ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА
ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи

Марушина Маргарита Константиновна

ПРОГРАММНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ КОРПОРАЦИЙ

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук, доцент
Е. Н. Махмутова

Москва 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ..... 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ КОРПОРАЦИЙ..... 15

1.1. Сущностные характеристики и принципы корпоративного обучения 15

1.2. Технологии и методы обучения в модульных корпоративных программах для руководителей 52

Выводы по Главе 1 89

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ 90

2.1. Стратегии программного моделирования корпоративного обучения руководителей..... 90

2.2. Классификации и модель модульных корпоративных программ обучения руководителей..... 171

Выводы по Главе 2 188

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ МОДУЛЬНЫХ КОРПОРАТИВНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ..... 190

3.1. Разработка и построение универсального алгоритма разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей на базе предложенной модели..... 190

3.2. Апробация и внедрение универсального алгоритма разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей в практику подготовки управленческих кадров 212

Выводы по Главе 3 232

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 233

БИБЛИОГРАФИЯ 240

ПРИЛОЖЕНИЯ 254

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Значение корпоративного образования на современном этапе в нашей стране выходит за рамки самой корпорации, так как его инновационный характер оказывает влияние и на другие компоненты профессионального образования, а включенность в бизнес-процессы может непосредственно воздействовать и на экономические показатели. В исследовании «Россия 2025: от кадров к талантам» (2017 г.) отмечается, что Россия находится на переходном этапе между экономикой ресурсов и экономикой знаний, для которой характерна доля человеческих ресурсов категории «знание» – более 25%, это один из ключевых показателей конкурентоспособности страны. В России на данный момент доля категории «знание» составляет лишь 17%. «Сценарий опережающей модернизации – единственно возможный для того, чтобы Россия могла сохранить глобальную конкурентоспособность. Он подразумевает более активную роль государства и компаний с госучастием, при этом прогноз роста потенциального спроса составляет 4,7 млн. сотрудников категории «знание» до 2025 года» [80, с. 54]. В соответствии с указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» предусмотрена реализация национального проекта, связанного с повышением производительности труда, и указывается на необходимость формирования «системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков» [104]. По данным последних исследований о связи производительности труда и человеческого капитала в России (2021 г.), в программы переобучения инвестируют не более четырех компаний из десяти, и это в первую очередь технологически продвинутые и финансово успешные предприятия, располагающие собственными центрами обучения [76].

Корпоративное образование накопило достаточный опыт подготовки кадров для экономики знаний, и поэтому ему будет принадлежать все более значимая роль не только в обеспечении конкурентоспособности отдельных организаций и высококвалифицированных профессионалов, но и в конкурентоспособности нашей страны.

Корпоративному обучению, которое является одной из составляющих корпоративного образования, постоянно приходится экспериментировать: новые технологии и формы всегда апробируются именно здесь в ответ на меняющуюся конъюнктуру рынка. Таким образом, корпоративное обучение способствует развитию инновационных технологий в области профессионального образования.

С развитием практики корпоративного образования и обучения, как его составляющей, возникла необходимость научного объяснения сущности этого процесса, выявления основных целей и принципов корпоративного обучения. По расчетам ряда авторов [82, 83], на руководящих позициях крупных и средних компаний в нашей стране могут находиться от 250 тысяч до 3 млн. человек, что означает накопление существенного опыта по корпоративному обучению именно этой категории сотрудников.

Степень разработанности проблемы. Сегодня в нашей стране исследования в области корпоративного образования и обучения интенсивно ведутся в различных научных направлениях, в том числе, с позиций экономики (В. Ш. Каганов, Е. А. Ерохина, И. Н. Совык, О. А. Березкина, С. М. Сычева, Е. С. Малахов, М. М. Петриков, А. И. Пудовина и др.), психологии (Н. С. Журавлева, Е. Н. Махмутова), теории и методики профессионального образования (Н. В. Сорокина-Исполатова, В. В. Исаев, Б. В. Балакирев, Р. С. Силкин, А. В. Островский), общей педагогики (Е. В. Тараканова), социологии (Е. Б. Франтова), теории управления (С. В. Климан, Л. В. Мхеидзе), управления персоналом, управления знаниями (В. Н. Скворцов, Э. Н. Насибуллин, Р. И. Зинурова, Д. Р. Гиниятуллина).

Многие российские исследователи рассматривают организационные аспекты корпоративного образования (в основном, в рамках корпоративных университетов), отдельные методы обучения, а также методы оценки их эффективности. Разработаны оригинальные отечественные многокритериальные методы оценки эффективности системы корпоративного обучения организации (И. А. Соловьева, Р. С. Удовидченко). Издано несколько учебных пособий, посвященных корпоративному образованию (В. В. Кузнецов, Е. А. Корчагин, Р. С. Сафин) и корпоративной педагогике (М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн). Ряд исследований посвящены месту корпоративного обучения в системе ДПО (Р. А. Долженко, Е. А. Ерохина, Е. С. Малахов), используемым методам и принципам андрагогики, целям и сущностным характеристикам корпоративного обучения (М. В. Кларин, С. А. Мыльникова, В. А. Погосян, М. Б. Ротанова, Т. Ф. Есенкова).

Многие исследования, посвященные непосредственно обучению руководителей высшего звена, выполнены с позиций экономических, психологических, социологических наук (С. В. Климан, Л. В. Мхеидзе, Н. С. Журавлева). Педагогические аспекты корпоративного обучения в основном рассматриваются применительно к отдельным отраслям (финансовый сектор, предприятия нефтехимической промышленности, туризм) или к отдельным методам и формам обучения (тренинг, деловая игра, дистанционное обучение). Таким образом, эти публикации и диссертационные исследования посвящены корпоративному обучению всех категорий специалистов в отдельной отрасли (Р. И. Зинурова, Д. Р. Гиниятуллина, Т. А. Козлова, Д. Г. Мирошин, А. Р. Масалимова) или в отдельной стране, или одному методу обучения (Б. В. Балакирев, В. В. Исаев, Н. С. Журавлева и др.). То есть, в исследованиях российских авторов не рассматривались особенности программного моделирования корпоративного обучения руководителей как единого целостного процесса.

