привить слушателям возможности обнаруживать и оценивать логику рассуждений и аргументы, используемые при формировании определенной научной позиции (в том числе своей);
- * слушатель может самостоятельно сформулировать и решить проблему, используя информацию, полученную на лекциях или из личного опыта;
- * в ходе обсуждения у обучающихся появляется возможность обмениваться информацией и личным опытом;
- * научить слушателей толерантному отношению к разным точкам зрения или научным теориям;
- * заинтересовать их в дальнейшем изучении предмета.

По своей форме дискуссия может быть как открытой, так и целевой. Однако, наиболее приемлемой является открытая форма дискуссии, которая предполагает, что слушатели наделяются правом формулирования вопросов и управления ее ходом. Открытая дискуссия помогает обучающимся овладеть новыми и усовершенствовать приобретенные ранее профессиональные компетентности и ключевые профессиональные компетенции, развить навыки критического мышления, толерантности к противоположенным точкам зрения.

Использование дискуссионных методов в аудитории может иметь много вариантов. В наиболее типичном случае преподаватель выбирает определенную проблему, сообщает слушателям некоторые основные сведения о проблеме и просит их приводить доводы, основанные на полученной информации. Основная задача

обучающихся заключается в том, чтобы представить обоснованное мнение по предлагаемой теме. Предполагается, что мнения будут различными и участникам дискуссии понадобится аргументировать их правильность.

Для поощрения дискуссии можно либо непосредственно предложить разным участникам стать на различные точки зрения, либо представить в процессе объяснения конкурирующие научные теории (школы, интерпретации). При этом слушатели должны быть снабжены, в основном, лишь базовыми понятиями о сути проблемы и списком литературы, в которой они могут найти развернутые аргументы.

Таким образом, в задачу обучающихся входят следующие функции:

- * разобраться в проблеме;
- * проследить по литературе линии аргументации;
- * сформировать обоснованную позицию;
- * представить ее перед аудиторией;
- * аргументированно защитить ее.

4.2.4. Деловые и ролевые игры

Деловые игры – это такая форма обучения, когда отработка учебной тематики происходит на основе ситуаций и материала, моделирующих те или иные аспекты профессиональной деятельности слушателей. Деловая игра предполагает наличие определенного сценария, правил работы и вводной информации, определяющей ход содержание игры.

Ролевые игры также относятся к методам активного обучения. Этот метод становится все более популярным при обучении руководителей разных уровней и кандидатов (резерв) на занятие руководящих должностей. Чаще всего ролевые игры используются в ходе тренингов различного рода. Особенно полезны ролевые игры при обучении навыкам межличностного общения, поскольку предполагают воспроизведение ситуаций, близких по своему содержанию к тем, в которые слушатели попадают в процессе межличностного взаимодействия с коллегами, руководством и подчиненными. Игровые ситуации обычно моделируют или воспроизводят реальные или типичные рабочие ситуации, где несколько обучающихся играют определенные роли (например, начальника и подчиненного, клиента и продавца) в определенных обстоятельствах, стараясь добиться решения поставленной учебной задачи.

Для успеха этого метода очень важен опыт тренера, поскольку он не только должен создавать климат, располагающий участников к активному и творческому участию в разыгрываемых ситуациях, от него также зависит качество обратной связи и подкрепления, кото-

рые получают участники ролевой игры. Хорошую обратную связь для участников ролевых игр может давать и видеозапись с последующим просмотром и обсуждением. Перенос навыков и моделей поведения, усвоенных в ходе ролевых игр, в практику работы зависит от того, насколько полно и точно разыгрываемые ситуации моделируют ситуации, возникающие в профессиональной деятельности участников, а также от того, насколько убедительны для участников и наблюдателей итоги игры и результаты последующего обсуждения. Стоимость этого метода относительно высока, поскольку размер группы обычно ограничен 8-15 участниками.

С этих позиций **ролевая игра** как образовательная и тренинговая технология при обучении взрослых может быть определена в качестве базовой при составлении учебных программ в контексте активизации образовательного процесса и обеспечения направленности на формирование мотивационной основы учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Следует отметить следующие преимущества использования технологий ролевой игры в процессе разработки учебных программ это:

- дает возможность слушателю выразить скрытые чувства, обсудить личные вопросы и проблемы, понять психологические основы поведения окружающих и специфику их мотивации;
- концентрирует внимание и дает возможность проявить себя в различных типах поведения;
- высвечивает общие социальные проблемы и динамику группового взаимодействия, формального и неформального;
- позволяет отрефлексировать академический описательный материал;
- подчеркивает важность невербальных, эмоциональных реакций;
- обеспечивает быструю обратную связь как слушателю, так и преподавателю;
- центрирует внимание на слушателе и обращает к его нуждам и заботам;
- устраняет разрыв между обучением и реальными жизненными ситуациями;
- учит контролировать чувства и эмоции^{36, 37}.

³⁶ Бабурин В.А. Деловая игра – метод активизации обучения // Вестник МГУ. – 1988. – № 2. – С. 25-30.

³⁷ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Прогресс, 1988.

Таким образом, обеспечиваются процессы актуализации готовности к деятельности в условиях неопределенности среды.

В частности, основными составляющими синергетического эффекта использования средств ролевой игры при разработке учебных программ является то, что:

во-первых, ролевая игра представляет установки и чувства участников способом, являющимся одновременно позитивным и безопасным. Позитивным, поскольку и установки и чувства участников выступают признанным предметом обсуждения и анализа, что дает возможность обучающимся научиться их контролировать. Безопасным, поскольку его личное поведение не обсуждается – обсуждается поведение слушателя, играющего роль;

во-вторых, ролевая игра отражает поведенческие паттерны, которые могут реально понадобиться слушателям по завершению тренинга или в которых они будут нуждаться при общении с окружающими. Игра позволяет приобрести практический опыт и отработать профессиональные навыки. Практика ролевой игры доводит до сознания слушателей тот факт, что некоторые аспекты поведения – такие, например, как развитие хороших коммуникативных навыков – требуют особого умения и эмоционально-волевого усилия в овладении ими;

в-третьих, главным достоинством ролевой игры, которое разделяют с ней все игровые и моделирующие упражнения, является то, что она в высокой степени мотивирует слушателей и обеспечивает им простую, непосредственную и быструю обратную связь относительно последствий их действий. Мотивирующий аспект ролевой игры – моделирование ситуаций – выступает стержнем отработки и овладения профессиональными компетентностями и ключевыми профессиональными компетенциями.

Проживание ролей идеально в ситуациях, когда нужно освоить новые функции, статус и статусность, лучше осознать свои собственные и глубже понять позиции других людей. Как показывает практика, данная техника наиболее эффективна в тренинге по овладению социальными навыками, что повышает гибкость, чувствительность людей к ситуациям, их мобильность в условиях неопределенности принятия решений, формирует механизм позиционирования себя профессиональной среде деятельности³⁸.

³⁸ Каркуленко Н.Г. Технология реализации компетентностного подхода в системе бизнес-образования. – Тамбов, 2004.

4.2.5. Поведенческое моделирование

Поведенческое моделирование – это относительно новый метод обучения навыкам межличностного общения и изменения установок. Преимущественно этот метод используется в рамках тренингов, предполагающих более широкое использование методов активного обучения, к которым относится и данный метод. Он учит конкретным навыкам и установкам, связанным с выполнением профессиональной деятельности, через следующие шаги:

- * предъявление «поведенческой модели» (примера для подражания) профессионального поведения, которое предлагается освоить;
- * практика обучающихся, когда им в учебных или рабочих ситуациях предлагается максимально точно воспроизвести предложенную «поведенческую модель»;
- * обеспечение обратной связи и подкрепления, свидетельствующего о степени успешности овладения соответствующими моделями поведения.

Типичным примером поведенческого моделирования является ситуация, когда опытный продавец или страховой агент показывает новичку образец того, как следует работать с клиентом. После этого новичкам дается возможность самостоятельно воспроизвести предложенную модель поведения. Ролевые модели, которые предлагаются работникам при использовании метода поведенческого моделирования, разрабатываются так, чтобы они в максимальной мере соответствовали рабочим ситуациям, поэтому поведенческое моделирование имеет очень высокую степень позитивного переноса.

Этот метод обучения позволяет учитывать индивидуальные особенности обучаемых: он достаточно гибок, чтобы давать больше времени медленно обучающимся участникам. Поведенческое моделирование является относительно дорогим методом, поскольку оно проводится либо на индивидуальной основе (ученик – наставник), либо в небольших учебных группах (размер группы ограничен 10-12 участниками).

4.2.6. Разбор практических ситуаций (case-study)

Обучение, основанное на разборе практических ситуаций, метод изучения ситуаций из опыта деятельности компаний, относящихся к разным сферам экономики, (**case-study**) находит все более широкое применение при изучении самых разных дисциплин: финансы, маркетинг, управление персоналом и др. Разбор практических ситуаций – это один из самых старых и испытанных методов активного обучения навыкам принятия решений и решения про-

блем. Цель этого метода – научить слушателей – как при самостоятельной работе, так и при работе в группе – анализировать информацию, структурировать ее, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать оптимальное решение и вырабатывать программы действий. Данный метод позволяет слушателям развивать навыки анализа, диагностики и принятия решений, которые позволят им быть более успешными при решении похожих проблем в своей профессиональной деятельности. Сущность метода заключается в том, что слушатели знакомятся с описанием ситуации, сложившейся на определенном предприятии или в определенной организации. Чаще всего дается достаточно подробное описание или событий, реально имевших место (с указанием точной хронологии, действующих лиц и другой значимой для дальнейшего анализа информации), или событий вымышленных, но достаточно точно отражающих тенденции реального бизнеса. Описание может содержать указания на отношения и поведение участников событий в виде высказываний, описания их действий и т.д. Материалом для анализа может послужить статья из газеты, журнала, мемуарная литература, журнальные публикации, видеозаписи, кинофильмы и др.

Основное назначение метода **case-study** – закрепление и углубление знаний, выработка алгоритмов анализа типичных ситуаций, позволяющих быстро узнавать аналогичные ситуации в практике своей работы и принимать по ним наиболее действенные решения, а также активизация обмена опытом между слушателями. Особенно хорошо этот метод зарекомендовал себя при обучении руководителей разного уровня. Изучение образцов управленческих решений на примере успешной или неуспешной деятельности конкретных руководителей позволяет примерить на себя их опыт, присвоить те подходы, которые могут оказаться более успешными в тех условиях, в которых работают слушатели, соотнести их ошибки и просчеты, успехи и достижения со своей практикой. Case-study можно использовать для проверки понимания слушателями уже пройденного материала, оценки его усвоения, определения умения применять полученные знания на практике. На General Electric используется интересный вариант этого метода, когда обучающимся для разбора и анализа предлагаются реальные проблемы самой компании. Это позволяет приблизить процесс обучения к профессиональной деятельности слушателей и получить реальную экономическую отдачу от реализуемых в компании учебных программ.

4.2.7. Баскет-метод

Баскет-метод (В литературе встречаются и другие названия этого метода: «Ин-баскет» или «Ин-трэй» (соответствующие английским вариантам названия In-Basket и In-Tray) – это метод обучения на основе имитации ситуаций, часто встречающихся в практике работы руководителей. Обучаемому предлагают выступить в роли руководителя, которому требуется в срочном порядке разобраться накопившиеся на его столе деловые бумаги (письма, докладные записки, телефонограммы, факсы, отчеты и т.п.) и предпринять по ним определенные действия. Кроме того, он получает всю необходимую информацию об организации и о руководителе, от лица которого ему приходится выступать. Упражнение можно усложнить, включив в него телефонные звонки, различные помехи, визиты разных людей, незапланированные встречи и т.п.

Данный метод развивает у слушателей способность к анализу, к отбору наиболее важных фактов и их классификации с учетом важности и срочности, к формулированию путей решения различных проблем. Преимуществом этого метода является высокий уровень мотивации участников и высокая их включенность в решение поставленных задач. Баскет-метод позволяет оценить способность кандидата к работе с информацией, к ее распределению по степени важности, срочности, приоритетности и умение принимать решения на основании имеющейся информации.

4.3. Методы обучения на рабочем месте

Как показывают исследования, **20%** своих знаний (не опыта) сотрудники получают через формальное индивидуальное обучение (вузы, различные семинары, тренинги и т.д.). Остальные **80%** и, что самое главное, опыт – через неформальное обучение на своем рабочем месте, а также при взаимодействии с другими людьми и организациями (совещания, конференции, командировки и т.п.).

Методы профессионального обучения характеризуются тем, что обучение проводится не в аудиториях, а в процессе выполнения обучающимися профессиональной деятельности. К наиболее распространенным методам профессионального обучения относятся:

- * обучение на рабочих местах;
- * наставничество;
- * стажировки;
- * рабочая ротация.

4.3.1. Обучение на рабочем месте

Для многих организаций, относящихся к разным сферам деятельности (торговля, сфера обслуживания, производство и др.), обучение на рабочем месте является основной формой обучения новых работников. Этот метод используется для овладения необходимыми навыками и ознакомления новых работников с тем, как пользоваться имеющимся оборудованием и инструментами непосредственно в процессе выполнения профессиональной деятельности. Обучение на рабочем месте призвано не только передать работнику необходимые для работы знания, но и сформировать у него более точные представления о содержании его профессиональной роли, то есть о тех требованиях, которые организация предъявляет к его работе.

4.3.2. Наставничество

Обучение на рабочем месте часто осуществляется в форме наставничества (Коучинг), поэтому наставничество можно рассматривать как одну из разновидностей обучения на рабочем месте. В период расцвета социалистической экономики наставничество приобрело у нас в стране особенно широкое распространение. В условиях, когда на крупные предприятия широким потоком шли выпускники средних школ, профессионально-технических училищ и техникумов, предприятиям было необходимо располагать достаточным числом работников, способных выполнять функции наставников.

Для менеджеров отделов продаж турфирм это наиболее эффективный способ обучения.

4.3.3. Стажировки

Стажировки используются для того, чтобы обучать специалистов и руководителей новым навыкам и знаниям, необходимым для выполнения работы, для расширения их представлений о работе, которую им возможно предстоит выполнять в будущем. Работник, обучающийся во время стажировок в разных подразделениях компании или за ее пределами, наблюдает, как работают опытные специалисты, выполняет определенные задания под их руководством и таким образом осваивает навыки решения все более широкого круга профессиональных задач. Стажировка может состоять в кратковременном (несколько дней) или долговременном (несколько недель или месяцев) выполнении новой для обучающегося работы. По итогам стажировки работник, прошедший ее, и руководитель, отвечающий за стажировку данного работника, или куратор данного работника в ходе стажировки пишут отчет по установлен-

ной форме. Стажировка является полезным средством активизации творческого потенциала работников и пересмотра старых подходов к работе. Стажировки могут входить в план работы с резервом как условие продвижения по должностной лестнице при планировании карьеры. Кроме этого, они являются одним из методов закрепления работников и повышения уровня их приверженности своему предприятию.

Рабочая ротация

Рабочая ротация заключается в перемещении рядового работника, специалиста или руководителя с одного участка работы на другой внутри организации с целью ознакомления с новыми направлениями работы и с разными подразделениями организации. Время пребывания в каждом подразделении обычно составляет от нескольких недель до одного года. Рабочая ротация широко используется в организациях разного типа как средство ознакомления с работой предприятия и его подразделений. В некоторых компаниях оговаривается предельный срок пребывания работников в той или иной руководящей должности, после чего предполагается его перемещение на другой участок работы.

При разработке технологий реализации методического подхода в учебных программах особую значимость приобретает подготовка преподавателей к участию в образовательном процессе. Это требует организации системы переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС), ориентированной на совершенствование педагогического мастерства, что оценивается с позиций:

- * гибкости и мобильности специалиста;
- * готовности к взаимодействию со взрослой аудиторией;
- * понимания и принятия позиции слушателя, группы;
- * понимания специфики формирования и управления знаниями, построения знаниевых технологий;
- * формирования системы эффективного взаимодействия³⁹.