Зарубежные авторы выделяют руководителей высшего звена как специфический субъект обучения и рассматривают особенности таких программ в рамках обучения в бизнес-школах и корпоративных университетах (D. Jacobson, E. Weldon), возможности использования дистанционного формата (J. E. Kendall, D. E. Klotz, T. A. Wright, M. A. Smith, S. M. Keaveney, W. W. Stanton), требования к преподавательскому составу (E. Weldon) и методы оценки эффективности (M. Allen, P. McGee, B. J. Avolio, J. B. Avey, D. Quisenberry, K. Barnett, J.R. Mattox, A.M. Black, G.W. Earnest, P. Hurst, T. Packard, L. Jones, K. E. Watkins). Особый интерес представляет мета-анализ 335 исследований оценки эффективности программ развития лидерства (C.N. Lacerenza и др.), а также работа, посвященная развитию технологий обучений взрослых, используемых в программах для руководителей высшего звена (T. Wuestewald).

Изложенное выше позволило выделить сложившиеся противоречия между потребностью в программном моделировании корпоративного обучения руководителей высшего звена и

- недостаточным теоретико-методологическим обеспечением этой деятельности, использованием отдельных подходов, а не целостных стратегий при разработке и проведении программ;
- отсутствием универсальной классификации таких программ;
- неопределенностью критериев применения существующих моделей оценки эффективности программ;
- отсутствием научно-обоснованной модели программ и универсального алгоритма их разработки.

Выявленные противоречия определили проблему исследования, сущность которой заключается в необходимости создания модели модульных корпоративных программ обучения руководителей высшего звена, выявлении целевых, функциональных и структурных особенностей её теоретико-методологического и концептуально-методического обеспечения и практического воплощения в виде универсального алгоритма разработки

таких программ. В соответствии с проблемой определена тема диссертации: «Программное моделирование корпоративного обучения руководителей государственных корпораций».

Область диссертационного исследования соответствует следующим пунктам паспорта научной специальности 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования»:

- № 8. Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов;
- № 16. Взаимодействие профессионального образования с рынками труда и социальными партнерами;
- № 21. Диагностика качества профессионального образования;
- № 24. Понятийный аппарат профессионального образования;
- № 29. Инновационные технологии в области профессионального образования;
- № 36. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста.

Объект исследования – модульные корпоративные программы обучения руководителей государственных корпораций.

Предмет исследования – особенности программного моделирования корпоративного обучения руководителей государственных корпораций.

Целью диссертационного исследования является создание модели модульных корпоративных программ для руководителей и разработка на ее основе алгоритма, применимого для обучения руководителей любой профессиональной сферы (отрасли).

Гипотеза исследования заключается в том, что основные принципы процесса и особенности моделирования модульных корпоративных программ обучения руководителей связаны в первую очередь с реальным состоянием развития организации и не зависят напрямую от профессиональной сферы. Процесс создания программ будет эффективен, если сформирована и обоснована модель модульных корпоративных

программ, учитывающая сущностные характеристики, андрагогические принципы, технологии, методы и формы корпоративного обучения, особенности целевой аудитории и требования к педагогическим кадрам, и на ее основе создан универсальный алгоритм разработки программ, не зависящий от профессиональной сферы и типа организации, проводящей обучение.

В соответствии с целью и гипотезой определены следующие задачи исследования:

1. Раскрыть теоретико-методологические основы программного моделирования корпоративного обучения руководителей (цели, сущностные характеристики, андрагогические принципы, технологии, формы и методы корпоративного обучения);

2. Выявить основные компоненты и сформулировать особенности использования компетентностной и модульной стратегий, а также стратегии оценки эффективности обучения в процессе программного моделирования;

3. Разработать классификацию корпоративных программ обучения руководителей и кадрового резерва будущих руководителей высшего звена;

4. Создать модель модульных корпоративных программ обучения руководителей и на ее основе апробировать алгоритм их разработки.

Методологической основой исследования являются системный, компетентностный, акмеологический, личностно-деятельностный и аксиологический подходы.

Теоретической основой исследования являются:

- исследования в области корпоративной педагогики (Р. А. Долженко, А. Р. Масалимова, В. В. Кузнецов, М. В. Кларин, М. Б. Ротанова, М. Н. Певзнер, А. С. Минзов, Ч. Дженнингс, П. А. Петряков, О. Грауманн, T. Wuestewald, C. N. Lacerenza, D. L. Reyes, S. L. Marlow, E. Weldon);

- исследования в области методов оценки эффективности обучения (Д. Киркпатрик, Дж. Филлипс, Р. Бринкерхоф, Р. Тайлер, Д. Л. Стафлебим, М.

Берд, И. А Соловьева., Р. С. Удовидченко), в том числе корпоративного обучения руководителей (B. J. Avolio, K. Barnett, J. R. Mattox, B. Sutton);

- исследования в области андрагогики (Т. Ф. Есенкова, С. И. Змеев, Х. Зиберт) и акмеологии (А. А. Деркач);

- теория компетенции и компетентности (Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер, А. В. Овчинников, Р. Бояцис, Т. Ю. Базаров, Р. Хоган, И. А. Зимняя, Р. Варренфельц, Д. Мак-Клелланд, А .А. Городнова, В. С. Сенашенко, Л. К. Раицкая, Т. Б. Медникова, К. Аргирис, Дж. Клемп и др.);

- исследования по модульному обучению (Т. Т. Новикова, П. А. Юцявичене, В. А. Ермоленко, И. Прокопенко, А. А. Муравьева, Дж. Д. Рассел, И. Р. Корнфорд, Э. Кроше и др.);

- теории обучения (обучение через опыт Д. Колба; контекстное обучение А. А. Вербицкого);

- исследования в области обучающих игр (М. В. Кларин, А. А. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, И. А. Зимняя, Л. Джуэлл и др.);

- исследования в области дополнительного профессионального образования (Н. Н. Аниськина, Н. С. Бобрышева, Н. В. Бородина, О. В. Парахин, В. И. Слободчиков, Е. Л. Сысова, Г. А. Трубин, Н. Е. Эрганова).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использован комплекс методов: теоретических – анализ и синтез, обобщение, систематизация, классификация, моделирование; эмпирических – наблюдение (Московская Школа Управления Сколково, Корпоративный Университет Сбербанка, Корпоративная Академия Роскосмоса, Корпоративная сетевая Академия Ростеха), сравнение, осмысление собственного опыта профессиональной деятельности в качестве разработчика программ корпоративного обучения (Корпоративная Академия Роскосмоса, Корпоративная сетевая Академия Ростеха); опрос, ранжирование, педагогический эксперимент.

Исследование проводилось с 2016 по 2021 гг.:

На первом этапе (2016-2017) осуществлялись: теоретическое осмысление проблемы; разработка научного аппарата исследования; выявление сущности и содержания корпоративного обучения; определение положения корпоративного обучения в системе ДПО; разработка структуры исследования.

На втором этапе (2017-2019) проведена экспериментальная проверка особенностей разработки модульных корпоративных программ на практике в части выбора технологий, методов и форм обучения, подбора профессорско-преподавательского состава, определения методов оценки эффективности программы и контроля знаний участников (в рамках разработки и проведения программ для руководителей высшего звена и кадрового резерва государственной корпорации и ее предприятий в Корпоративной Академии Роскосмоса), конструирование модели модульных корпоративных программ обучения руководителей и формирование универсального алгоритма разработки таких программ.

На третьем этапе (2019-2021) проведен опрос специалистов в области разработки и проведения программ корпоративного обучения руководителей, внедрение модели и алгоритма в практику обучения руководителей (Корпоративная сетевая академия Ростеха), осуществлены критический анализ полученных материалов, их систематизация и обобщение, формулирование выводов и литературное оформление диссертации.

Базой для исследования послужили программы, разработанные автором в 2016-2020 гг. с использованием универсального алгоритма и его элементов, обучение на которых прошли 362 участника. Их участники предоставили обратную связь, прошли диагностику по итогам освоения программы. Также в исследование были включены 120 преподавателей и экспертов, работавших на данных программах обучения, и представители 30 других образовательных организаций, принявших участие в опросе «Программы корпоративного обучения руководителей». Таким образом,

исследованием были охвачены все группы участников учебного процесса – обучающиеся, педагогические кадры и разработчики программ.

Научная новизна исследования:

- сформирована и апробирована модель модульных корпоративных программ для руководителей с учетом сформулированных целей обучения, выявленных особенностей применения андрагогических принципов, обобщенных параметров оценки эффективности обучения и методов ее проведения, основных профессиональных и квалификационных требований к педагогическим кадрам;

- выявлено общее и особенное в тенденциях развития корпоративного обучения в нашей стране и за рубежом, а также проанализированы и обобщены основные сущностные характеристики и цели корпоративного обучения, которые лежат в основе разработки программ обучения руководителей;

- определена наиболее адекватная стратегия и сформирована модель оценки эффективности для различных классов программ;

- предложена классификация модульных корпоративных программ обучения руководителей;

- в научный оборот введено новое понятие «универсальный алгоритм разработки модульных корпоративных программ», составлен русско-английский глоссарий терминов по корпоративному обучению.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные результаты обогащают теорию и методику профессионального образования в разделе «профессиональная компетентность кадров корпоративного обучения», в частности, занимающихся разработкой программ для категории руководителей и кадрового резерва: впервые предложена классификация модульных программ корпоративного обучения руководителей высшего звена и кадрового резерва; дано теоретическое обоснование выбора технологий, форм и методов обучения и моделей оценки эффективности для таких программ на основе учета конкретных целей,

сущностных характеристик и андрагогических принципов, присущих корпоративному обучению; обоснована необходимость использования стратегий при разработке и внедрении программ корпоративного обучения руководителей – компетентностной, модульной и стратегии оценки эффективности обучения , описаны их этапы и компоненты.

Практическая значимость диссертационного исследования определяется тем, что предложенная автором модель и сформированный на ее основе универсальный алгоритм разработки модульных корпоративных программ для руководителей продемонстрировали положительные результаты в условиях системы ДПО и могут быть рекомендованы для использования в других образовательных организациях. Разработано 8 программ с использованием универсального алгоритма или его элементов (для Корпоративного университета Сбербанка, Корпоративной Академии Роскосмоса, Корпоративной сетевой академии Ростеха), а также сформированы рекомендации по его применению, которые прошли апробацию и получили положительные отзывы и могут быть использованы на практике как в корпоративных университетах и академиях, внутрифирменных образовательных структурах, тренинговых и консалтинговых компаниях, так и в организациях ДПО.

Апробация и внедрение. Ключевые теоретические и практические выводы исследования были изложены автором в докладах и выступлениях на международных научно-практических конференциях в России и за рубежом, в рамках образовательных вебинаров Корпоративной сетевой академии Ростеха, а также в ряде публикаций, в том числе в периодических изданиях, входящих в Перечень ВАК Министерства высшего образования и науки Российской Федерации и МБД Scopus. Предложенный алгоритм используется при разработке программ Корпоративной сетевой академии Ростеха.

Обоснованность и достоверность полученных в ходе исследования результатов и научных выводов обеспечивается исходными теоретико-

методологическими положениями; использованием комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; всесторонним анализом проблемы исследования, логикой построения исследования в соответствии с целью, задачами и гипотезами работы; репрезентативностью выборки (включены обучающиеся, педагоги и разработчики программ); внедрением полученных результатов в процесс разработки программ корпоративной академии; продолжительным периодом исследования и его связью с практикой; личным участием в апробации и внедрении результатов в учебный процесс.

Положения, выносимые на защиту:

1. Для успешного программного моделирования модульных корпоративных программ обучения руководителей необходимо применение компетентностной стратегии, модульной стратегии и стратегии оценки эффективности, которые тесно взаимосвязаны между собой и создаются совместно заказчиками и разработчиками этих программ с учетом целей, сущностных характеристик и андрагогических принципов корпоративного обучения.
2. Компетентностная стратегия модульных корпоративных программ обучения руководителей должна учитывать: корпоративную модель компетенций; сочетание компетентностного и знаниевого подходов и возможное преобладание элементов одного из них в зависимости от целевой аудитории; диагностику обучающихся для отбора и зачисления на программу; постоянное развитие и расширение модели компетенций педагогических кадров, участвующих в разработке и проведении программ.
3. Стратегия оценки эффективности модульных корпоративных программ обучения руководителей высшего звена и кадрового резерва характеризуется следующими особенностями: обязательно формулируется в начале разработки программы; включает конкретные критерии «успешности» и последующие действия заказчика на основе полученных результатов; предполагает достаточную мотивацию различных участников процесса

обучения и их включенность в проведение оценки; по формам диагностики и контроля успеваемости определяется целевой аудиторией, классом программ, формами обучения.