Следует отметить, что заданный уровень обеспечивается посредством:

- понимания специфичных условий формирования методической системы обучения взрослой аудитории;
- знания тенденций и механизмов функционирования отраслевой среды деятельности обучающихся;

³⁹ Jacobs R. Getting the Measure of Management Competence // Personal Management. – 1989. – June.

- владения современными информационными и коммуникативными технологиями.

Преподаватели, использующие данные в своих учебных программах, должны четко ориентироваться на процессы овладения слушателями ключевых и профессиональных компетенций. Это предполагает четкую ориентацию на ситуационные поведенческие линии. При этом преподаватель должен понимать специфику и структуру декомпозиции ответственностей за результат учебной деятельности, что, в свою очередь, обеспечивается частичной декомпозицией ответственностей за управление учебным процессом.

Данный результат достигается внедрением технологий коучинга, когда преподаватель получает от окружающих обратную связь по поводу воздействия на них своего поведения и впечатления. Кроме того, необходимой оказывается атмосфера поддержки, когда члены группы получают от окружающих поддержку и помощь.

В этом случае преподаватель выступает в роли коуча или наставника. Он полномочен и обязан контролировать степень вовлеченности слушателя в процесс либо творчески, либо деструктивно. У незрелого преподавателя, попавшего в такие условия, отсутствует внутренняя целостность, он может не сознавать собственной слабости или подпадать под власть предубеждений. Поэтому он должен прилагать усилия и быть ответственным за знание самого себя. Важными представляются зрелость, надежность, сила личности, опыт и талант преподавателя.

Эффективность образовательного процесса, построение комплексной системы мотивации требует активного внедрения в процесс разработки учебных программ педагогической технологии, основанной на декомпозиции ответственностей субъектов образовательного процесса.

Вопросы и задания к главе 4

1. Перечислите традиционные методы обучения.
2. Каковы плюсы и минусы лекционной подачи материала?
3. Какие есть инновационные формы лекций?
4. Какие основные функции и от чего зависит успешность проведения семинара?
5. Перечислите преимущества активного обучения.
6. Расскажите о формах активного обучения: тренинги, компьютерное обучение, групповые дискуссии, деловые игры.
7. Что такое баскет-метод?

8. Какие существуют методы обучения на рабочем месте? Перечислите и опишите.

ГЛАВА 5. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ⁴⁰

5.1. Общая характеристика затрат на обучение

Понятие «эффективность» в самом общем виде представляет собой отношение выгод и затрат. В зависимости от характера выгод и затрат различают экономическую, социально-экономическую, социальную, технико-технологическую, экологическую и другие виды эффективности.

Если эффективность производства⁴¹ – это «отношение объема производства к затратам ресурсов; показывает минимальные затраты для производства данного объема продукции», то эффективность обучения – это отношение результатов или выгод от обучения к затратам ресурсов на его организацию и проведение. К примеру, затраты таких компаний как «Дженерал Электрик», «Ксерокс», «Тексас инструментс» и «Моторола» составляют от 42 до 750 млрд долл. (без учета зарплаты работников, проходивших обучение)⁴².

Согласно данным исследования «Топ-менеджмент консалт»⁴³, российские компании тратят на обучение персонала в среднем 2,35% от ФОТ. Рассмотрим структуру этих издержек, технологии оценки эффективности и факторы ее повышения.

По данным Дональда Форда (**Donaid J. Ford, 1993**)⁴⁴, среднее по США отношение расходов на обучение персонала к общим расходам предприятия составляет 1,4%. Крупные западные компании тратят от 2 до 5% от ФОТ на обучение и развитие персонала. Ежегодные расходы на внутрифирменную подготовку кадров в таких корпорациях, как «IBM», 46%⁴⁵. Таким образом, в относительных единицах расходы российских компаний на обучение персонала не значительно уступают западным.

⁴⁰ Глава написана совместно с Н. Костициным.

⁴¹ Экономическая теория / Под ред. А.И. Добрынина, Л.С. Тарасевича. 3-е изд. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, ПИТЕР, 2003. – 544 с.

⁴² Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.

⁴³ Бюджетирование HR: http://www.e-xecutive.ru/publications/specialization/article_1472/

⁴⁴ По материалам Donaid J. Ford. «Benchnarking HRD», Training and Development Journal, June 1993, p. 39.

⁴⁵ Костина Д.А. Валидность и оценка проведенных тренингов. Подтверждение эффективности тренингов в организации // Доклад на Рождественской конференции СПб Клуба консультантов и тренеров, 18 декабря 2004 // http://www.treko.ru/show_article_316.

В отношении абсолютных показателей известно, что в Канаде на обучение одного работника организациями выделяется более 500 долл. в год⁴⁶. В США – 263 долл.⁴⁷. По данным Дональда Форда (**Donaid J. Ford, 1993**), три компании – лауреаты премии Болдриджа⁴⁸ затратили в 1990 г. в среднем по 1100 долларов на обучение одного работника⁴⁹.

Данные по российским компаниям сильно варьируют. Так, бюджет обучения для российского офиса «Ситибанка» в 2002 году составил около \$600 тыс., т.е. по 2400 долл. на каждого из 250 сотрудников. Размер издержек на обучение персонала зависит от размера предприятия, отрасли экономики, стадии развития, и многих других факторов. Согласно результатам исследования компании **CBSD**, чем крупнее компания, тем больше средств, как в натуральном, так и в процентном соотношении, она тратит на образование своих сотрудников⁵⁰.

Согласно отчетам **Gartner Group**, основу европейского рынка электронного обучения составляют Германия, Великобритания, Франция, Италия и Нидерланды. Компании этих стран тратят на **E-Learning** (т.е. на закупку курсов и программных решений) от 25 до 40% всех своих расходов на обучение. Если говорить непосредственно о рынке корпоративного электронного обучения, то в этих пяти странах он составляет приблизительно \$5 млрд. 50% этой суммы расходуется на приобретение заказных (25%) и тиражируемых (25%) электронных курсов, т.е. на контент. Около 12% тратится на приобретение и разработку **LMS**-решений. Оставшаяся часть расходов – на различные сервисы, консалтинг, тьюторов и прочее⁵¹.

Издержки на обучение персонала (costs) – это стоимость⁵² ресурсов, используемых в процессе организации и проведения учебных мероприятий. Издержки бывают:

- 1) прямыми и косвенными;
- 2) постоянными и переменными;
- 3) общими, средними и предельными.

⁴⁶ Магура М.И., Курбатова М.Б. Современные персонал-технологии. – М.: ООО «Журнал «Управление персоналом», 2003. – 388 с.

⁴⁷ Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.

⁴⁸ Национальная премия Малколма Болдриджа присуждается компаниям, добившимся выдающихся результатов в управлении качеством.

⁴⁹ Ford D.J. «Benchmarking HRD», Training and Development Journal, June 1993, p. 39.

⁵⁰ Мещерякова Ю. Обучение и развитие персонала глазами корпоративных заказчиков: http://www.e-xecutive.ru/education/articles/article_1556/

⁵¹ eLearnExpo глазами организатора // Журнал e-Learning World – № 1[7] Январь-Февраль 2005.

⁵² В отличие от затрат (inputs), которые представляют собой количество этих самых ресурсов.

По данным С.Р. Ряковского, расходы на содержание учебного центра распределяются следующим образом⁵³:

1. 47% – зарплата штатным сотрудникам учебного центра и гонорары сотрудникам компании, привлекаемым к преподаванию;
2. 10–15% – зарплата внешним преподавателям;
3. 10–15% – аренда помещения;
4. 5–10% – затраты на инфраструктуру: отчисления на зарплату хозяйственнику, охранникам, сотрудникам бухгалтерии, уборщице и т. д.; затраты на ремонт помещения);
5. 3–4% – закупка и обновление оргтехники;
6. 1–3% – подключение к Интернет, создание и поддержание web-странички, оплата телефонных разговоров;
7. 1–3% – буклеты, рекламная продукция с логотипом компании, подписка на профиздания;
8. 1–3% – другие нужды.

В Санкт-Петербургском агентстве недвижимости «Итака» подсчитали, что один штатный тренер, месячная зарплата которого составляет в среднем \$1 тыс., может провести 14 однодневных тренингов в месяц. Стоимость каждого тренинго-дня во «внешних» учебных центрах – \$1,2–1,5 тыс. и выше. Таким образом, при полной загруженности каждый внутренний тренер сберегает компании как минимум \$16 тыс. в месяц. Экономия, которую приносит один такой сотрудник, может покрыть затраты на содержание всего учебного центра, включая мебель и оборудование⁵⁴.

Оценка эффективности обучения является важным этапом процесса обучения персонала. Ее смысл состоит в том, чтобы установить, какую пользу от обучения работников получает организация, или выяснить, является ли одна форма обучения более эффективной, чем другая. Раз на учебу затрачены деньги, то следует точно знать, что же взамен сможет получить организация. «Если мы посылаем людей на учебу, то мы в ответе за истраченные финансовые ресурсы», – говорит Борис Резапов, директор по персоналу фирмы «Нутриция»⁵⁵.

Информацию, полученную в результате оценки эффективности конкретных учебных программ, необходимо анализировать и использовать при подготовке и проведении аналогичных программ

⁵³ Тютюненко Н. Центр передачи знаний // Секрет фирмы. – 2005. – № 15(102). – С. 78-84.

⁵⁴ Там же.

⁵⁵ Обучение персонала фирм в бизнес-школах: проблемы и реалии [«Круглый стол» журнала «Управление персоналом»] // Управление персоналом. – 2001. – № 5. – С. 16-21.

в будущем. Оценка эффективности обучения работников организации позволяет постоянно работать над повышением качества обучения, избавляясь от таких учебных программ и форм обучения, которые не оправдали возложенных на них надежд.

В идеале оценку эффективности обучения следует производить постоянно, в качественной либо количественной форме оценивая влияние обучения на такие показатели работы организации, как продажи, качество продукции и услуг, производительность труда, установки работников и др.

Среднестатистический работодатель в промышленно развитых странах направляет на цели оценки учебных программ приблизительно 4% бюджета, выделяемого на обучение и развитие персонала. Российские же руководители часто не обращают должного внимания на эффективность обучения персонала. Понять, почему конкретная программа обучения не дает желаемого результата, можно только после оценки эффективности обучения. Программа может не соответствовать стратегии и специфике работы компании, может быть, результаты обучения не востребованы самой организацией, может быть, обучение плохо организовано. Выяснить это можно, только оценив эффективность учебной программы. Нет оценки – нет и возможности определить, насколько успешны были старания преподавателей, проводивших обучение, в чем польза от этого обучения для организации и имело ли смысл тратить на него деньги.

5.2. Методы оценки эффективности обучения

Для оценки эффективности обучения персонала традиционно используют четырехуровневую модель, предложенную Д. Киркпатриком (Kirkpatrick, 1994)⁵⁶.

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. 1 Реакция | Измеряет удовлетворенность и фиксирует план действий |
| • 2 Обучение | Измеряет изменения в знаниях, навыках и отношении |
| • 3 Применение | Измеряет внедрение и изменение в поведении в рабочей среде |
| • 4 Влияние на бизнес | Измеряет влияние в показателях бизнеса |
| • Возврат на инвестиции | Сравнивает прибыль с затратами |

⁵⁶ Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: Науч.-практ. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2002. – 224 с.

На первом уровне, **«реакция»**, определяется как степень удовлетворенности обучавшихся, определяется с помощью стандартных анкет, уточняющих полезность полученных знаний и навыков для реальной работы; интересность программы; сложность, доступность подачи материала и др.

На втором уровне, **усвоение** знаний и установок измеряется с помощью специально разработанных тестов, опросников и заданий, позволяющие количественно измерить изменения в квалификации или мотивации участников.

На третьем уровне, **изменение поведения** оценивается с помощью метода включенного наблюдения на рабочем месте. При этом выделяются единицы наблюдения (т.е. элементарные ситуации, когда сотрудник ведет себя правильно), и подсчитывается их количество, соответственно, до и после тренинга. В качестве наблюдателей обычно выступает или непосредственный руководитель или т.н. «таинственный покупатель».

На четвертом уровне оцениваются **результаты деятельности** обученных сотрудников, такие, как производительность труда, объем продаж и т.д.

Также как уровни оценки, предложенные Хемблином в 1974 г. (реакции, обучение, рабочее поведение, влияние на показатели работы отдела и организации)⁵⁷, уровни Д. Киркпатрика связаны между собой. Обучение вызывает реакции, которые приводят к усвоению знаний и выработке навыков, что, в свою очередь, приводит к изменениям в рабочем поведении, которые приводят к результатам на уровне отдела и организации. Выделение уровней целесообразно с психологической точки зрения. Сначала эмоциональная реакция, являющаяся залогом принятия и запоминания учебного материала. Затем когнитивная сфера, лежащая в основе рационального, осознанного поведения. И, наконец, поведение, являющееся следствием изменений в эмоциональной и рациональной сферах регуляции человека. А результаты деятельности – это следствия изменения поведения. Но они уже не могут быть ассоциированы только с индивидом и только с пройденным обучением. Результаты индивидуальной деятельности лежат на стыке индивидуального и организационного уровня эффективности.

Эффективность, как обучения персонала, так и обучения организации, имеет свое монетарное выражение. Доказано, что экономический эффект от вложений в развитие персонала более высок,

⁵⁷ Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 8-е издание / Пер. с англ. под ред. С.К. Мордовина. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.

чем от вложений в средства производства. Исследования, проведенные в 3200 американских компаниях Р. Земски и С. Шамаколе (Университет штата Пенсильвания)⁵⁸, показали, что 10%-ное увеличение расходов на обучение персонала дает прирост производительности труда в 8,5%, в то время как такое же увеличение капиталовложений дает прирост производительности только в 3,8%⁵⁹.

Степень проработанности и детализации каждой из структур в оценке эффективности может быть различной. Можно выделить пять критериев, обычно используемых при оценке эффективности обучения:

- * Мнение обучающихся;
- * Усвоение учебного материала;
- * Поведенческие изменения;
- * Рабочие результаты;
- * Эффективность затрат.

Рассмотрим эти критерии подробнее.

Мнение обучающихся

Выяснение мнения обучающихся о той учебной программе, по которой они только что прошли обучение, о ее полезности, интересности является принятой практикой во многих организациях. Это предполагает выяснение их мнения по следующим вопросам:

- * Содержание учебной программы (насколько интересно, практическая ценность, доступность для понимания);
- * Качество преподавания (квалификация преподавателя, стиль преподавания, используемые методы обучения);
- * Общие условия и обстановка во время обучения (физические условия, отсутствие отвлечений и т.д.);
- * Степень достижения целей обучения (соответствие ожиданиям слушателей, готовность слушателей использовать результаты обучения в практике своей работы).

При оценке мнений исходят из того, что если программа обучения понравилась участникам, значит, она является достаточно хорошей. Мнение обучающихся рассматривается как оценка экспертов, способных объективно оценить учебную программу по

⁵⁸ Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: Науч.-практ. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2002. – 224 с.

⁵⁹ Критики говорят, что это применимо только для американских компаний, потому что у них оборудование уже высокотехнологичное. Позволим себе усомниться в справедливости данных замечаний. Если использовать ту же логику, то можно сказать, что и персонал в американских компаниях тоже хорошо подготовлен.

предлагаемым критериям (показателям). Обучающимся обычно предлагают по завершении обучения заполнить специально разработанные анкеты, где могут содержаться, например, следующие вопросы:

- * Насколько полезной для вас была эта программа?
- * Насколько интересным было обучение?
- * Насколько актуальной была тематика обучения? и т.п.

При выяснении мнений слушателей могут быть использованы как закрытые, так и открытые вопросы:

- Закрытые вопросы предполагают однозначный ответ на поставленный вопрос либо выбор из имеющихся альтернатив.

Примеры. Понравилась ли вам программа обучения?

Да Нет Не знаю

Посоветовали бы вы своим коллегам пройти подобное обучение?