4. Классификация модульных корпоративных программ обучения руководителей состоит из пяти классов на основе развиваемых кластеров компетенций: лидерские программы; корпоративный MBA / стратегические корпоративные программы для руководителей высшего звена; программы обучения и развития кадрового резерва; школы / тематические модульные программы; программы развития команд. В зависимости от целей и состояния развития организации-заказчика определяется необходимый класс для разработки программы.

5. Эффективная разработка модульных корпоративных программ обучения руководителей высшего звена и кадрового резерва (будущих руководителей высшего звена) возможна на основе использования модели модульных корпоративных программ, которая не зависит от отрасли и является основой универсального алгоритма их разработки.

Структура диссертации.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Содержит 22 таблицы, 13 рисунков, 11 приложений (включая Глоссарий). Объем текстовой части диссертации составляет 239 страниц. В работе использовано 164 источника (из них 51 на иностранных языках).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ КОРПОРАЦИЙ

1.1. Сущностные характеристики и принципы корпоративного обучения

Цель данной главы – определить теоретико-методологические основы процесса программного моделирования корпоративного обучения руководителей государственных корпораций: выявить сущность, цели и принципы корпоративного обучения; проанализировать и сформулировать основные тенденции его развития на современном этапе; выявить технологии, основные методы и формы корпоративного обучения.

Организационно-правовая форма «государственной корпорации» в российском законодательстве появилась в 1999 году. В мае 2007 года в законодательство были внесены изменения, которые в каждом конкретном случае предоставляли им особые полномочия и особые условия работы. В 2021 г. в России функционирует 5 государственных корпораций (ГК), которые объединяют сотни организаций и сотни тысяч сотрудников (Агентство по страхованию вкладов, ВЭБ РФ, Ростех, Роскосмос, Росатом). Например, в составе Государственной корпорации «Ростех» более 700 организаций с общим числом сотрудников более 590 тысяч человек.

Понятие «руководитель» является достаточно широким, поэтому поясним, как оно трактуется в нашем исследовании. В отечественной деловой литературе пока не сложилось устойчивого термина для перевода английского понятия “top-manager” (топ-менеджер, руководитель высшего уровня, руководитель высшего звена). Авторы учебного пособия «Рынок труда топ-менеджеров в России» приводят перечень критериев отнесения к руководителям высшего уровня и перечень соответствующих должностей. Для топ-менеджеров характерно «значительное влияние на деятельность компании», «высшие позиции в компании», «подчиненность только

представителям собственников и генеральному директору компании», «значительная самостоятельность в принятии решений», «наличие большого числа подчиненных», «крупный или средний размер компании» [82, с. 9-11]. К позициям руководителей высшего звена, как правило, относятся: руководитель компании, его заместители, а также основные руководители высшего уровня: функциональные руководители (отвечают за определенную сферу, которая может не относиться к основной деятельности), линейные (отвечают за определенное направление основной деятельности). К топ-менеджерам в ряде случаев относят членов правления и совета директоров. Авторы учебно-методического пособия по дисциплине «Руководитель высшего звена» предлагают следующие определения руководителей среднего и высшего звена**: «**Второй уровень – средний (начальники служб, функциональных подразделений организаций). Они принимают тактические, среднесрочные решения, анализируют информацию, поступающую «снизу», готовят проекты для вышестоящих руководителей, занимаются организацией и контролем исполнения решений руководителей высшего звена... руководители высшего звена (руководители организаций и их заместители) принимают долгосрочные, стратегические решения и отвечают за деятельность всей организации, выполняют представительские функции и организуют работу всей управляющей подсистемы» [83, с.11].

В нашем исследовании и приводимых практических примерах будем иметь в виду руководителей, соответствующих приведенным выше критериям, а также кадровых резервистов на позиции топ-менеджеров, так как модульные программы обучения подразумевают подготовку этой категории слушателей для занятия более высоких должностей (далее для краткости, где это возможно, будет в основном использоваться термин «руководители»). Подразумевается, что такие руководители либо работают в управляющей или головной компании с небольшим количеством подчиненных, но при этом решают стратегически важные задачи и контролируют большое количество организаций, либо управляют крупными

предприятиями (свыше 500 чел. по определению международной Организации Экономического Сотрудничества и Развития).

Министерством труда РФ утвержден «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих» (2018). В разделе справочника «Руководители» используется термин «менеджеры», а также «руководители» для обозначения руководителей высшего и среднего звена [22]. Точные данные о числе этих категорий сотрудников в нашей стране не приводятся. «В средних компаниях их число невелико, обычно до 10 человек, в крупной компании, особенно если она имеет сложную организационную структуру, число топ-менеджеров составляет десятки человек, а в крупнейших компаниях, таких, например, как Газпром, РАО ЕЭС, – сотни» [82, с. 12]. В ряде источников указывается, что в нашей стране около 3 миллионов руководителей высшего звена, что означает накопление существенного опыта по корпоративному обучению именно такой категории сотрудников. Цитируемые выше авторы приводят свои расчеты, согласно которым на руководящих позициях крупных и средних компаний в нашей стране могут находиться около 250 тысяч человек [82, с. 55].

В целях точного определения предмета и объекта нашего исследования далее будут рассмотрены понятия «корпоративное образование» и «корпоративное обучение», дан краткий обзор истории становления корпоративного образования и выявлены основные тенденции его современного развития.

Сегодня в нашей стране исследования в области корпоративного образования и обучения интенсивно ведутся в различных научных направлениях, в том числе, с позиций экономики, психологии, теории и методики профессионального образования, общей педагогики, социологии, теории управления, управления персоналом, управления знаниями и других, что значительно влияет на используемую терминологию. «…Корпоративное обучение изучается не только с позиций столь различных областей знаний, но также и в контексте функционирования различных организаций (крупных

синдикатов и небольших фирм, частных компаний и государственных учреждений, производственных, коммерческих и образовательных организаций). В результате, определения данного понятия, по признанию ученых, являются довольно «размытыми», а соответствующая терминология неоднозначной» [59, с. 215].

Ниже детально рассмотрим несколько определений, которые представляют интерес для нашего исследования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» не содержит такого понятия как «корпоративное образование», но дает общие определения, которые могут быть взяты за основу при анализе определений, предлагаемых различными авторами:

- «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»;

- «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [107].

Образование в РФ подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование (ДО) и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Согласно Закону об образовании (Статья 76), дополнительное профессиональное образование «направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» и «осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)».

По мнению авторов учебника «Корпоративная педагогика», корпоративное обучение «представляет собой важный содержательно-технологический и организационно-институциональный компонент системы непрерывного профессионального образования» [66, с. 188]. А в диссертационном исследовании Е. С. Малахова, посвященном месту корпоративного обучения в системе услуг ДПО, предлагается, например, такая формулировка: «В широком смысле «корпоративное обучение» – это совокупность образовательных услуг системы дополнительного профессионального образования, направленная на повышение квалификации и компетенции работников предприятий и организаций» [50, с.7].

Большинство исследователей признают, что корпоративное образование в нашей стране является составной частью системы дополнительного образования, а также что корпоративное образование и корпоративное обучение необходимо рассматривать в рамках ДПО [23, 42, 50, 66]. Авторы, изучающие современные тенденции развития ДПО, рассматривают корпоративное обучение как инновационную форму развития ДПО. В изученных нами публикациях только один автор – Р. А. Долженко – рассматривает корпоративное образование как новый компонент дополнительного образования [20, с. 7]. Определяя особенности корпоративного обучения в рамках ДПО, эксперты приводят два основных признака: «первый заключается в том, что данная форма ... всегда нацелена на определенную целевую группу – сотрудников компании, либо

сотрудников отрасли. Для посторонних данная система ... закрыта. Вторым существенным признаком, характеризующим систему внутрифирменного обучения, является наличие единой стратегии развития компании, которая предполагает направленную и непрерывную подготовку и повышение квалификации персонала этой компании» [38, с. 132].

Для определения сущности корпоративного образования рассмотрим некоторые наиболее полные из предлагаемых определений в хронологической последовательности их появления. В статье А. Н. Галагузова (2007 г.) дано следующее определение: «Корпоративным образованием … называется процесс и результат формирования субъектом компетентного специалиста в узкопрофессиональном отношении на конкретном рабочем месте, заинтересованного в устойчивости коллектива (фирмы, компании), позитивной направленности его развития и ощущающего заинтересованность коллектива в своей личностной успешности» [11, с.90]. На наш взгляд, оно отражает важные аспекты, но не дает полного представления о корпоративном образовании.

По мнению А. С. Минзова (2008 г.), определение сущности корпоративного образования вытекает из понятия «человеческий капитал» [58]. Согласно теории человеческого капитала (американских экономистов Теодора Шульца, Гэри Беккера и Джейкоба Минсера), преобладавшей с 1960-х гг. на Западе в понимании взаимосвязи между обучением и трудом, человеческий капитал – это сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком запас знаний, умений, навыков, мотиваций, способностей и здоровья, который содействует росту производительности труда и доходов данного человека [143]. С учетом основных понятий теории человеческого капитала основным содержанием корпоративного образования является развитие человеческого капитала организации, связанное с совершенствованием его знаний, умений, навыков и формированием системы мотиваций.

Автор учебного пособия по корпоративному образованию В. В. Кузнецов отмечает, что корпоративное образование – это «часть системы образования, представляющая совокупность образовательных структур и учебных программ предприятий, компаний, обеспечивающих производственные потребности в высококвалифицированных рабочих и специалистах, руководящем составе, необходимых для успешного функционирования и развития финансово-промышленных составляющих корпорации-заказчика» [44, с. 8]. По его мнению, корпоративное образование направлено не только на профессиональное развитие сотрудников, но и на воспитание корпоративного духа. Таким образом, это понятие включает в себя и процесс обучения, и процесс воспитания. Данный автор указывает на необходимость включения понятия «культуры» в содержания корпоративного образования и отмечает, что три составляющие корпоративного образования (воспитание, обучение и развитие) очень тесно взаимосвязаны. Такое понимание представляется нам особенно продуктивным при определении дидактических принципов и разработке обучающих программ для руководителей.

Иное содержание данного понятия изложено в Научно-образовательном курсе Е. Р. Корчагина и Р. С. Сафина (2013 г.). Эти авторы отмечают, что «корпоративное образование видится его участниками и организаторами, прежде всего, как обучение... То есть понятие «образование» условно считается идентичным понятию «обучение». При этом они считают, что «данное допущение... вполне корректно, так как, во-первых, обучаются уже сформировавшиеся, вполне воспитанные, взрослые люди. Во-вторых, обучение происходит в относительно короткий... интервал времени и не позволяет судить о динамике развития умственной, эмоционально-чувственной, духовно-нравственной и волевой сфер. В-третьих, чаще всего обучение осуществляется в виде модулей и носит дискретный характер. Таким образом, можно говорить о том, что основным средством корпоративного образования является корпоративное обучение»

[42, с. 42]. По нашему мнению, приведенные аргументы не совсем убедительны: корпоративное образование нацелено на формирование конкретных корпоративных ценностей, которые могут и не быть развиты у взрослых сформировавшихся и воспитанных людей; а модульные программы для руководителей, хотя и дискретны, но в целом могут продолжаться от нескольких месяцев до нескольких лет. Такая трактовка также явно противоречит определению понятия «образование», изложенному в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Но о тенденции отождествления этих двух понятий в российских публикациях пишет и М. В. Кларин (2016): «В практике и в прикладных исследованиях понятия «корпоративное образование» и «корпоративное обучение/тренинг» часто используются синонимично. Однако в научной литературе эти понятия часто разделяются» [36, с.7].

Наиболее полное и отвечающее современному этапу определение, по нашему мнению, дано в учебнике «Корпоративная педагогика» (2017 г.): «Корпоративное образование представляет собой синтез процессов корпоративного обучения и корпоративного воспитания персонала, которые в своем ценностно-смысловом и содержательном единстве обеспечивают реализацию целей корпорации, профессионально-личностное развитие сотрудников. Следовательно, ведущими компонентами корпоративного профессионального образования являются корпоративное обучение и корпоративное воспитание» [66, с. 24]. Авторы статьи «Корпоративное обучение» С. А. Мыльникова и В. А. Погосян объясняют содержательное различие этих понятий следующим образом, исходя из того, что современная педагогическая наука трактует содержание обучения в терминах компетенций: «Содержание корпоративного обучения охватывает именно профессиональные компетенции, в то время как содержание корпоративного образования наряду с профессиональными компетенциями включает также общие, исследовательские и прочие компетенции» [59, с.217].