Да Нет Не знаю

Насколько эффективным, по вашему мнению, было обучение?

Отметьте галочкой нужный вариант ответа:

- Очень эффективно
- Средняя степень эффективности
- Низкая эффективность

- Открытые вопросы, предлагающие слушателям выразить свое мнение в свободной форме.

Примеры. Что именно в предлагаемом курсе показалось вам наиболее интересным?

вы сможете использовать в Что из изученного
своей работе?

Ответы слушателей могут дать важную информацию об их отношении к обучению, к тому, как был преподнесен материал преподавателем, и выявить их готовность к использованию полученных знаний и навыков в своей работе.

Другой метод изучения мнения обучающихся – проведение интервью (тотального или выборочного, стандартизованного или в свободной форме). Еще одним ценным источником информации об отношении слушателей к учебному курсу (программе) может быть неформальное общение с учащимися и наблюдение за ними как во время занятий, так и в перерывах и после окончания занятий. За-

мечания, комментарии, вопросы, задаваемые во время перерывов или в конце дня, обычно отражают общее отношение слушателей к преподавателю и к содержанию курса.

Усвоение учебного материала

Чтобы оценить степень усвоения слушателями учебного материала, преподаватель или организатор учебы должен ответить на два главных вопроса:

- Что должен уметь делать ученик, чтобы продемонстрировать, что он усвоил предмет?
- Что должен знать обучающийся? На какие вопросы он должен быть способен дать ответы?

Именно полнота усвоения знаний и прочность приобретенных навыков является теми показателями, на основе которых оценивается успех обучения. Оценить полноту усвоения учебного материала можно при помощи устных опросов, контрольных работ, тестирования, устных или письменных зачетов и экзаменов. Как письменная, так и устная форма проверки знаний предполагает, что обучающимся задают разнообразные вопросы. Рассмотрим основные виды вопросов, используемых для оценки знаний, и требования к ним.

1. Открытые вопросы. Открытый вопрос предполагает развернутый ответ, без каких-либо альтернатив или ограничений. Например:

- Дайте определение понятия «мотивация»?

- Каковы преимущества и недостатки группового принятия решений? Если вопросы сформулированы достаточно четко и конкретно, то ответы на них оценить достаточно легко. Недостаточно четкая формулировка вопроса может повлечь за собой пространные ответы учащихся и может привести к не слишком объективной оценке знаний учащихся. Требования к формулировкам вопросов с множественным выбором:

- • Вопросы должны касаться существенных моментов оцениваемого материала.
- • Вопросы должны быть сформулированы четко и ясно.
- • Вопросы не должны быть перегружены нерелевантными (не относящимися к делу) деталями.
- • Все варианты ответов должны быть одинаково правдоподобными.
- • Среди всех вариантов должен быть только один правильный или несомненно лучший ответ.
- • Вопрос не должен содержать отрицания.

- • В ответах не должно быть подсказок. Для этого избегайте:
 - фраз из учебника,
 - слишком длинных предложений,
 - использовать в ответах ключевые слова из вопроса,
 - формулировки, явно противоположные правильному ответу.

3. Закрытые вопросы. Например: Согласны ли вы со следующими утверждениями (отметьте галочкой вариант ответа, соответствующий вашему мнению)?

Кружки качества появились впервые в Японии?

ДА НЕТ

Ф. Тейлор предложил первую теорию мотивации труда?

ДА НЕТ

Утверждения, предлагаемые в закрытых вопросах с альтернативами «да – нет» должны охватывать только одну мысль. Например, утверждение типа «Фредерик Тейлор считается отцом научного управления, сформулировавшим первую теорию мотивации труда», будет явно некорректным, поскольку первая часть этого утверждения является верной, а вторая – нет.

К сожалению, большинство российских компаний не делает практически никаких попыток выяснить, в какой степени был усвоен учебный материал работниками, прошедшими обучение. Часто приходится сталкиваться с тем, что процедура «зачета» или «тестирования», которыми пугают слушателей, на деле оказывается чистой формальностью – зачет получают все, а заполненные бланки с результатами тестирования прямым ходом, без проверки отправляются в корзину. Конечно же, и такая форма «контроля усвоения» имеет право на существования – в этом случае она не выполняет функцию повышения мотивации слушателей к обучению.

Проектная работа как форма оценки усвоения

Наиболее эффективной формой оценки полноты усвоения учебного материала для системы бизнес-образования является подготовка слушателями проектных работ. При этом разрабатываемые слушателями решения насущных проблем предприятия позволяют оценить не только объем усвоения учебного материала, но и глубину его понимания, и способность применить его на практике. Хотя такие самостоятельные работы, выполняемые слушателями по итогам обучения, являются все же учебными, часто они содержат очень интересные предложения и подходы, реализация которых может дать значительный экономический эффект. Интересный подход использован на ООО «Хрустальный завод» в Гусь-Хрустальном. Дипломные работы, выполненные слушателями по заверше-

нию курса обучения, здесь были направлены на решение реальных проблем предприятия. Вот некоторые темы дипломных работ:

- Совершенствование системы материального стимулирования работников заводоуправления;
- Организация продажи продукции завода через INTERNET;
- Организация соревнования «Золотой фонд»;
- Изыскание внутренних резервов по экономии энергоресурсов на предприятии;
- Улучшение системы контроля учета за движением продукции в цехе № 4;
- Разработка и внедрение методов компьютерного проектирования (дизайна) стеклоизделий;
- Разработка мероприятий, направленных на достижение максимальной прибыльности цеха № 5;
- Разработка мероприятий по обеспечению максимальной прибыльности профилактория.

При этом следует отметить, что защита дипломных проектов проходила в условиях, когда частично наработки слушателей уже были реализованы в производственной практике завода.

Поведенческие изменения

В соответствии с этим критерием определяется, как изменяется поведение работников после прохождения курса обучения, когда они возвращаются к своей работе. К примеру, обучение технике безопасности должно иметь итогом более высокий уровень соблюдения правил обращения с горючими или ядовитыми веществами; обучение вождению – овладение навыками вождения, безопасная езда; тренинг делового общения – уменьшение числа конфликтов в организации, более высокий уровень сотрудничества между работниками организации.

Рабочие результаты

Эффективность программы обучения можно оценить также и по результатам производственной деятельности тех, кто прошел обучение. Если результаты работы организации, подразделения или отдельного работника улучшаются, то это и есть та реальная выгода, которую получает организация в результате обучения. Стимулом для того, чтобы начать обучение персонала, может быть слишком высокий уровень отходов или брака. При этом целью обучения работников будет сокращение отходов, например, с 10 до 3 процентов. Если такой результат достигнут, можно считать, что обучение было успешным. Успех курса по маркетингу можно оце-

нить через определение объема продаж или через оценку степени удовлетворенности покупателей, выявленную в результате их опроса. Можно предложить непосредственным руководителям работников, прошедших обучение, оценить, насколько хорошо они применяют те знания, которые они получили за время обучения. Такую процедуру оценки можно повторить через какое-то время (через 1 месяц, 3 месяца, 6 месяцев или больше).

5.3. Расчет эффективности затрат на обучение

Программы обучения следует также оценивать на предмет эффективности затрат. Обучение должно быть выгодным для организации, то есть надо стремиться к тому, чтобы выгоды, которые будут получены по завершении обучения, превосходили затраты на проведение обучения.

Например, в компании «Свой Тур и Тревэл» эффект воздействия программы обучения на повышение производительности труда и качества продукции определяется по формуле:

$$\text{Э} = \text{П} \times \text{N} \times \text{V} \times \text{K} - \text{N} \times \text{З},$$

где П – продолжительность программы (в годах); N – количество обученных работников; V – стоимостная оценка различий в результативности труда лучших и средних работников (рубли); K – коэффициент прироста результативности в результате обучения; З – затраты на обучение одного работника (рубли).

Обучение должно быть составной частью работы организации, неотделимой от ее основных целей. Обучение стоит денег, но эти вложения окупаются через повышение производительности, качества, удовлетворенности потребителей. Кроме того, и сотрудники высоко ценят те возможности, которые им открывает обучение.

В компании «Хониуэлл» эффект воздействия программы обучения на повышение производительности труда и качества продукции определяется по формуле (3.1)⁶⁰.

$$\text{Э} = (\text{П} * \text{N} * \text{V} * \text{K}) - (\text{N} * \text{З}), \quad (3.1)$$

где П – продолжительность программы (в годах);
N – количество обученных работников;

⁶⁰ Магура М.И., Курбатова М.Б. Обучение персонала, как конкурентное преимущество. – М.: ООО «Журнал «Управление персоналом», 2004. – 216 с.

V – стоимостная оценка различий в результативности труда лучших и средних работников (долл.);

K – коэффициент прироста результативности в результате обучения;

Z – затраты на обучение одного работника (долл.).

Е.Л. Смирнов⁶¹ предлагает считать относительную экономию (условное высвобождение) численности работающих \mathcal{E}_q за счет прироста выработки в результате повышения квалификации работников.

$$\mathcal{E}_q = \frac{C_{\text{НВ}} \times P_{\text{НВ}}}{100}, \text{ при} \quad (3.2)$$

$$P_{\text{НВ}} = \frac{P_{\text{НВ}2} - P_{\text{НВ}1}}{P_{\text{НВ}1}} \times 100, \quad (3.3)$$

где $C_{\text{НВ}}$ – численность рабочих, увеличивших выполнение норм выработки в результате повышения квалификации;

$P_{\text{НВ}}$ – прирост процента выполнения норм выработки рабочими;

$P_{\text{НВ}1}$, $P_{\text{НВ}2}$ – выполнение норм выработки соответственно до и после повышения квалификации, %.

Если экономию численности помножить на размеры заработной платы, то мы получим представление об экономическом эффекте от повышения квалификации рабочих.

В конце 80-х – начале 90-х годов специалист по работе с человеческими ресурсами Дж. Филипс предложил ввести пятый уровень оценки эффективности обучения: возврат на вложенный капитал (ВВК)⁶² или возврат инвестиций в развитие персонала (ROI – «Return on Investment»). Подход одобрен Американской ассоциацией тренинга и развития (ASTD). Измерение ROI дает возможность оценить, какую прибыль принес компании один доллар, инвестированный в развитие персонала.

⁶¹ Смирнов Е.Л. Справочное пособие по НОТ. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Экономика, 1986. – 399 с.

⁶² Костина Д.А. Валидность и оценка проведенных тренингов. Подтверждение эффективности тренингов в организации // Доклад на Рождественской конференции СПб Клуба консультантов и тренеров, 18 декабря 2004 г. // http://www.treko.ru/show_article_316.

На этапе разработки программы развития выделяются показатели, на которые должно повлиять обучение, например, объем продаж, прибыль, затраты, производительность труда по отдельным операциям, трудозатраты и т.д. Они измеряются до и после обучения. Зафиксированные изменения бизнес-показателей переводятся в денежное выражение и суммируются. Аналогично подсчитываются затраты на проведение развивающих программ и рассчитывается ROI.

$$\text{ROI} = \frac{(\text{Д} - \text{З})}{\text{З}} \times 100\% , \quad (3.4)$$

где ROI – возврат на вложенный капитал;

Д – доход от программы;

З – затраты на программу.

В качестве измеряемых бизнес-показателей выделяют количественные и качественные. К качественным показателям относят: известность компании, удовлетворенность клиентов, психологический климат в коллективе, текучесть кадров и т.д. К количественным показателям относят объем продаж, занимаемая доля рынка, прибыль, рентабельность деятельности и др.

Специалисты Американского общества тренинга и развития (ASTD) подсчитали, что 1 доллар, вложенный в развитие персонала, приносит от 3 до 8 долл. дохода. А в компании **Motorola** каждый доллар, вложенный в образование, приносит 33 доллара прибыли⁶³. Разработанная и внедренная на одном из предприятий **Motorola** в 1987 году программа повышения качества **Six Sigma** позволила снизить показатель брака до 0,1% и сократить на 84% затраты, связанные с низким качеством⁶⁴.

Обучение 150 клиентских менеджеров в Альфа-банке позволило снизить процент непроходных кредитных заявок с 80% до 10%. Это высвободило около \$140 000 в год, затрачиваемых ранее на оплату труда кредитных менеджеров, обрабатывавших эти заявки. Помножив эту сумму на среднее по банку соотношение «доход/зарплаты», получили сумму дохода от обучения равную почти \$450 000 в год. Затраты на проект обучения включали в себя оплату тренингов, авиабилетов, гостиницы, канцелярских и почтовых

⁶³ Моргунов Е. Корпоративный университет, как инструмент становления научающейся компании // Управление персоналом. – 2004. – № 1-2 (90). – С. 46.

⁶⁴ Корпоративный университет // Управление компанией. – 2001. – № 12.

услуг и оказались равны \$113 200. Таким образом, на каждый вложенный в проект доллар банк за год получил \$3,98 отдачи⁶⁵.

В 2003 г. «Спортмастер» в течение 10 месяцев обучал менеджеров по оптовым продажам. В результате, объем продаж повысился на 60%, клиентская база расширилась на 25%, а охват городов – на 35%. Поскольку на рост показателей влияли и другие факторы, а удельный вес влияния программ обучения на повышение эффективности работы составил 21%, то можно сделать вывод, что благодаря программе обучения объем продаж за 10 месяцев вырос на 12%, клиентская база расширилась на 5%, охват городов увеличился на 7%. С учетом затрат на привлечение тренеров, аренду помещений, заработную плату участников и представителей службы персонала (за дни тренингов), а также затрат компании на проведение оценки сотрудников методом Ассесмент-центра, отдача на инвестиции в обучение менеджеров составила 415%. Это означает, что на каждый вложенный в проект доллар компания за год получила \$5,15 отдачи⁶⁶.

С. Ветлауфер приводят высказывание президента компании Ford Жака Насера: «... Мы обнаружили, что это удивительно эффективный подход к реформированию организации. Учебные программы, которые мы проводим в течение последних трех лет, позволили компании заработать 2 миллиарда долларов за счет увеличения доходов и снижения затрат. Это стало возможным благодаря тому, что они изменили наше мировоззрение»⁶⁷.

Таким образом, инвестиции в корпоративное обучение персонала приносят компаниям не только прибыль, но и сверхприбыль, что является основой развития систем корпоративного обучения как самостоятельных выгодных бизнесов корпорации.

5.3.1. Процедура оценки эффективности обучения

Процедура оценки эффективности обучения обычно состоит из четырех этапов:

1. Определение целей обучения. Процесс оценки эффективности обучения начинается уже на этапе планирования обучения, при определении его целей. Цели обучения задают стандарты и критерии оценки эффективности учебных программ.

⁶⁵ Васильева Ю. Мечта сбылась. Компании подсчитывают доходность вложенный в персонал // Ведомости. – 2004. – № 128 (1168).

⁶⁶ Там же.

⁶⁷ Ветлауфер С. Новая ДНК компании Ford. Интервью с президентом компании Ford Motor // Искусство управления. – 2000. – № 2. – С. 32-51.

2. Сбор данных до обучения. Эта информация отражает уровень знаний, навыков и особенности рабочих установок, которые работники имели до обучения. Эти показатели могут быть трех типов:

- показатели, характеризующие профессиональные знания, установки и рабочие навыки работников;
- количественные показатели работы отдельных работников, подразделений или организации в целом (уровень производительности, финансовые показатели, количество поступивших жалоб или претензий покупателей и т.п.);
- качественные показатели работы отдельных работников, подразделений или организации в целом (качество товаров и услуг, удовлетворенность потребителей, удовлетворенность работников компании, уровень трудовой морали и т.п.).

3. Сбор данных в процессе обучения и после обучения (по тем же показателям и с использованием тех же инструментов, что и до начала обучения).

Во время обучения можно собрать ценную информацию о мотивации слушателей, об их интересе к разным учебным темам, об их оценке работы преподавателей и др. Это позволяет внести необходимые коррективы в содержание программы, изменить форму подачи отдельных тем, сделать занятия более интересными и живыми и, если это необходимо, включить в учебную программу новые темы и вопросы, которые больше соответствуют профессиональным интересам слушателей.