В целом, можно сделать вывод, что ни одно из рассмотренных выше определений понятия «корпоративное образование» не базируется полностью на определении образования из Федерального закона и не включает все его компоненты (процесс, общественное благо, интересы отдельных личностей, групп, социальных институтов и государства, цели и результаты). Вероятно, это связано и с тем, что первыми «исследователями в области корпоративного образования стали, как правило, руководители учебных центров, корпоративных университетов крупных компаний – управленцы, экономисты, инженеры, психологи (то есть люди, которые не имели педагогического образования)» [45, с.52].

Основываясь на рассмотренных выше определениях, в нашем исследовании будем определять корпоративное образование как единый целенаправленный процесс корпоративного воспитания и корпоративного (профессионального) обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах корпорации и ее сотрудников, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях развития корпорации и интеллектуального, творческого и профессионального развития сотрудников, удовлетворения их образовательных потребностей.

Учитывая границы выбранной темы, нами будет в дальнейшем более подробно рассматриваться такая составная часть корпоративного образования как корпоративное обучение (соответствует английским терминам “corporate learning”, “corporate training”), так как вопросы корпоративного воспитания, корпоративной культуры, системы мотивации, системы образовательных учреждений, развитие общих и исследовательских компетенций выходят за рамки изучаемого предметного поля. Поэтому далее рассмотрим наиболее полные определения корпоративного обучения также в хронологическом порядке их появления в российской деловой и педагогической литературе.

М. Б. Ротанова в статье «Тенденции корпоративного обучения в контексте образовательных парадигм» (2014) отмечает, что корпоративное обучение – это «целенаправленный и постоянный процесс корреляции потребностей организации и предъявляемых ею требований к сотрудникам» [81, с.77]. Близкое к этому определение предлагает и А. Р. Долженко (2017), который характеризует систему корпоративного обучения как «комплекс мер по развитию навыков, умений и знаний персонала, направленный на оптимальное использование человеческих ресурсов компании с точки зрения принятой стратегии компании» [20, с. 7].

С точки зрения андрагогики, авторы учебного пособия «Корпоративная педагогика» (2017) рассматривают корпоративное обучение как «организованный в интересах корпорации и ее сотрудников процесс взаимодействия обучающих (тренеров) и обучающихся (слушателей), осуществляемый как внутри организации, так и вне ее, и направленный на обеспечение социальной, личностной и профессиональной компетентности посредством решения учебных задач» [66, с. 24].

В статье, посвященной обзору данной терминологии в российских публикациях, авторы С. А. Мыльникова и В. А. Погосян отмечают причины несоответствий в используемых определениях термина «корпоративное обучение» и сопутствующих терминов в научной литературе, среди которых: использование различной терминологии, обозначающей содержание обучения и субъектов обучения (персонал, работники, сотрудники и проч.); разноплановое описание целей обучения; рассмотрение и сравнение корпоративного обучения, реализуемого в различных контекстах [59].

Опираясь на все сказанное выше, корпоративное обучение в данном исследовании будет рассматриваться как целенаправленный процесс организации деятельности сотрудников корпораций по непрерывному овладению знаниями, умениями, навыками, развитию компетенций, приобретению опыта профессиональной деятельности и опыта применения знаний, а также по формированию у них мотивации к этой деятельности.

В нашем исследовании рассматриваются корпоративные программы обучения. Введем их определение согласно предложенному М. В. Клариным: «Понятие образовательных программ в корпоративном образовании охватывает развернутую образовательную практику, в которой описаны: цели и задачи образовательной деятельности, ее состав (содержательное наполнение), способы реализации (форматы, виды учебной деятельности), способы контроля и оценки, возможности коррекции» [35, с. 82]. По нашему мнению, данное определение применимо и к модульным корпоративным программам обучения руководителей, и соответственно, в данном исследовании такие программы мы рассматриваем как развернутую образовательную практику, в которой детально описаны цели и задачи обучения, содержательное наполнение, способы реализации, стратегии и модели оценки, способы контроля и возможности коррекции.

Далее остановимся на современных тенденциях развития корпоративного обучения в нашей стране и за рубежом. Анализируя тенденции развития корпоративного обучения, все авторы связывают их как с потребностями компаний-заказчиков такого обучения, так и с экономической ситуацией в целом.

Сначала рассмотрим современные тенденции развития корпоративного обучения за рубежом (на примере США и стран Западной Европы). История развития и особенности организации корпоративных систем обучения за рубежом, в том числе и корпоративных университетов, нашли детальное отражение в отечественной научной литературе за последние 20 лет [13, 23, 67, 77, 84, 103 и др.], поэтому кратко остановимся только на их месте в развитии обучения руководителей.

Основной рост количества корпоративных университетов пришелся на 90-е годы XX века. Это связано с увеличением объема инвестиций компаний в развитие руководителей, так как уже к середине 80-х годов сотрудники отделов по обучению и развитию персонала профессионально развивались быстрее, чем сотрудники университетов в сфере образования взрослых и

эффективных практик обучения. Для снижения затрат на развитие персонала крупные компании, «среди которых IBM, GE и Motorola создали свои корпоративные университеты и разработали программы по развитию руководителей в середине – конце XX в.» [162, с.69]. В 90-е годы корпоративные образовательные программы стали трансформироваться, так как глобализация диктовала новые требования к навыкам и знаниям сотрудников в конкурентной среде, возрос спрос на кастомизированные программы (customized programs), то есть адаптированные к конкретным потребностям. «Затраты на корпоративное обучение в прогрессивно развивающихся компаниях стоят на втором месте после затрат на оплату труда, а в ведущих компаниях мира до 10 процентов рабочего времени отводится на повышение профессионального уровня сотрудников» [60, с. 253].

При этом меняются и запросы заказчиков обучения: они стали более разнообразными и включают в себя оценку персонала, коучинг, менторинг, консультационные услуги на основе реализации психолого-педагогического подхода в управлении [111]. Меняется и место проведения обучения: во многом этому способствует и развитие технологий. Вместо учебных аудиторий все чаще сотрудники обучаются на рабочем месте. Возрастает плотность взаимодействия между заказчиком и образовательным учреждением в процессе разработки программ обучения.

Кроме того, при работе с университетами и бизнес-школами корпорация тратит гораздо больше времени с момента появления запроса на обучение до начала непосредственно образовательной программы. Например, в Стэнфордской высшей школе бизнеса (Stanford Graduate School of Business) от момента подписания договора на разработку и проведение модульной корпоративной программы до ее начала проходит около года. Тем самым школа может гарантировать глубокую степень проработки программы, ориентированную на нужды корпорации-заказчика, а также присутствие заявленных высококвалифицированных преподавателей и

экспертов. При разработке аналогичной программы в корпоративном университете будет потрачено гораздо меньше времени в связи с тем, что она может дорабатываться по частям с момента ее начала и корректироваться в процессе проведения.

С изменением задач, стоящих перед корпорациями в области обучения и развития своих сотрудников, изменился и кадровый состав специалистов, которые отвечают за такие задачи. Если ранее за обучение в компаниях отвечали сотрудники HR, то сейчас есть отдельное направление – T&D (training and development) или L&D (learning and development), задачей которого является обучение и развитие персонала. В учебных подразделениях корпораций ведется как разработка корпоративных программ обучения, так и их администрирование. Соответственно, одной из важных глобальных тенденций современного развития корпоративного обучения становится формулировка новых требований к профессиональным компетенциям педагогических кадров.

В работах зарубежных исследователей достаточно подробно описаны профессиональные характеристики корпоративных тренеров; выделены следующие области их профессиональной компетентности: отрасль индустрии, в которой работает компания; информационные технологии; управление проектами; педагогический дизайн; специальные методы обучения (общая и специальная педагогика); сопровождение учебного процесса (фасилитация) [134].

Новой тенденцией в развитии корпоративного обучения является его узкая специализация по сегментам (по целевым аудиториям): различные методы и формы используются для обучения новых сотрудников, руководителей среднего и высшего звена, кадрового резерва.

Далее рассмотрим основные тенденции развития корпоративного обучения в нашей стране. Многие отечественные авторы относят становление корпоративного обучения в нашей стране к середине 90-х гг. При этом они упускают из вида внутрифирменную подготовку на

промышленных предприятиях в советский период. В Типовом положении «О подготовке и повышении квалификации рабочих непосредственно на производстве» 1968 года были указаны производственно-технические курсы, курсы целевого назначения, школы мастеров, а также то, что предприятия могут создавать кружки экономических знаний, общественные институты, народные университеты, университеты технических знаний. Этому предшествовали в 1920-х годах школы фабрично-заводского ученичества (ШФЗУ) для подростков; совершеннолетние проходили обязательное повышение квалификации. С середины XX в. государство создало профессионально-технические училища (ПТУ). В начале 90-х годов в связи с изменившейся экономической ситуацией число училищ и техникумов сократилось в несколько раз. Большое количество квалифицированных преподавателей ушло в другие сферы. Профобразование не отражало потребностей рынка. Тем не менее, можно констатировать, что интенсивное развитие внутрифирменного обучения в конце XX в. переживало становление не с нуля, а возрождение или преемственность в некоторых отраслях в части обучения технических специалистов. В настоящее время расходы предприятий на обучение работников составляют, по оценке НИУ ВШЭ, 700 млрд. руб. в год, а с учетом роста реального сектора в среднесрочном периоде могут превысить 1 трлн. рублей [36, с. 104].

При этом обучение управленческим компетенциям является достаточно новым и связано с появлением новых корпоративных образовательных структур. Среди новых обучающих организаций можно выделить бизнес-школы, консалтинговые фирмы, корпоративные университеты и академии. Автор учебного пособия по корпоративному образованию В. В. Кузнецов отмечает, что «появление в России крупных финансово-промышленных корпораций... является основным источником создания в стране корпоративной образовательной среды, основная цель функционирования которой чисто дидактическая и заключается в осуществлении основных задач образовательного учреждения: обучать,

воспитывать и, главное, развивать персонал предприятия – рабочих, специалистов, руководителей, резерв кадров, высший руководящий состав» [44, с. 8]. Однако сфера распространения корпоративных университетов в современном мире не ограничивается только крупными компаниями. Такой формат организации корпоративного обучения используется как в малых, так и средних компаниях, организациях некоммерческого сектора, в государственных органах управления. В случае государственного управления примерами могут быть: Defense Acquisitions University на федеральном уровне и Chesterfield University на уровне графства в США; Академия управления МВД Российской Федерации, Университет управления Правительства Москвы, Корпоративный университет Ульяновской области в нашей стране.

Если на первых этапах российские корпоративные университеты как можно больше стремились привлекать иностранных профессоров и экспертов, то сейчас прослеживается тенденция накопления собственной базы внутренних педагогических ресурсов, что помогает не только сделать обучение максимально практическим, показать реальную ситуацию изнутри, но и снизить издержки на привлечение дорогостоящей профессуры. Именно такая стратегия позволяет выжить корпоративным университетам в тяжелые экономические времена при сокращении бюджетов, наличии регуляционных мер, ограничивающих сотрудничество с зарубежными партнерами, не сокращая штат персонала и количество программ.

С. А. Мыльникова и В. А. Погосян отмечают тенденцию развития внутренних форм корпоративного обучения, к которым они относят «использование внутренних педагогических (преподавателей, наставников и тренеров, работающих в организации) и материально-технических ресурсов (обучение на базе организации, на рабочем месте, в специальных учебных центрах, созданных в организации)» [59, с. 216]. К внешним же формам относятся использование сторонних ресурсов, привлекаемых для проведения обучения (сотрудничество с высшими учебными заведениями, бизнес-

школами, приобретение их учебных продуктов – в том числе учебных кейсов). На современном этапе для корпоративного обучения характерна интеграция внешних и внутренних ресурсов. В связи с необходимостью управлять ими формируется важная тенденция развития «единой системы управления знаниями, которая интегрирует внутренние и внешние ресурсы для организации корпоративного обучения» [59, с. 216].

Затрагивая важную для корпоративного обучения тему управления знаниями, М. Б. Ротанова отмечает, что «в центре современной теории управления лежит концепция открытых организационных систем, базирующаяся на системном подходе к управлению корпоративным знанием и организационном менеджменте» [81, с.78]. «Обучающаяся организация» и «самообучающиеся организация» способствуют развитию способностей приобретать, производить, перерабатывать, сохранять и распространять знания, внедрять и применять их для осуществления необходимой перестройки своей деятельности». Такие организации способны учиться на собственном опыте, осмыслять происходящее вокруг, принимать на основе проводимого комплексного анализа соответствующие решения.