Данные после обучения могут быть собраны разными способами. Чаще всего слушателей сразу по завершении обучения просят заполнить специально разработанные опросники, чтобы они оценили данную программу, работу преподавателей, свою включенность в обучение и т.д. К сожалению, с помощью таких опросников можно получить довольно ограниченную информацию для оценки эффективности обучения, хотя и она может дать ориентиры для изменения программы, улучшения ее организации, усиления мотивирующего эффекта и улучшения возможностей практического использования полученных знаний и навыков. Для оценки степени усвоения слушателями учебного материала, изучаемого ими в рамках учебной программы, по окончании обучения могут быть проведены зачеты, экзамены, тестирование (в том числе с использованием компьютера) или оценены производственные показатели или навыки, на развитие которых была направлена данная программа обучения.

4. Сравнение данных, полученных до, во время и после обучения. К примеру, если основной целью программы обучения было повышение производительности труда, а после завершения обучения производительность труда осталась на том же уровне, который был до обучения, то перед организацией встает необходимость либо внесения значительных изменений в данную программу, либо полного отказа от нее.

Если возможно, также сравниваются производственные показатели работников, прошедших обучение, с производственными показателями работников, не проходивших обучение (контрольной группы). Оценка эффективности учебы требует больших затрат времени и достаточно высокой квалификации специалистов, проводящих эту оценку, поэтому многие организации отказываются от такой оценки и просто полагаются на то, что любое обучение работников приносит организации некоторую пользу и в конечном счете оправдывает себя. Конечно, такой подход имеет право на существование, но при этом надо отдавать себе отчет, что обучение персонала является слишком дорогим «удовольствием», чтобы полагаться здесь на удачу. Эффективность обучения – это не вопрос веры или убеждений, а вполне конкретные результаты, которые можно (и нужно!) оценивать количественно или качественно.

Эффективность проведенной учебы не всегда можно оценить достаточной точно. Во-первых, возможен отсроченный эффект, то есть обучение даст результаты не сразу после его завершения, а только по прошествии определенного времени. Поэтому некоторые организации используют практику многократных оценок через определенные промежутки времени. К примеру, на **IBM** принята практика тестирования работников, прошедших обучение, через 6 и 9 месяцев после завершения обучения. Возможен также кумулятивный эффект, когда достаточно высоких результатов можно ожидать после серии тренингов. И, кроме того, результаты работы отдельных работников, подразделений или всей компании могут улучшиться по причинам, не имеющим никакого отношения к обучению. Как заметила Ирина Домбровская, директор по персоналу «Объединенной металлургической компании»: «...очень часто непонятно, почему какой-то отдел лучше заработал: то ли оттого, что мы всех обучили маркетингу, менеджменту, то ли оттого, что мы провели реструктуризацию, зарплату прибавили или объявили конкурс на лучшего менеджера».

Серьезной проблемой, которая не позволяет в должной мере использовать результаты оценки эффективности обучения, является практика, когда оценкой эффективности обучения занимаются

сотрудники отделов обучения. Трудно ожидать полной объективности оценки и оперативной реакции на негативные итоги обучения по тем или иным программам от отдела, который, собственно, и занимается организацией учебы сотрудников. В идеале оценивать эффективность проведенного обучения, его нужность и полезность должен все-таки заказчик или потребитель этой услуги, а не исполнитель.

5.3.2. Статистический анализ в оценке эффективности обучения

Грамотно проведенный статистический анализ различных показателей деятельности организации в течение достаточного длительного периода времени может дать много ценной информации. Сколько работников из числа прошедших обучение получило повышение по службе? Сколько осталось работать в той же должности? Изменяются ли какие-то показатели эффективности труда у работников, прошедших учебу? Являются ли эти изменения статистически значимыми? Ответы на эти вопросы и многие другие вопросы помогут лучше понять ситуацию в сфере обучения персонала, позволят выявить программы или направления обучения, дающие наибольшую отдачу, отказаться от неэффективных или устаревших. И что также является немаловажным – такой анализ дает очень сильные козыри на руки специалистам, которым приходится обосновывать полезность обучения и обоснованность затрат на него.

5.4. Пути повышения отдачи от обучения

Для более полного использования результатов обучения в профессиональной деятельности работников, прошедших обучение, могут быть использованы следующие подходы:

- структурная реорганизация работы;
- содержательное насыщение работы;
- изучение и использование опыта других организаций.

Структурная реорганизация работы – это включение в структуру рабочих функций заданий, соответствующих новому уровню подготовки работника. Например, должностные обязанности продавца или секретаря могут быть представлены в виде лестницы, где каждая новая ступень предполагает выполнение более широкого круга обязанностей и все более сложных задач, что требует соответствующего обучения и специальной подготовки. Этот метод

может быть применен в отношении сотрудников любого уровня и для любых видов деятельности, начиная от относительно простых работ (например, шофера, кассира, администратора или бухгалтера) и заканчивая руководителями разных уровней. Содержательное насыщение работы. Другой путь расширения возможностей использования полученных знаний и навыков после завершения программы обучения заключается в том, чтобы сделать работу человека после завершения обучения более содержательной. Это можно сделать, не только повышая уровень ответственности работников, делегируя им более широкие полномочия, но и поощряя их к подаче предложений, направленных на совершенствование (улучшение) работы и привлекая к реализации поданных предложений.

Изучение и использование опыта других организаций. Для того чтобы удержать и закрепить в организации работника, прошедшего обучение, необходимо владеть максимально полной информацией о том, как решается задача использования результатов обучения в других компаниях, каков у них уровень оплаты труда по соответствующим специальностям и должностям, какие преимущества получают работники, регулярно повышающие уровень своей квалификации. Это могут быть не только деньги, льготы, но и более интересная и содержательная работа или возможность быстрого профессионального или должностного роста. Организациям, ориентированным на развитие, свойственно работать на перспективу и готовить людей к выполнению более сложных и ответственных обязанностей, чем те, которые они выполняют в настоящий момент. Это рождает у людей чувство перспективы. Получение высокой отдачи от обучения невозможно без должного настроения работников, завершивших учебу по той или иной программе. Лицам, отвечающим за профессиональную подготовку и развитие персонала, в тесном взаимодействии с руководством компании следует продумать способы мотивации работников, которые в результате прохождения обучения приобрели более высокий уровень квалификации, к напряженной и длительной работе в интересах организации, пути и методы их удержания. Заинтересованным в развитии сотрудникам, которые доказали свою приверженность организации и ее целям, следует предоставить возможность подготовки к более сложной, ответственной и интересной работе. При этом надо иметь в виду, что к решению этих задач следует приступать одновременно с формированием политики предприятия в сфере обучения персонала.

Вопросы и задания к главе 5

1. В чем смысл оценки эффективности обучения?
2. Расскажите о четырехуровневой модели Киркпатрика.
3. Назовите пять критериев, используемых при оценке эффективности обучения.
4. Раскройте содержание проектной работы, как формы оценки усвоения учебного материала.
5. Расскажите о различных методах расчета эффективности затрат на обучение.
6. Перечислите этапы процедуры оценки эффективности обучения.
7. Расскажите о роли статистического анализа в оценке эффективности обучения.
8. Какие есть подходы к повышению отдачи от обучения?

ГЛАВА 6. КОМПЕТЕНЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ

6.1. Анализ и определение понятия «компетенция»

Появлению и разработке метода компетенций предшествовало развитие в отечественной научной литературе аналогичных ему методов определения требований, оценки и развития персонала, таких как ПВК (профессионально-важные качества личности), профессиография, спецификация рабочего места, разработка должностных инструкций и др. Эти подходы послужили фундаментальной основой для дальнейшего развития метода компетенций. Бесспорно, каждый из них по-своему специфичен и уникален и представляет ценность для организации. И, в конечном счете, все эти методы, в том числе и метод компетенций, преследуют одну общую цель – оптимизацию и повышение эффективности профессионального труда и, как следствие, рост эффективности работы организации в целом. Но достаточно серьезные отличия этих методов от метода компетенций все же существуют.

Во-первых, метод компетенций направлен на изучение требований, предъявляемых к **необходимым для организации качествам личности работника**, а квалификация, профессия и рабочее место направлены, прежде всего, на изучение требований, **предъявляемых профессией к знаниям, умениям и навыкам работника**. В этом случае отсутствует связь между наборами требований к персоналу и особенностями корпоративной культуры организации, ее миссией, стратегией, целями, ценностями, а также не учитывается текущий этап развития организации.

Во-вторых, если метод компетенций определяет профессионально важные качества личности, необходимые для эффективного выполнения работы, то другие близкие методы изучают такие стороны профессиональной деятельности как социальные, социально-экономические, исторические, технические, технологические, правовые, гигиенические, психофизиологические, психологические, экологические и т.д.

В-третьих, в последние тридцать лет в требованиях к персоналу понятие «квалификация» вытесняется понятием «компетенция». Так, согласно требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2001:

Персонал, выполняющий работу, влияющую на качество продукции, должен быть компетентным в соответствии с полученным образованием, подготовкой, навыками и опытом.

Организация должна:

- а) определять необходимую компетентность персонала, выполняющего работу, которая влияет на качество продукции;
- б) обеспечивать подготовку или предпринимать другие действия с целью удовлетворения этих потребностей;
- в) оценивать результативность принятых мер;
- г) обеспечивать осведомленность своего персонала об актуальности и важности его деятельности и вкладе в достижение целей в области качества;
- д) поддерживать в рабочем состоянии соответствующие записи об образовании, подготовке, навыках и опыте».

Понятия «компетенция», «управление компетенциями», «методы управления компетенциями» появились в современном менеджменте сравнительно недавно – в конце 80-х годов XX века. До этого понятийный аппарат, обслуживающий реальные трудовые процессы, ограничивался термином «квалификация». Как правило, появление нового понятия бывает обусловлено либо возникновением нового явления, либо изменившейся системой отношений и оценок, которые находят свое выражение в профессиональном языке. Язык не умножает сущности, а идет вслед за сложившейся практикой.

Наряду с этим поведенческие науки, к которым относятся экономика труда, социология, психология, право и ряд других, пытаются понять сущность вновь возникшего явления, обращаются к историческому или генетическому анализу. Такое обращение позволяет не только выявить истоки вновь возникших отношений или явлений, но и спрогнозировать тенденции и будущие изменения. Мы считаем целесообразным проследить эволюцию оценки знаний, умений, навыков и личностных качеств человека в процессе труда, увязав этот анализ с этапами развития используемой человеком техники и технологии (доиндустриальный, индустриальный, постиндустриальный, он же технотронный и информационный) и этапами развития экономической культуры общества. К таким этапам можно отнести рабовладельческую культуру, феодальную культуру, культуру рыночных отношений, планово-административную культуру, бюрократически-мафиозную культуру.

На доиндустриальном этапе развития общество использовало в основном ремесленный труд, характерной особенностью которого был целостный подход к объекту труда. Ремесленник контролировал технологический процесс от начала до конца – от заготовки или исходного сырья до реализации конечного продукта. Овладеть искусством изготовления вещи можно было только в результате дли-

тельного обучения и пребывания в особой культурной среде. Как правило, обучение и проживание в школах искусства ремесла были взаимосвязаны. Работая, человек воспринимал мировоззрение, профессиональные знания, культуру труда и отношение к труду. Результат такого обучения хорошо передается немецким словом **Beruf** обозначающим труд, профессию, долг, ответственность и честность одновременно. Мастерство ремесленника составляло субъективное качество вещи, так как включало в себя духовное состояние работника на всем протяжении ее создания. Усвоить это было невозможно в результате какого-либо формального образования, оторванного от процесса изготовления вещи, и, тем более, вне жизни того страта, той сословной среды, которая была посвящена в создание вещи.

Переход к индустриальным технологиям ознаменовал превращение работника в носителя знаний, умений и навыков, овладение которыми становится условием для занятия определенного рабочего места в организации. В зависимости от сложности производственной операции, способностей и знаний человека, овладеть ею можно на разных уровнях. Разница в уровне овладения конкретной операцией в определенной области деятельности была обозначена термином квалификация.

Квалифицированным можно быть только в рамках определенной профессии или специальности. Ремесленник либо мог изготовить вещь определенного качества, либо не мог этого сделать, что и определяло его положение на рынке и спрос на его продукцию. Рабочий либо владеет, либо не владеет конкретной производственной операцией, что и определяет его положение на рынке труда и привлекательность для работодателя.

С появлением индустриального подхода произошло также отделение труда от процесса обучения: получить профессию стало возможным в специальном профессиональном училище, техникуме или вузе, а применить полученные знания на производстве. Такое разделение в значительной степени привело к деградации культуры труда. Современный индустриальный рабочий не вовлечен в процесс изготовления продукта или вещи целиком, а выполняет конкретную производственную операцию. Он практически безразличен к целям деятельности организации, так как далеко не всегда он обладает знанием о конечном назначении вещи или продукции, к производству которой он имеет непосредственное отношение.

Индустриальные технологии были рассчитаны на массовое производство, развитую систему разделения труда, использование знаний, умений и навыков человека в узкой конкретной области

(профессия и специальность). Оценки результата труда происходила по умению выполнять конкретную операцию в производственном процессе (квалификация).

Переход к постиндустриальным технологиям вносит существенные изменения в трудовую деятельность человека. Важной характеристикой этого перехода стало распространение принципов моды и морального старения практически на все виды продукции промышленного производства. Если считать апогеем индустриальных технологий организацию производства на заводах Генри Форда, то нетрудно вспомнить, что «Модель Т» должна была быть только черного цвета. Согласно убеждениям Форда, его машина полностью удовлетворяла ту потребность, для которой она проектировалась. Ее внешний вид не имел значения.

С начала 60-х годов прошлого века этот этап закончился. «Условия игры» стал диктовать рынок, и практически все промышленное производство в современных условиях – это производство товаров, а не вещей. В данном случае мы пользуемся пониманием товара в классическом определении Ф. Котлера⁶⁸.

Постиндустриальное общество достаточно часто называют информационным – переход к массовому производству товаров, подверженных моде и моральному старению был бы в принципе невозможен без современных информационных технологий. Современный производитель промышленной продукции полностью интегрирован в мировое экономическое сообщество: он может покупать крепеж в Испании, двигатель в Бельгии, корпус мотоцикла в Китае, собирать его в России, продавать под маркой «Урал» в Германии и США⁶⁹. Он не обязан держать в одном месте весь технологический процесс производства продукции.

Для работающего человека это означает, что нельзя быть квалифицированным специалистом по привинчиванию гайки М-16 ключом № 14 (как это было на заводах у Форда). Завтра могут не

⁶⁸ «Товар – все, что может удовлетворить нужду или потребность и предлагается рынку с целью привлечения внимания, приобретения, использования или потребления... Каждую отдельную товарную единицу, предлагаемую потребителям, можно рассматривать с точки зрения трех уровней. Товар по замыслу – это та основная услуга, которую в действительности приобретает покупатель. Товар в реальном исполнении – это предлагаемый на продажу товар с определенным набором свойств, внешним оформлением, уровнем качества, марочным названием и упаковкой. Товар с подкреплением – это товар в реальном исполнении вкупе сопровождающими его услугами, такими как гарантия, установка или монтаж, профилактическое обслуживание или бесплатная доставка». Котлер Ф. Основы маркетинга. – М., 1996. – С. 280-281.

⁶⁹ Хайт И. Жизнь жестче // Топ-менеджер. – 2001. – № 5 (10).

понадобиться ни ключ, ни гайка. Узкая квалификация теряет свою ценность. На смену ей приходит компетенция – обладание широким диапазоном знаний и опытом, позволяющим переносить их из одной области профессиональной деятельности в другую с минимальными затратами времени и средств на переподготовку. Это означает, что, если завтра компания меняет профиль производимой продукции, то ее персонал должен обладать необходимыми компетенциями для реализации такого перехода, а управление таким персоналом требует перехода от концепции оценки квалификации и обучения персонала к концепции управления компетенциями.

Таким образом, прослеженная нами эволюция понятий может быть обобщена в табл. 6.1.

Таблица 6.1

Эволюция требований к профессиональной подготовке персонала

Этапы эволюции экономических систем	Требования к профессиональной подготовке	Критерии оценки
Доиндустриальный	Знания, умения и навыки, приобретенные через культуру труда	Способность изготовить вещь
Индустриальный	Знания, умения и навыки в конкретной сфере профессиональной деятельности, приобретенные в процессе обучения	Способность выполнять операцию на уровне квалификационного разряда
Постиндустриальный	Знания, умения и навыки плюс личностные качества работника, приобретенные в процессе труда или жизненного опыта	Способность к постоянному обновлению знаний, умений и навыков, их переносу на другие области деятельности, а также широта диапазона и скорость адаптации к новым видам деятельности

Естественно следует помнить, что выделение этапов всегда условно. Переход на следующий этап не начинается с конкретного числа, месяца или года. Стабильно развивающаяся промышленная культура сохраняет преемственность. Отдельные виды деятельности и в постиндустриальном обществе могут осуществляться на до-

индустриальном уровне. К примеру, существующие до сих пор во Франции и других европейских странах мастерские по производству мебели ручной работы живут по законам ремесленного труда – процесс обучения и жизни работников в таких мастерских определяется правилами, разработанными еще в XVI веке. Кстати, заказчики такой мебели могут ждать ее несколько лет. Это считается нормальным.

Очевидно также, что внутри одной организации одни виды деятельности продолжают жить по законам профессиональной квалификации (формальная оценка знаний, квалификационный разряд и т.д.), а для других необходимо изменять как критерии оценки, так и способы получения знаний, умений и навыков.

В российском обществе, неоднократно переживавшем этапы глубокой трансформации общественно-политической и социально-экономической системы, преемственность в сфере трудовых отношений была нарушена. Достаточно вспомнить, что к началу 30-х годов в силу политэкономических причин был практически полностью уничтожен артельный (ремесленный) труд. Вся промышленность Советского Союза строилась на индустриальной основе с ее жесткими требованиями к профессиональной подготовке и оценке квалификации в рамках Единой тарифно-квалификационной системы. Достаточно вспомнить огромное количество советских ПТУ (профессионально-технических училищ) осуществлявших массовую подготовку рабочих различного профиля. С началом экономических трансформаций 90-х годов потребность в массовой подготовке резко падает в связи со значительным сокращением деятельности промышленных гигантов. Плановая советская экономика производила вещи на индустриальной основе. Переход к рыночным отношениям оказал влияние на изменение требований к квалификации работника и критериев ее оценки. В качестве одного из них стала рассматриваться профессиональная мобильность – способность работника переносить имеющиеся знания и опыт в смежные области деятельности и тем самым становиться привлекательным для более широкого круга работодателей. Говоря другими словами, акцент сместился от квалификации в сторону компетенции. Тем более, что предприятия в силу нестабильности рынка и растущей конкуренции вынуждены постоянно изменять спектр выпускаемой продукции и приспособливаться к динамично меняющимся условиям. Обеспечение такой гибкости становится возможным только за счет персонала, обладающего необходимыми компетенциями.

Таким образом, и в условиях стабильного развития и в условиях перманентных трансформаций технико-технологический прогресс в сочетании с рыночными условиями хозяйствования выдвигает приблизительно одинаковые требования к знаниям, умениям и навыкам человека.

Как мы уже отмечали, подход к управлению персоналом через квалификацию либо через компетенции не являются диаметрально противоположными. Каждый из этих подходов является неотъемлемой частью целостной концепции управления организацией и персоналом в частности. Каждому из них соответствуют свои процедуры и методы управления персоналом, в которых и квалификация, и компетенция играют важную роль и несут определенную смысловую нагрузку.

Таким образом, выбор методики изучения требований к работнику, их объем, глубина зависит от целей, для которых эти требования создаются, а также от типа, особенностей и направленности деятельности и культуры организации.

Термин «компетенция» происходит от вошедшего в практику работы западных специалистов английского термина **«competence»** – сила, способность, умение (делать что-либо, выполнять задания и т.д.). На данный момент существует достаточно большое количество различных подходов к определению этого термина. Однако есть подходящее базовое определение, с которым, на наш взгляд, согласятся все: компетенция определяет не что, что должен уметь делать человек, чтобы справиться со своими должностными обязанностями в организации.

Д. Мак-Клеланд и Р. Боятцис в 1970-х гг. осуществили фундаментальное исследование, которое привело к более специфическому использованию термина «компетенция», широко применяемого в настоящее время в бизнесе. Непосредственно в исследованиях Р. Боятциса⁷⁰ отмечалось, что нет какого-то одного универсального определяющего фактора, отличающего успешных менеджеров от менее успешных, а существует целый набор таких факторов. Ряд этих факторов, по его мнению, включает в себя: личностные качества, мотивы, опыт и поведенческие характеристики менеджеров. Он определил понятие компетенции как «сумму способностей, которыми обладает конкретная личность и которая направляет её поведение на соответствие требованиям работы и достижение желаемых результатов». В результате своих изысканий Боятцис вы-

⁷⁰ Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance. – New York: John Wiley & Sons, Inc, 1982.

делил следующие составляющие компетенции: цели управления, руководство подчиненными, управление человеческими ресурсами и лидерство.

В свою очередь американский психолог Д. Мак-Клелланд рассматривал компетенции как «такие характеристики людей, которые, с одной стороны, могут быть измерены, с другой – позволяют отличить работников, показывающих высокие результаты, от работников, показывающих низкие результаты в работе»⁷¹.

По мнению другого известного специалиста и консультанта в области управления персоналом – М. Армстронга, компетенции «связаны с ключевыми аспектами поведения личности и влияют на эффективность деятельности. Поведенческие компетенции включают в себя такие характеристики, как коммуникативные навыки, лидерство, аналитические способности, ориентация на результат и т.д.»⁷².

Следует отметить, что в большинстве из определений зарубежных исследователей присутствуют такие компоненты, как знания, умения и навыки работника, которые можно измерить, что, в свою очередь, позволяет отличить успешного работника от неуспешного; во-вторых, все определения компетенций в зависимости от направленности их содержания можно отнести к двум темам:

1. Определение стандарта – минимума рабочих задач или ожидаемых результатов работы, который должен быть достигнут. Непосредственно сама компетенция в данном случае понимается, как способность выполнять минимум рабочих задач, который необходим, чтобы действовать в соответствии со стандартами, принятыми и действующими в той или иной организации.

2. Описание поведения, связанного с наилучшим и эффективным выполнением работы. Различные определения поведенческой компетенции – это разные вариации одного по сути определения: «компетенция – это основная характеристика личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов в работе»⁷³.

Оба подхода правомерны, и любой из них может быть принят в зависимости от целей, стоящих перед организацией.

Наряду с понятием «компетенция» в научно-исследовательской литературе часто используется понятие «компетентность», причем часто их значение употребляется в одном и том же смысле,

⁷¹ Проблемы управления персоналом в организациях: тематический сборник научных трудов / Под ред. А.Я. Кибанова. – М., 2002.

⁷² Миллс Р. Компетенции: Пер. с англ. – М.: НИРО, 2004.

⁷³ Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям: Пер. с англ. – М.: НИРО, 2003.

а иногда оно различается. Западные и отечественные исследователи придерживаются двух противоположных точек зрения относительно различий в этих понятиях.

Точку зрения западных специалистов хорошо иллюстрирует мнение Чарльза Вудрофа, который еще в 1991 году писал в журнале «Управление человеческими ресурсами», что компетенции это то, что позволяет сотруднику успешно выполнять свою работу, то есть в заданный срок и с надлежащим высоким качеством». ⁷⁴

В отечественной же науке термин «компетентность» в большинстве случаев употребляется для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Например, М.А. Чошанов под компетентностью понимает «потенциальную готовность решать задачи со знанием дела». А.И. Турчинов считает, что «компетентность – это степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности» ⁷⁵.

Наиболее значимые характеристики, присущие компетенциям, были предложены в работе А.Л. Слободского, Я.Я. Клементовичус и О.Д. Смирновой. К ним относятся:

1) наличие тесной взаимосвязи между компетенцией и деятельностью; «компетенция неотделима от действия, поэтому ее понимание может происходить лишь в процессе деятельности, то есть оцениваются ее проявление и те формы, которые она принимает». Это значит, что проявление или выражение компетенции будет зависеть от тех особых условий, в рамках которых она реализуется, и целенаправленности самой деятельности;

2) компетенция не дана от рождения – она накапливается с получаемым опытом;

3) компетенция – это понятие абстрактное и гипотетическое: то, что мы оцениваем, является только ее проявлением. Эти проявления могут быть трех видов: результат, поведение и деятельность. ⁷⁶

Результат традиционно имеет материальное выражение, например изготовление детали, соблюдение сроков, составление отчета, реализация продаж. В этом случае оценка результата не представляет собой сложную проблему, для ее решения, как пра-

⁷⁴ Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002.

⁷⁵ Проблемы управления персоналом в организациях: тематический сборник научных трудов / Под ред. А.Я. Кибанова. – М., 2002

⁷⁶ Слободской А.Л., Клементовичус Я.Я., Смирнова О.Д. Управление компетенциями. – СПб.: СПбГУЭФ, 2003.

вило, достаточно определить критерии оценки. Понятие **«поведение»** означает морально оцениваемые поступки с позиций принятой в обществе и/или организации системы ценностей и норм. Под **деятельностью** понимаются навыки, умения, мыслительные операции, составляющие производственный процесс.

6.2. Структура компетенций

Перейдем к рассмотрению структуры компетенций. Как уже упоминалось ранее, среди различных зарубежных и отечественных исследователей нет единого мнения в отношении структуры компетенций. Рассмотрим основные точки зрения.

Л. Спенсер и С. Спенсер в своем фундаментальном труде «Компетенции на работе» выделяют целый ряд компонентов компетенций. Это мотивы, черты (общие поведенческие характеристики, такие как: уверенность в себе, самоконтроль, стрессоустойчивость), а также внутренние установки (индивидуальные ценности и убеждения), знания и поведенческие навыки⁷⁷.

В свою очередь, последователь Боятциса, Эллстром предложил следующее обобщенное определение существенных аспектов компетенции личности на работе:

- 1) психомоторные факторы, то есть уровень восприимчивости и физические данные;
- 2) когнитивные факторы, то есть уровень знаний и интеллектуальных возможностей.
- 3) аффективные факторы, то есть эмоциональные и мотивационные факторы;
- 4) личностные факторы;
- 5) социальные факторы, то есть различные социальные умения⁷⁸.

Один из авторов «Британских стандартов компетенций» **NVQ** Ш. Флетчер, в книге «Техники оценки на базе модели компетенций» утверждает, что для компетентной деятельности важны не столько знания, сколько умение практически применять эти знания. Таким образом, Флетчером делается основной акцент на демонстрируемой способности применять уже имеющиеся знания, умения и навыки с целью достижения поставленных целей должности.

⁷⁷ Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. – М.: ГИППО, 2010.

⁷⁸ Миллс Р. Компетенции: Пер. с англ. – М.: НИРРО, 2004.

В рамках другого подхода, автором которого является Г. Каннак, компетенция работника определяется как «трехфакторная модель, основными переменными которой являются: знания, навыки и стереотипы поведения».

В свою очередь, отечественный исследователь С.С. Шилов выделяет в структуре компетенций помимо знаний и навыков профессионально-важные качества личности, необходимые работнику для эффективного, качественного и своевременного выполнения работы⁷⁹.

Итак, на основе анализа и обобщения различных подходов можно сделать вывод, что основными составляющими элементами в структуре компетенции являются:

1) знания – это набор фактов, требуемых для выполнения работы. Знания представляют собой интеллектуальный контекст, в котором работает человек. Для специалистов в узких областях (сферах деятельности) эти специфические знания являются критичными для успешного выполнения работы и входят в состав компетенций;

2) умения – «освоенные способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний». Умения – это переходная стадия к навыкам;

3) навыки – отличаются от знаний тем, что так же, как и умения, имеют прикладной, практический характер. Навыки отличаются от умений тем, что они представляют собой «автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения». Навыки вырабатываются сотрудниками в ходе работы либо моделирования практической деятельности, например во время тренингов;

4) профессионально важные качества личности, – качества, необходимые для эффективного выполнения работы в определенной должностной позиции.

Очевидно, что ориентация на компетенции требует более четкого определения границы его применения (необходимый и достаточный объем). Любое обучение влияет на одну из трех сфер деятельности человека (если программа обучения комплексная, то влияние на одну из сфер будет определяться как преимущественная цель):

когнитивную (познавательную): это сфера проявления интеллекта, мыслительной деятельности. Сюда входят цели от запоми-

⁷⁹ Шилов С.С. Развитие основных компетенций специалистов по персоналу как фактор повышения эффективности системы кадровой работы в организации: Дис. ... канд. экон. наук. – М., 2002.

нения и воспроизведения изученного материала до решения проблем, при котором переосмысливаются имеющиеся знания, строятся их новые сочетания;

психомоторную: это сфера проявления физических возможностей. Сюда попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации;

аффективную (эмоционально-ценностную): это сфера проявления чувств и эмоций. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса, готовности реагировать до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели, как, например, формирование отношения (к точности, безопасности, нормам поведения, совместной работе и т.п.), его осознание и проявление в деятельности.

Выбор цели определяет методы и ситуацию обучения. В пределах каждой из 3 областей выделяют категории или уровни трудности учебных целей. Сопоставив эти уровни с результатами анализа организационных компетенций и выявления их необходимого и достаточного уровня, мы сможем поставить адекватные для организации на данном этапе образовательные задачи (табл. 6.2-6.4).

Таблица 6.2

Категории учебных целей в когнитивной области

Уровни	Содержание категории
1. Знание	Запоминание и воспроизведение учебного материала
2. Понимание	Преобразование материала из одной формы выражения в другую, объяснение материала, предположение о дальнейшем ходе явлений и событий
3. Применение на практике	Применение правил, методов, понятий, принципов в конкретных условиях и новых ситуациях
4. Анализ	Вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого
5. Синтез	Комбинирование элементов для получения нового целого
6. Оценка	Оценивание значения того или иного материала для конкретной цели, основанное на четких критериях

Достижение этих целей опирается на логику, рациональность мышления, традиционные формы передачи и приобретения знаний.

Таблица 6.3

Категории учебных целей в аффективной области

Уровни	Содержание категории
1. Восприятие	Готовность и способность воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы
2. Реагирование	Отклик на то или иное явление или внешний стимул, проявление интереса к предмету, явлению или деятельности
3. Усвоение ценностной ориентации	Проявление устойчивого желания, выражение предпочтения, проявления убежденности
4. Организация ценностных ориентаций	Осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними. Формирование системы ценностей
5. Распространение ценностной ориентации на деятельность	Поведение индивида, образ действий, жизненный стиль, определяемые усвоенными ценностными ориентациями

Достижение этих целей возможно только в условиях длительного непосредственного контакта с обучаемым. При этом работа на четвертом и пятом уровнях предполагает изменение мировоззрения человека, что является трудноразрешимой психологической проблемой и требует затрат, как правило, неадекватных результату.

Таблица 6.4

Категории учебных целей в психомоторной области

Уровни	Содержание категории
1. Имитация	Подражание определенной деятельности, которое может быть неосознанным или осознанным при полном контроле отдельных операций
2. Манипуляция	Определенная двигательная деятельность по словесному указанию, но не на основе наблюдения
3. Отработка умения	Большая точность и эффективность по сравнению с предыдущим уровнем
4. Координация	Последовательное осуществление, координации нескольких сложных действий
5. Автоматизация	«Естественность» при выполнении одного или нескольких взаимосвязанных видов деятельности; максимальное использование психомоторных умений при минимальной затрате энергии
6. Адаптация	Изменение действий в соответствии с новой ситуацией, выработка новых движений для решения нестандартных задач

Достижение этих целей возможно только при многократном повторении действий и операций в процессе обучения. Наиболее адекватной формой обучения при этом будет тренинг навыков.

Следует сразу отметить, что в структуре компетенций профессионально важные качества личности имеют, в основном, вспомогательную роль, то есть наличие этих качеств способствует наиболее полному использованию знаний, умений и навыков, являющихся, в свою очередь, ядром в структуре компетенции. Тем не менее, существуют такие профессионально важные качества личности, которые в условиях конкретной организации и для определенной должности являются просто незаменимыми для эффективного выполнения работы.

Таким образом, знания, умения, навыки и профессионально важные качества личности – составляющие компетенции, которые неразрывно связаны друг с другом, дополняют друг друга и образуют целостное интегральное понятие «компетенция».

При построении профиля компетенций следует учитывать ряд факторов, в частности уровень развития организации, территориальное распределение бизнес-единиц, количество персонала, стратегию и миссию организации. Каждый из этих факторов играет большую роль в определении конкретного набора компетенций специалистов. Таким образом, чтобы говорить о некой нормативной модели компетенций, целесообразно привести определенную «привязку» к конкретным условиям, задать определенные параметры.

Перед тем как перейти к рассмотрению понятия профиля компетенций, необходимо выделить типы компетенций, которые может содержать профиль.

6.3. Типы и формат компетенций

В 1996 году в журнале американского общества управления человеческими ресурсами был опубликован отчет по результатам проведенного в 126 организациях исследования, касающегося типичных компетенций⁸⁰.

Наиболее часто употребляемыми компетенциями являлись: коммуникационные навыки, ориентация на результат, клиентоориентированный подход, умение работать в команде, лидерство, планирование и организация, коммерческое предвидение, гибкость,

⁸⁰ Хэндлер Ч. Компетенция: что это такое и для чего это нужно. – Режим доступа: www.hr-zone.net, свободный. – Загл. с экрана.

адаптивность, ориентация на развитие подчиненных, аналитические способности и стратегическое видение.

Следует отметить отсутствие единых стандартов описания компетенций, объединения отдельных составляющих компетенции в одну компетенцию, в частности, в вышеприведенных результатах исследования фигурирует такая компетенция, как «планирование и организация», при этом очевидно, что в данном случае произошло объединение двух навыков в одну компетенцию.

В зависимости от своей цели и предпочтений организация может создать профиль компетенций, используя несколько различных типов компетенций.

Джон Паркингтон, консультант по управлению персоналом крупной компании «WatsonWyatt», подразделяет компетенции на два вида:⁸¹

1) общие менеджерские компетенции, которые не зависят от того, в каком функциональном подразделении и на каком уровне управления работает отдельно взятый менеджер;

2) функциональные или профессиональные, которые, в отличие от общих менеджерских, зависят от того, в каком функциональном подразделении трудится непосредственно взятый отдельный работник: в отделе маркетинга, финансов или в отделе кадров, а также от его уровня в управленческой иерархии компании.

Данная типология является неполной и достаточно упрощенной, так как здесь отсутствует один из основных видов компетенций, а именно корпоративные компетенции. Наиболее распространенной является типология, предложенная Р. Миллсом в своей монографии «Компетенции» он выделяет:

1) ключевые компетенции – это такие компетенции, которые поддерживают провозглашенную миссию и ценности, а также, как правило, применимы к любой должности в организации;

2) общие компетенции – это другие, не ключевые компетенции, имеющие универсальное определение, применяемые в отношении некоторых должностей в организации (например, влияние, стратегическое мышление, лидерство);

3) технические или специальные компетенции – это компетенции, применяемые в отношении определенной группы или «семейства» должностей (например, территориальное планирование, программирование).

⁸¹ Киселева Е.В. Оценка деятельности топ-менеджеров по компетенциям // Справочник по управлению персоналом. – 2004. – № 6.

Некоторые организации используют только ключевые компетенции, другие используют основные и общие, но подавляющее большинство используют все три типа.

Формат внешнего вида компетенций зависит от многих факторов: к какому типу она относится, сколько компетенций в модели, личные предпочтения разработчика и т.д.

Общие факторы для любого формата компетенций следующие:

1. Название или лейбл компетенций – короткий термин, который выделяет одну компетенцию из числа других, являясь одновременно содержательным и легко запоминающимся. Кроме того, обычно имеет место краткое определение того, что означает лейбл компетенций. Это может быть обобщенное, базовое определение, или определение, созданное организацией, а главное, для организации.

2. Индикаторы поведения – это стандарты поведения, которые наблюдаются в действиях человека, обладающего конкретной компетенцией. Каждая компетенция – это набор родственных поведенческих индикаторов, которые объединяются в один или несколько блоков в зависимости от смыслового объема компетенций.

3. Уровни, на которых группа должностей требует повышенной степени проявления компетенции, так как повышается уровень сложности или ответственности. Уровни проявления компетенций не обязательно равнозначны уровням в структуре организации.

В более детализированном варианте компетенции включают также:

1. Индикаторы проявления негативного поведения. Демонстрируют тип неэффективного поведения, который организация не желает видеть.

2. Индикаторы проявления выдающегося поведения. Показывают, что сверх нормы необходимо сделать для того, чтобы с точки зрения данной компетенции стать превосходным или выдающимся. Часто эти индикаторы определяют ролевую модель.

Иногда несколько тесно связанных между собой компетенции объединяются в кластеры компетенций. Большинство моделей компетенций включают кластеры, относящиеся к интеллектуальной деятельности, например к анализу проблем и принятию решений; действиям, например к достижению конкретных результатов; взаимодействию, например к работе с людьми.

6.4. Проблемы внедрения компетентностного подхода в обучении

Рассматривая непосредственно отношение отечественного образования к компетентностному подходу, его условно можно разделить на негативную и позитивную оценки, в зависимости от принятия или отрицания оригинальности методологии компетентностного подхода. Различия особенно ярко проявляются при рассмотрении схожих вопросов теоретиками и преподавателями, непосредственно занятыми в практическом осуществлении образовательного процесса.

Так, к примеру, педагог М.Е. Бершадский утверждает, что «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции представляются искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой».

Совершенно же иная точка зрения у исследователей, склонных рассматривать компетентностный подход как ключевой элемент изменения отечественной образовательной парадигмы и модернизации российской системы образования.

Именно в рамках этой «позитивной», исходя из принятой терминологии, установки делаются утверждения что: компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы; компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность; компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций; компетентность представляется радикальным средством модернизации; компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла; компетентность определяется, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Само понятие «компетентностный подход» непосредственно в образовательной среде, в отличие от традиционного «знаниевого», четко привязывается к будущей, а в случае совмещения обучения и трудовой деятельности, – то и к настоящей, профессиональной деятельности обучаемого, что делает компетентностный подход одним из ключевых элементов активно формирующейся корпоративной образовательной среды.

Эффективность внедрения компетентностного подхода именно в корпоративную образовательную среду обусловлена во многом и проблемами, свойственными отечественной системе общего и профессионального образования, которые формально не затрагивают ее сущность и структуру.

Изучение международного и российского опыта разработки и реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования и профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о наличии двух основных методологических направлений: личностного и функционального. Первое направление – компетентностный подход, основанный на личностных характеристиках, представлен в работах Р. Бояциса, П. Сперроу и М. Боньяно⁸², Р. Джекобса⁸³, Г. Шродера⁸⁴ и других, – как и все описания личности, достаточно широк и разнообразен.

В рамках первого направления методологическим основанием компетентностного подхода являются следующие составляющие:

1) понятийный конструктор – личность. Компетенция – это основная характеристика личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов работы;

2) структура компетенции – мотивы, особенности характера, способности, самооценка, социальная роль, знания, которые личность использует в работе;

3) единица оценки – поведенческие индикаторы.

Всё разнообразие вариантов содержательного наполнения понятия «компетенция» (мотивов, особенностей характера, способностей) сводится к описанию поведения – тому, как ведёт себя личность при реализации производственных задач. Поведенческая компетенция описывает, как эффективно или неэффективно действующие исполнители проявляют личные мотивы, черты характера и способности в процессе решения задач.

Второе направление – функционально-аналитическое. Оно ведёт своё происхождение от национальных систем обучения АО National Scottish Vocational Qualifications и Management Charter Initiative (MCI). В этих системах компетентность определяется, как

⁸² Сперроу П., Боньяно М. Прогноз роста потребностей компетентностных менеджеров: проблемы отбора и аттестации кадров в международных компаниях // Управление развитием и изменениями: Хрестоматия. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 1998.

⁸³ Jacobs R. Getting the Measure of Management Competence // Personal Management, 1989. June.

⁸⁴ Shroder H.M. Managerial Competence. The Key to Excellence. – Iowa: Kendall / Hunt, 1989.

способность действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации.

Понятие и структура компетенции специалиста рассматриваются в рамках данного направления через определения стандарта – минимума рабочих задач или ожидаемых результатов работы, которые должны быть достигнуты.

Как уже отмечалось, структура компетенции включает знания в действии, умения и навыки выполнения деятельности, интегративные деятельностные конструкты, включённые в профессиональную ситуацию и направленные на достижение результата. В этом контексте:

1. Знания – набор фактов, требуемых для выполнения работы. Они представляют собой интеллектуальный контекст профессиональной деятельности специалиста. Эта составляющая компетенций отражает когнитивный аспект готовности деятельности специалиста в конкретных производственных условиях.

2. Умения – освоенные способы выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью определённых знаний. Они являются переходной стадией к навыкам.

3. Навыки – автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе выполнения деятельности. Умения и навыки имеют прикладной, практический характер и отражают операциональный аспект готовности деятельности специалиста в конкретных производственных условиях.

В рамках второго направления методологическим основанием компетентностного подхода являются следующие составляющие:

1. Понятийный конструкт – деятельность. Компетенция – это готовность действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации. Компетенция рассматривается как способность к установлению связей между знанием и производственной ситуацией и формированию индивидуального стиля деятельности.

2. Структура компетенции включает когнитивный компонент – знания, и операциональный компонент – умения и навыки.

3. Единица оценки – стандарт деятельности.

Если мы обратимся к корпоративной образовательной среде, то обеспечение качества функционирования учебных структур компании должно быть связано с выбором компетентностной модели обучения, что и доказывает многолетний опыт. В результате проведённого анализа можно сделать обоснованное предпочтение в сторону функционально-аналитического подхода, поскольку, во-первых, в рамках данной компетентностной модели понятие и структура компетенций являются чётко определёнными и структурированными.

Во-вторых, применение в качестве оценочного конструкта стандартов деятельности позволяет организации чётко сформулировать требования к специалистам и руководителям. В-третьих, стандарты деятельности опираются на должностные инструкции, что позволяет адекватно их составить. В-четвертых, они же, как оценочный конструкт, позволяют повысить надёжность и валидность оценки обучения. И наконец, в-пятых, стандарты деятельности – это основания для дифференциации учебного материала и методов обучения.

Обучение по всем вышеописанным моделям может быть организовано силами самого предприятия или с привлечением образовательных услуг со стороны. В обоих случаях события будут развиваться по следующей схеме (рис. 6.5).

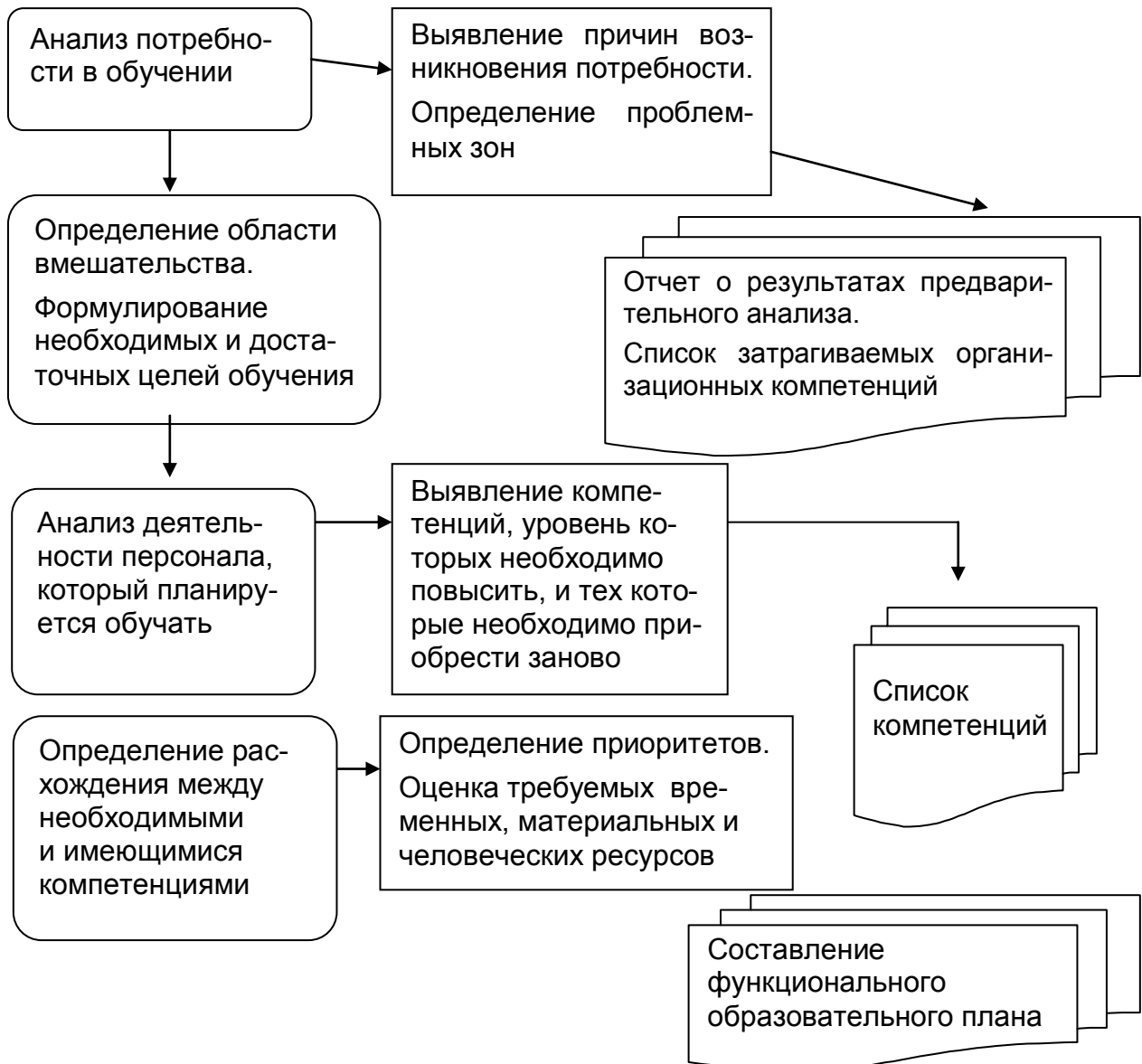


Рис. 6.5. Компетентностный подход в обучении

При этом необходимо учитывать:

1. Факторы, вызвавшие необходимость формирования новых/повышения уровня существующих компетенций.
2. Степень важности выявленных факторов.
3. Компетенции, которые необходимо освоить/поддержать:
 - в настоящий момент;
 - в течение года;
 - в течение 3 лет.
4. Ожидаемый результат:
 - сразу после окончания подготовки;
 - по истечении 3-6 месяцев.

Если ставить вопрос более широко и рассматривать проблему с позиций государственного регулирования уровня подготовки населения страны к созданию конкурентно способной экономики, то можно выделить следующие уровни компетенций и ответственности за подготовку компетентного персонала:

1. **Базовые компетенции** – тот уровень знаний, умений и навыков, которыми должен обладать любой человек в обществе на данном уровне развития культуры. Ответственность за этот уровень несет государственная система среднего образования. Государство пытается ввести контроль за этим уровнем вводя ЕГЭ, но как, показывает практика, средний уровень подготовки в российских школах постоянно падает.

2. **Типовые компетенции** – специальные знания, умения и навыки, получаемые в результате профессионального образования. Ответственность за этот уровень несут современные Университеты. Здесь образование делится на государственное и коммерческое. И среди государственных и среди коммерческих университетов есть такие, которые дают хорошую подготовку и есть такие, которые гарантирует получение диплома при нулевой подготовке выпускников. Можно отметить, что в мировом рейтинге Университетов МГУ оказался единственным российским вузом, вошедшим в первую сотню.

3. **Специальные компетенции** – генетически восходят к одной из типовых, но диктуются особенностями технологического процесса или среды, в которой функционирует организация. Иногда причиной выделения специальных компетенции может стать высокий уровень развития контекстных навыков. Этот уровень компетенций, как правило, обеспечивается системой корпоративного обучения по нужным направлениям. Государственная система переподготовки сохранилась только в таких областях как здравоохранение, МЧС, РЖД и пр. структурах.

4. Организационные или сквозные компетенции – компетенции в той или иной степени необходимые любому работнику организации. Определяются на входе в организацию на основе картограммы компетенций, разработанной технике отбора при найме персонала.

Проблема выделения таких компетенций является основной при компетенционном подходе к управлению персоналом. Так как именно по степени необходимого уровня этих компетенций оцениваются рабочие места, а следовательно разрабатывается система оплаты труда, планируется обучение, составляются индивидуальные карьерные планы.

Однако, ограничение компетентностной модели профессионального обучения только функциональными компетенциями, необходимыми для успешного выполнения должностных обязанностей, не является оправданным с точки зрения достижения основных целей корпоративной образовательной среды.

Достижение эффективности деятельности организации и реализация стратегии развития организации неразрывно связаны с уровнем развития всей системы образования в стране.

Вопросы и задания к главе 6

1. Расскажите об эволюции требований к профессионально подготовке персонала.
2. Что такое компетенция у Д. Мак-Клеланда и Р. Боятциса?
3. Назовите аспекты компетенции по Эллстрому.
4. Какие составляющие элементы есть в структуре компетенций?
5. На какие три сферы деятельности человека влияет обучение?
6. Назовите два типа компетенций по Джону Паркингтону.
7. Расскажите о типологии компетенций Миллса.

ГЛАВА 7. УПРАВЛЕНИЕ КОРПОРАТИВНЫМ ОБУЧЕНИЕМ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНЦИОННОГО ПОДХОДА⁸⁵

7.1. Методические требования к корпоративной образовательной среде, возможности их реализации

Корпоративная образовательная среда предъявляет ряд требований к управлению процессом обучения персонала. К таким требованиям относятся:

Системность. Корпоративная образовательная среда является совокупностью взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых политике Компании. В основе системного подхода – выявление общего свойства, придающего устойчивое единство и целостность.

Концептуальность – опора на определённую научную концепцию, включающую философское, социологическое, психологическое и дидактическое обоснование достижения фирменных профессионально-образовательных целей.

Интегративность – использование комплексного подхода к обучению на основе комбинированных форм обучения: очного и дистанционного, совершенствование единого информационного пространства корпоративной образовательной среды.

Дифференцированность – индивидуализация обучения на основе учёта базового образования, должностного уровня, сферы профессиональной деятельности, опыта работы и перспектив карьерного роста.

Непрерывность – формирование и интеграция творческого потенциала руководителей и специалистов на основе развития способностей к постоянному обучению и самообучению.

Реализация этих требований требует следующих методических шагов:

Системность. Компетентностный подход позволяет построить сквозную модель специалиста – профиль компетенций. Модели профилей специалистов и руководителей Компании определяют требуемые и прогнозируемые компетенции, потенциальные и актуальные.

⁸⁵ Глава написана на основе источника: Пасленов А.П. Реализация компетентностного подхода в корпоративной образовательной среде. – М.: ГУУ, 2008.

Разработка и внедрение профилей специалистов и руководителей позволяет осуществить:

1) реализацию процедур подбора, оценки, обучения, развития, мотивации, планирования и управления карьерой персонала Компании на основе сбалансированного набора показателей;

2) координацию направлений политики управления человеческими ресурсами (подбор, оценка и использование персонала; обучение и развитие; мотивация и вознаграждение; социальная политика; корпоративные коммуникации);

3) аудит качества и эффективности реализации процедур по управлению человеческими ресурсами Компании – подбора, оценки, обучения и развития, мотивации, планирования и управления карьерой персонала;

4) единство содержательных и процессуальных компонентов системы непрерывного обучения Компании;

5) формирование и развитие профессиональной и социальной компетентности специалистов и руководителей

Концептуальность. Система непрерывного фирменного профессионального образования базируется на философской концепции развития Компании, в которой определены фундаментальные и приоритетные направления корпоративной стратегии и организационной культуры.

1. Концептуальные основы развития корпоративной образовательной среды, опираясь на концепцию управления человеческими ресурсами, должны иметь единую теоретико-методологическую базу современного менеджмента.

2. Компетентностный подход управления человеческими ресурсами основывается на интегральном понимании организации как целостной системы, а персонала организации – как важнейшего стратегического ресурса организации. Компетентность выступает как неотъемлемое качество системы управления человеческими ресурсами.

3. Таким образом, при реализации компетентностного подхода в корпоративном образовании устанавливаются новые системные связи между подсистемой обучения и развития персонала с целостной системой управления человеческими ресурсами Компании.

Интегративность. Требование интегративности к корпоративной образовательной среде следует рассмотреть с двух основных позиций.

Во-первых, компетентностный подход органично может быть положен в основу создания единого корпоративного информацион-

но-образовательного пространства Системы непрерывного фирменного профессионального образования. Единое корпоративное информационное образовательное пространство – интерактивная многоуровневая среда, обеспечивающая:

- 1) поддержание кадровой политики Компании;
- 2) функционирование подсистемы корпоративных коммуникаций;
- 3) планирование, реализацию и контроль образовательного процесса в Компании;
- 4) многоканальное интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса.

Во-вторых, компетентностная модель профессионального обучения по своей сути является интегративной технологией обучения, которая предполагает теоретическое и практическое формирование, представление и освоение учебного содержания не дискретно-последовательное, а непрерывно-одновременное с поступательным увеличением степени сложности учебных заданий.

Дифференцированность. Компетентностная модель профессионального обучения направлена на решение комплексной проблемы адекватности и адаптивности системы профессионального обучения требованиям производства.

Компетентностный подход в корпоративной образовательной среде позволяет выстраивать индивидуально-ориентированную образовательную траекторию. Индивидуализация обучения достигается за счёт повышения требований к адекватности и гибкости организации учебного процесса и разработки учебных планов и программ.

Соответствие осваиваемого учебного материала содержанию рабочих заданий, конкретным требованиям и условиям рабочего места, уровню профессиональной подготовленности и индивидуальным возможностям обучающихся – основные требования компетентностно-ориентированного профессионального обучения.

Непрерывность. Компетентностный подход задаёт вектор ориентации развития профессионального образования на постоянную адаптацию к потребностям рынка труда и требованиям профессиональной деятельности, что, в свою очередь, требует от специалистов и руководителей организации периодического повышения квалификации и переподготовки в течение всего активного трудового процесса.

Компетентностно-ориентированное обучение направлено на формирование навыков профессионального саморазвития, адаптивных способностей к внешней и внутренней среде организации.

Эффективность. Компетентностное профессиональное обучение ориентировано на соответствие международным стандартам качества профессиональной подготовки. Эффективность компетентностно-ориентированного профессионального обучения подтверждена международным опытом реализации данного подхода.

Управляемость. Компетентностно-ориентированное образование основывается:

- 1) на моделировании образовательного процесса, в котором устанавливаются потребности в обучении, дифференцированные уровни обучения, диагностируются персональные возможности и т.д.;
- 2) на проектировании содержания обучения;
- 3) на разработке учебных программ и индивидуальных планов обучения.

Таким образом, в идеологию компетентностно-ориентированного профессионального образования заложен принцип управляемости образовательного процесса от стадии моделирования до стадии реализации учебных программ.

Преемственность. Удовлетворению требования преемственности как воспроизведения социокультурного опыта и образовательных норм компетентностный подход в полной мере соответствует, поскольку структурная модель профиля компетенций специалиста включает в себя общие или базовые компетенции, отражающие требования, предъявляемые организацией к системе ценностей, целей, поведенческих норм.

Исходя из специфических организационных и методических требований к системе профессионального образования, модель реализации компетентностного подхода может быть представлена следующим образом (табл. 7.1).

Основная работа с подсистемой «Обучение» относится к компетенции сотрудников отделов по работе с персоналом, которые, исходя из анализа ПДП руководителей и выделенных для структурного подразделения средств на обучение, формируют программы обучения для каждого РМ. Данные программы являются основным результатом анализа ПДП.

Суть анализа ПДП заключается в соотнесении функций руководителя, его обязанностей, ответственности с его профессиональными, управленческими знаниями. Результатом данной деятельности является формирование целенаправленной программы обучения, ориентированной только на те аспекты деятельности руководителя, которые являются действительно необходимыми.

Таблица 7.1

Модель реализации компетентностного подхода

Направление обучения	Уровень обучения	Цель обучения	Результат обучения
Основное профессиональное образование	Средний	Подготовка специалистов среднего уровня	Формирование соответствующего профиля специалиста
Высший	Подготовка и переподготовка специалистов на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования	Расширение профессиональной компетентности и развитие ключевых профессиональных компетенций	
Высший послевузовский уровень	Повышение уровня образования, научной и педагогической квалификации	Расширение профессиональной компетентности и углублённое развитие компетенций, связанных с научно-исследовательской и педагогической деятельностью	
Дополнительное профессиональное образование	Адаптация молодых специалистов	Расширение, обновление и укрепление теоретической и практической подготовки молодых специалистов	Расширение и совершенствование знаний по научным и производственным технологиям
Первичное обучение (при приеме на работу) руководителей и специалистов	Изучение специфики деятельности организации	Формирование общих (корпоративных) компетенций	

Основными документами для формирования индивидуальной программы обучения резервиста являются его индивидуальные карта компетенции и карта компетенции, являющиеся составными частями ПДП. Первый раз данные карты заполняются на сотрудника по истечении его испытательного срока на новой должности. В последующем заполнение карты компетенции происходит перед ежегодной оценкой сотрудника.

Сотрудник отдела кадров, ведущий учетную работу, обязан осуществить следующие действия:

- 1) формировать программы обучения;
- 2) фиксировать в Журнале регистрации формы обучения и затраты на обучение;

3) вести контроль над периодичностью обучения.

На этапе адаптации сотрудника процесс обучения направлен на скорейшую адаптацию сотрудника к своей новой должностной позиции или к новой организационной среде. В соответствии с этим, наиболее важной является 95 деятельность непосредственного руководителя по скорейшей адаптации нового сотрудника к новой должностной позиции. Исходя из этого, непосредственный руководитель, в соответствии со своей должностной инструкцией, обязан провести следующие мероприятия:

1) провести собеседование на предмет целей, функций и обязанностей, прав, ответственности на данном рабочем месте;

2) провести собеседование о целях, задачах, управленческой структуре организации (в случае если сотрудник не занимал ранее должностных позиций);

3) провести заключительное тестирование (знание целей, функций РМ и т.д.).

Сотрудник отдела кадров формирует пакет информационных документов, включающий в себя:

1) цели, задачи, миссию, историю компании

2) корпоративную культуру;

3) структуру управления;

4) набор документов, обеспечивающих деятельность на рабочем месте (должностная инструкция и другие нормативные документы).

По окончании испытательного срока работника сотрудник отдела кадров обязан:

1) предоставить для заполнения принятому на должность сотруднику бланк ЛДП (лично-должностного профиля), включающий в себя карты профессиональной компетенции;

2) заполненные бланки сотрудник отдела кадров сопоставляет с ПДП. На основе разности показателей карт компетенции по блокам формируется программа обучения сотрудника;

3) в Журнале регистрации обучения фиксируется стоимость курсов или семинаров, из которых будет состоять годовая программа обучения сотрудника и их суммарная стоимость. Карты компетенции для формирования индивидуальной программы обучения являются регистрационными документами, фиксирующими знания и умения сотрудника, выявленные на этапе составления ЛДП и ПДП.

Ответы по каждому блоку в карте компетенции распределены по трехбалльной шкале от 0 до 3. Заполненные работником карты компетенции ЛДП, сотрудник отдела кадров соотносит с требова-

ниями ПДП к данному рабочему месту и формирует индивидуальную программу обучения сотрудника. Для этого необходимо, во-первых, соотнести каждый ответ сотрудника с требованиями ПДП к рабочему месту, во-вторых, в тех блоках, где знания сотрудника недостаточны, определить программу обучения.

Индивидуальная программа обучения формируется на основе действующей системы непрерывного фирменного обучения руководителей и специалистов. По окончании срока обучения сотрудник предоставляет в отдел кадров сертификат или диплом об окончании курсов. Сотрудник отдела кадров регистрирует этот документ в журнале регистрации.

При проведении ежегодной оценки наряду с другими показателями рассматривается, насколько сотрудник повысил свои знания, умения и навыки. Индикатором этого является то, насколько за это время сблизились показатели ЛДП и ПДП. На данном этапе сотрудник отдела кадров обязан:

- 1) сопоставить данные карт компетенции со стандартом РМ, отраженным в ПДП;
- 2) составить индивидуальную программу обучения;
- 3) зафиксировать в журнале регистрации обучения стоимость курсов и семинаров, в которых участвовал сотрудник.

В случае если анализ знаний сотрудника показывает высокую степень подготовленности и превышения знаний и умений для занимаемой должностной позиции, сотрудника рекомендуют зачислить в кадровый резерв или повысить по службе.

В случае если сотрудник зачислен в резерв кадров для выдвижения на руководящие должности и прошел все стадии отбора в резерв, то его подготовка ориентируется на будущую должность. В соответствии с этим сотрудник отдела кадров обязан:

- 1) выявить расхождения между ЛДП и ПДП будущей должности сотрудника;
- 2) сформировать индивидуальную программу обучения;
- 3) зафиксировать в журнале регистрации обучения стоимость курсов и семинаров в которых участвовал сотрудник.

Если исходить из этого подхода и принимать во внимание наличие информации о составе компетенций руководителей и специалистов на предприятиях Общества, то учебные программы, разрабатываемые в образовательных учреждениях, должны строиться с учетом только тех компетенций, которые выявлены на основе сопоставления ПДП и ЛДП. В этом случае разработчику учебной программы должен быть представлен перечень компетенций, на основе которых и должна быть разработана учебная программа.

Индивидуальная программа обучения формируется на основе действующей системы непрерывного фирменного обучения руководителей и специалистов. По окончании срока обучения сотрудник предоставляет в отдел кадров сертификат или диплом об окончании курсов. Сотрудник отдела кадров регистрирует этот документ в журнале регистрации.

При проведении ежегодной оценки наряду с другими показателями рассматривается, насколько сотрудник повысил свои знания, умения и навыки. Индикатором этого является то, насколько за это время сблизились показатели ЛДП и ПДП. На данном этапе сотрудник отдела кадров обязан:

- 1) сопоставить данные карт компетенции со стандартом РМ, отраженным в ПДП;
- 2) составить индивидуальную программу обучения;
- 3) зафиксировать в журнале регистрации обучения стоимость курсов и семинаров, в которых участвовал сотрудник.

В случае если анализ знаний сотрудника показывает высокую степень подготовленности и превышения знаний и умений для занимаемой должностной позиции, сотрудника рекомендуют зачислить в кадровый резерв или повысить по службе.

7.2. Порядок разработки новых учебных программ

При организации обучения (повышения квалификации, переподготовки) на основе компетентностного подхода порядок разработки новых учебных программ включает в себя:

- 1) разработку «Карты компетенций» руководителей, специалистов или рабочих;
- 2) определение методом тестирования (или иным способом) уровня компетентности предполагаемых для обучения лиц с целью определения степени ее соответствия (или несоответствия) базовым позициям «Карты компетенций»;
- 3) выявление методом опроса (анкетирования) личностных предпочтений будущего контингента обучаемых относительно содержания (проблематики) предстоящего повышения квалификации;
- 4) составление на основе полученной информации учебного плана, учебно-тематического плана и учебной программы.

Разработанная таким образом Учебная программа является исходным учебным документом, который в последующем будет нуждаться в постоянном совершенствовании, дополнении и видоизменении.

При наличии уже разработанной учебной программы дальнейшее ее совершенствование на основе компетентного подхода должно идти по пути сверки содержания программы с «Картой компетенций» соответствующих руководителей, специалистов или рабочих, выявления степени соответствия реальной компетентности предполагаемого контингента обучаемых базовым позициям «Карты компетенций»; учета пожеланий лиц, ранее прошедших обучение на Курсах повышения квалификации или переподготовки. При отсутствии «Карт компетенций» формирование содержания учебных программ на основе компетентного подхода может быть осуществлено следующим образом:

1. Организующий обучение Центр распоряжением своего руководителя рассылает по дочерним обществам и организациям примерный тематический учебный план с перечислением всех основных его элементов с просьбой высказаться относительно того, какие темы учебно-тематического плана стоит усилить, какие видоизменить, убрать совсем, какие новые темы занятий добавить. Мнения должны высказать как будущие слушатели курсов, так и их непосредственные руководители, более точно понимающие, какими компетенциями они должны овладеть.

2. Методисты учебных центров, разрабатывающие учебные программы, должны проанализировать полученную информацию и внести соответствующие изменения, ориентируясь на базовые, ключевые компетенции, которыми должны овладеть будущие слушатели.

3. После окончания курсов методисты учебных центров, используя «выходную» анкету, должны собрать и проанализировать информацию не только относительно эмоциональной оценки полезности пребывания на курсах, но и, прежде всего, относительно качества достигнутой компетентности по основным разделам курсовой подготовки.

Подготовленная таким образом учебная программа позволит в рамках отведенного учебного времени дать обучаемым более эффективную подготовку по наиболее важным сторонам их профессиональной деятельности.

Развитие «ключевых компетенций» руководителей и специалистов является приоритетным направлением деятельности отделов (служб) управления персоналом дочерних обществ и организаций и реализуется образовательными учреждениями компании.

Располагая таблицей периодичности обучения и переподготовки руководителей и специалистов, администрации дочерних обществ и организаций высылают в соответствующие учебные центры списки лиц, которые по плану-графику должны пройти обучение.

Получив соответствующие заявки, руководители учебных центров организуют предварительное изучение состава будущих слушателей и их потребности в повышении (приобретении) необходимых ключевых компетенций. В этих целях могут быть задействованы различные варианты:

1) «входное» анкетирование будущих слушателей, включающее в себя не только демографические и служебно-профессиональные данные, но и их конкретные потребности по повышению (приобретению) необходимых компетентностей;

2) «входное» анкетирование руководителей тех организаций и подразделений, подчиненные которых должны будут пройти обучение. Это анкетирование должно быть направлено на выявление степени 106 подготовленности специалистов по ключевым для них компетенциям, на сбор пожеланий, на какие стороны профессиональной подготовки надо обратить особое внимание;

3) предварительная рассылка в адрес дочерних обществ и организаций профильных учебно-тематических планов и программ, ознакомление с которыми руководителей отделов и служб управления персоналом и будущих слушателей должно вылиться в предложения, какие изменения целесообразно внести, какими новыми темами надо их обогатить, что видоизменить, от чего следует вообще отказаться.

Собранная таким образом учебным центром информация должна быть внимательно проанализирована, чтобы стать основой для внесения необходимых изменений в учебно-тематический план и программу, чтобы обеспечить усиление компетентностного подхода в обучении специалистов. Аналитический отчет о результатах обучения отправляется в общества и организации.

Разработанная по такой технологии учебная программа доводится до сведения соответствующих преподавателей, на которых возлагается ответственность сформировать (или усовершенствовать) необходимую для данных руководителей и специалистов компетентность.

После окончания курсов учебные центры должны организовать «выходное» анкетирование (можно тестированием, написанием реферата и т.п.) слушателей с целью выяснения и фиксации, в какой мере удалось сформировать (повысить) необходимую компетентность соответствующих специалистов.

7.3. Пример обучающего модуля

Название модуля: Управление конфликтами в организации

Спецификация: для специалистов служб управления персоналом, руководителей и специалистов служб по связям с общественностью.

Цель обучения: по завершению обучения обучающийся будет способен предупреждать и выявлять конфликты в организации, планировать и организовывать деятельность по их решению, анализировать результаты собственной деятельности и при необходимости вносить в нее коррективы.

Входные требования к обучаемым:

Опыт управления персоналом и работы в службе по связям с общественностью не менее 1 года.

Нормативная продолжительность обучения – 40 часов (выездной семинар)

Результаты обучения:

Результат 1. Понимать типологию конфликта в организации.

Результат 2. Исследовать конкретную конфликтную ситуацию в организации.

Результат 3. Предложить способ решения проблемы и выполнить действия в соответствии с выбранным способом.

Результат 4. Оценить свою деятельность по разрешению (нейтрализации) конфликта.

Результат 1. Понимать типологию конфликта в организации.

Критерии оценки результата:

- а) верно названы основные составляющие конфликта;
- б) верно определены основные конфликтогены и даны их характеристики;
- в) в общих чертах правильно обрисованы общие цели конфликта в организации;
- г) дана правильная трактовка понятия «конфликт интересов»;
- д) правильно названы основные стратегии конфликтного поведения.

Требования к способам оценки

Оценка письменного или устного подтверждения того, что обучающийся может назвать и охарактеризовать основные составляющие конфликта, конфликтогены, общие цели конфликта в организации, основные стратегии конфликтного поведения и трактовать понятие «конфликт интересов».

Все критерии должны быть охвачены от а) до д).

Результат 2. Исследовать конкретную конфликтную ситуацию в организации.

Критерии оценки результата:

- а) конфликт, в предложенной ситуации, сформулирован;
- б) основные факторы, составляющие конфликта, перечислены;
- в) желаемый результат решения конфликта определен.

Требования к способам оценки

Оценка продуктов деятельности обучаемых.

Обучающийся должен предоставить устное или письменное доказательство того, что он определил конфликт в заданной ситуации. Обучающий должен назвать не менее двух факторов, составляющих конфликтную ситуацию, и определить желаемый результат ее решения. Все критерии должны быть охвачены от а) до в).

Результат 3. Предложить способ решения проблемы и выполнить действия в соответствии с выбранным способом.

Критерии оценки результатов:

- а) способ решения проблемы предложен;
- б) доступные ресурсы для реализации способов решения проблемы перечислены;
- в) план действий составлен в логической последовательности.
- г) действия выполнены в соответствии с составленным планом.

Требования к способам оценки

Оценка продуктов деятельности обучаемых.

Обучающийся должен предоставить продукты деятельности, доказывающие, что он выполнил действия по разрешению (нейтрализации) конфликта.

Результат 4. Оценить свою деятельность по разрешению (нейтрализации) конфликта.

Критерии оценки результатов:

- а) вывод о достижении желаемого результата описан;
- б) сильные и/или слабые стороны способа, использованного для разрешения (нейтрализации) конфликта, перечислены;
- в) способ по возможности улучшению разрешения (нейтрализации) конфликта предложен.

Требования к способам оценки

Оценка продуктов деятельности обучаемых.

Обучающийся должен предоставить продукты деятельности, доказывающие, что он оценил использованный способ решения проблемы. Доказательство должно содержать вывод о достижении желаемого результата, перечисление сильных и/или слабых сторон выбранного способа решения проблемы и предложения по его возможному улучшению.

Пояснительная записка

1. Содержание и контекст

Цель данного модуля состоит в развитии у обучаемых ключевых компетенций в области управления конфликтами в организации.

Изучение модуля предполагает достижения четырех результатов:

Результат 1. Понимать топологию конфликта в организации.

Результат 2. Исследовать конкретную конфликтную ситуацию в организации.

Результат 3. Предложить способ решения проблемы и выполнить действия в соответствии с выбранным способом.

Результат 4. Оценить свою деятельность по разрешению (нейтрализации) конфликта.

Изучение модуля «Управление в кризисных ситуациях» развивает:

- управленческие навыки (предупреждение, разрешение и управление конфликтами);
- критическое мышление;
- аналитические умения;
- способность найти и применить подходящие знания;
- конструктивную самооценку выбранного способа решения.

Задания, которые преподаватель подбирает, должны быть интересными для обучающихся и позволять им продемонстрировать достижения, определенные четырьмя результатами, прописанными в спецификации модуля.

Содержание учебных материалов для данного модуля должно соответствовать личностным, корпоративным и профессиональным потребностям обучаемого и заказчика образовательных услуг.

2. Методы обучения

Методы, используемые преподавателем данного модуля, должны способствовать сбору обучающимися доказательств достижения результатов обучения. Преподаватель может воспользоваться весьма широким спектром активных методов обучения современной андрогогики. Это могут быть: разбор практических ситуаций (case-study), деловая игра, ролевая игра и т.п. Главное требование к заданиям, это необходимость строить их в соответствии с потребностями обучаемых, с учетом их интереса, а также в соответствии с уровнем модуля.

Задания должны содержать простую проблему, связанную со знакомой обучаемому ситуацией. Времени, предусмотренного для ее решения, должно быть достаточно. При изучении модуля преподаватель выступает в роли активного наблюдателя и оказывает

помощь в случае необходимости или во время прохождения оценки. Преподаватель на протяжении всего процесса обучения играет важную роль, особенно в отношении следующего:

- Обеспечение информацией;
- Понимание сущности конфликта;
- Оценка возможных решений;
- Выводы о выполненных действиях;
- критерии относительно оценки метода разрешения конфликта.

3. Процедура оценки

Оценка достижения обучающимся планируемых результатов обучения производится индивидуально.

Он должен выполнить итоговые задания самостоятельно при минимальной помощи преподавателя. Обучаемый может обсуждать с преподавателем способы решения различных проблем, но для прохождения финальной оценки достаточно будет продемонстрировать свое умение разрешить конкретную конфликтную ситуацию.

В случае отрицательного отчета по результатам модуля обучающийся может повторно предоставить доказательства своей компетентности, но на другой конфликтной ситуации, представленной преподавателем. Для этого обучающегося предоставляется дополнительное время, в течение которого он собирает и оформляет доказательства своей компетентности.

Вопросы и задания к главе 7

1. Каковы требования к управлению процессом обучения персонала? Какие методические шаги нужно предпринять, чтобы реализовать эти требования?

2. Объясните, в чем суть анализа ПДП.

3. Расскажите о порядке разработки новых учебных программ. Какими методами может формироваться содержание учебных программ?

4. Какой существует индикатор повышения знаний умений и навыков у сотрудника?

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ЕКР – европейские квалификационные рамки

ЛДП – личностно-должностной профиль

НКР – национальные квалификационные рамки

НФПО – непрерывное фирменное профессиональное образование

ПВК – профессионально важные качества

ПДП – профессионально-должностной профиль

ПЛР – план личного развития

ППС – профессорско-преподавательский состав

РМ – рабочее место

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Отраслевые источники

1. «Политика управления человеческими ресурсами ОАО «Газпром».
2. «Положение об Учебно-методическом совете по профессиональному обучению кадров ОАО «Газпром».
3. Приказ ОАО «Газпром» от 05.03.2001 г. № 17 «Об основных задачах кадровой политики ОАО «Газпром» на период до 2005 года».
4. Проект «Положения о системе непрерывного фирменного профессионального образования специалистов ОАО «Газпром», 2006 г.
5. Проект «Положения о Системе непрерывного фирменного образования специалистов ОАО «Газпром», 2006 г.
6. Рекомендации «Формирование мотивации работников на обучение и саморазвитие», 2006 г.
7. Стандарт ОАО «Газпром» «Основные требования к организации дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) руководителей и специалистов ОАО «Газпром».

Литература

1. Активные методы обучения в акмеологии: Сб. науч. тр. – СПб., 1996. – 96 с.
2. Активные методы обучения в системе многоуровневого образования: Сб. науч. тр. – СПб., 1997. – 264 с.
3. Афанасьев, А.Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 54-57.
4. Ахаян С.А. Управление компетентностью руководителей малых предприятий: Дис. ... канд. экон. наук. – М., 2001.
5. Бабурин В.А. Деловая игра – метод активизации обучения // Вестник МГУ. – 1988. – № 2. – С. 25-30.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Прогресс, 1988.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 165 с.
8. Емельянов Ю.Н. Активное социолого-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1987. – 108 с.
9. Ефимова С.А. Проектирование образовательных программ профессионального образования на основе модульно-компетентностного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 183 с.
10. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. – М.: Логос, 1994. – 186 с.

11. Исаев, В.А., Воротилов, В.И. Образование взрослых: компетентностный подход: Учеб.-метод. пособие. – СПб.: ИОВ РАО, 2005. – 92 с.
12. Каркуленко Н.Г. Технология реализации компетентностного подхода в системе бизнес-образования. – Тамбов, 2004.
13. Киселева Е.В. Оценка деятельности топ-менеджеров по компетенциям // Справочник по управлению персоналом. – 2004. – № 6.
14. Ключарев Г., Огарев В. Непрерывное образование в условиях трансформации. – М.: ООО «Франтэра», 2002. – 166 с.
15. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор школы. – 2002. – № 1.
16. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1999.
17. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1975.
18. Миллс Р. Компетенции: Пер. с англ. – М.: НИРО, 2004.
19. Оксфордский словарь английского языка. – М., 2000.
20. Официальный сайт компании SHL. – Режим доступа: <http://www.shl.com>, свободный. – Загл. с экрана.
21. Пасленов А.П. Реализация компетентностного подхода в корпоративной образовательной среде. – М.: ГУУ, 2008.
22. Проблемы управления персоналом в организациях: Тематический сборник научных трудов / Под ред. А.Я. Кибанова. – М., 2002.
23. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002.
24. Радчикова Н.П., Репеко А.П. Возможности и проблемы студентоцентрированных методов обучения // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: Материалы республиканской науч.-практ. конф. Минск, 16-17 марта 2000 г. – Минск: Пропаганды, 2001.
25. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001.
26. Слободской А.Л., Клементовичус Я.Я., Смирнова О.Д. Управление компетенциями. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2003.
27. Современные технологии обучения. Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / Под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.И. Косовой. – СПб.: Полиграф-С, 2002. – 79 с.
28. Сперроу П., Боньяно М. Прогноз роста потребностей компетентностных менеджеров: проблемы отбора и аттестации кадров в международных компаниях // Управление развитием и изменениями: Хрестоматия. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 1998.

29. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. – М.: ГИППО, 2010. – 384 с.
30. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям: Пер. с англ. – М.: НИРРО, 2003.
31. Хэндлер Ч. Компетенция: что это такое и для чего это нужно. – Режим доступа: www.hr-zone.net, свободный. – Загл. с экрана.
32. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 166 с.
33. Шаронин В.Ю. Компетентностный подход в формировании содержания и реализации дисциплин по выбору студентов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 165 с.
34. Шилов С.С. Развитие основных компетенций специалистов по персоналу как фактор повышения эффективности системы кадровой работы в организации: Дис. ... канд. экон. наук. – М., 2002.
35. Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance. – New York: John Wiley & Sons, Inc, 1982.
36. Jacobs R. Getting the Measure of Management Competence // Personal Management, 1989. June.
37. Shroder H.M. Managerial Competence. The Key to Excellence. – Iowa: Kendall / Hunt, 1989.

Учебное издание

Слободской Александр Львович

ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИЙ

Учебное пособие

Редактор В.М. Макосий

Подписано в печать 03.04.13. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 7,75. Тираж 100 экз. Заказ 159. РТП изд-ва СПбГЭУ.

Издательство СПбГЭУ. 191023, Санкт-Петербург, Садовая ул., д. 21.