Новые российские исследования показывают, что значение корпоративного образования на современном этапе в нашей стране выходит за рамки самой корпорации и все более соответствует определению из Федерального закона в той его части, которая определяет образование как «процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства». В выше упомянутом (с. 3) исследовании «Россия 2025: от кадров к талантам» на основе онлайн-опроса среди российских работодателей, а также детальных интервью с более чем 90 представителями высшего руководства крупнейших российских компаний с численностью более 3,5 млн. человек из 22 отраслей отмечается, что «с точки зрения экономического развития, Россия находится на переходном этапе между экономикой ресурсов и экономикой знаний, к которой принадлежат страны-

лидеры, такие как Япония, США, Германия, Сингапур. Для них характерны высокий уровень дохода, развитая цифровая экономика, стареющее образованное население, высокий индекс человеческого развития и высокая доля человеческих ресурсов категории «знание» – более 25%, а это один из ключевых показателей конкурентоспособности страны. В России на данный момент доля категории «знание» составляет лишь 17%» [80, с. 14].

Авторы исследования приходят к выводу, что «исторически унаследованная структура занятости, львиную долю в которой составляют крупные предприятия, поддерживает баланс занятости, а не баланс компетенций..., а система образования не готовит кадры для экономики знаний, «не слышит» бизнес» [80, с.27]. Чтобы изменить эту тенденцию, они предлагают сценарий опережающей модернизации. «Именно возможность создавать, привлекать и удерживать носителей ключевых компетенций определит новую конкурентоспособность России. Ключевое условие – разработка и реализация концепции развития человеческого капитала, которая включала бы в себя не только вопросы образования и подготовки кадров, но и вопросы стимулирования спроса на кадры категории «знание», а также создания среды, благоприятной для развития человека» [80, с.56].

А ведь именно корпоративное образование накопило достаточный опыт подготовки кадров для экономики знаний, и это дает нам основание утверждать, что ему будет принадлежать все более значимая роль не только в обеспечении конкурентоспособности отдельных организаций и высококвалифицированных профессионалов, но и в новой конкурентоспособности нашей страны. Так, в докладе «Двенадцать решений для нового образования» (Центр стратегических разработок и Высшая школа экономики, 2018 г.) предлагается «формирование 200 современных методически и технологически оснащенных Центров образования взрослых на базе многопрофильных колледжей, вузов, корпоративных университетов» [14, с.55].

Рассмотрев тенденции развития корпоративного обучения в России и за рубежом, можно сделать вывод, что они во многом идентичны и являются глобальными.

Глобальной задачей корпоративных университетов и других внутрифирменных структур, направленных на обучение и развитие персонала, является поддержка стратегии и культуры компании, её инициатив, развитие персонала в соответствие с бизнес-целями, экономическая выгода посредством обучения персонала. Такие организации имеют крепкую поддержку материнской компании, как финансовую, так и экспертную; технологии, позволяющие обеспечить и измерить передачу знаний и обучение навыкам; четкую организационную структуру и бизнес-план по достижению поставленных целей. Компании с эффективными корпоративными университетами констатируют рост возврата инвестиций, продуктивности персонала и удовлетворенности клиентов. Вероятно поэтому первые научные публикации и диссертации в области корпоративного образования в нашей стране в гораздо большей степени были посвящены аспектам организации этих учебных заведений и доказательствам их экономической эффективности, нежели вопросам педагогики.

Для достижения своих целей корпорациям требуются инструменты для развития персонала, среди которых – программы обучения, дистанционные курсы, оценка персонала, коучинг и менторинг, обучение действием, консультационные услуги. Кроме того, они должны быть доступны вне зависимости от страны нахождения персонала, быть ориентированы на нужды корпорации, ее отрасли и быть способными непрерывно заполнять пробелы в знаниях и навыках обучающихся. Корпоративному обучению постоянно приходится экспериментировать в преподавании и научении. Новые технологии и формы обучения всегда апробируются именно здесь в ответ на меняющуюся конъюнктуру рынка. Такие формы и методы как, например, обучение действием и смешанное обучение после апробации начинают применяться и в университетах. Такая же ситуация характерна и

для компетентностного подхода в обучении, который начал применяться в корпорациях, а затем был перенят и традиционным образованием. Таким образом, корпоративное обучение способствует развитию инновационных технологий в области профессионального образования.

На основе проведенного анализа можно выделить следующие тенденции в развитии корпоративного обучения на современном этапе, сгруппировав их по нескольким аспектам:

- педагогические аспекты: практическая ориентированность; накопление собственной базы внутренних педагогических ресурсов; интеграция внешних и внутренних учебных ресурсов; рост потребности в специалистах в области обучения и развития персонала; развитие профессиональных компетенций педагогических кадров; инновационные подходы к обучению (постоянный поиск новых методов и форм обучения и образовательных технологий);
- экономические аспекты: связь с экономической ситуацией, стратегией компании-заказчика и возможностью быстро осваивать новые технологии, получать новые знания, совершенствовать умения и навыки; стремление к сокращению затрат при увеличении количества обучения посредством формирования внутрифирменной образовательной структуры и подготовки собственных тренеров; возрастающая роль в становлении конкурентоспособности нашей страны;
- организационные аспекты: институализация (рост числа корпоративных университетов и других обучающих организаций); развитие потенциала обучающейся организации; развитие системы управления знаниями; узкая специализация по сегментам (в зависимости от характеристик обучаемого персонала); скорость освоения новых знаний (быстрая разработка программы с момента появления потребности в обучении за счет наличия внутренний экспертизы).

Далее детально рассмотрим такие характеристики корпоративного обучения, как его сущность, цели и принципы.

С развитием практики корпоративного образования (и обучения как его составляющей) возникла необходимость научного объяснения сущности этого процесса, выявления основных целей и принципов корпоративного обучения. Этим вопросам посвящен ряд публикаций российских авторов, которые иногда приходят к противоположным выводам. Возможно, это связано с быстрыми изменениями в системе корпоративного образования, а также с опорой на практику корпоративного обучения в различных типах организаций.

По нашему мнению, уже накоплен многообразный практический опыт развития корпоративного обучения в России, этот процесс институциализирован, появилось достаточно публикаций, посвященных научному обобщению и анализу корпоративного обучения в России, и потому сегодня уже можно четко и объективно определить его основные характеристики применительно к ситуации в нашей стране, а именно: его сущность, а также цели и принципы корпоративного обучения. Для этого проведем критический анализ публикаций, в которых наиболее полно описаны эти характеристики: то есть, постараемся ответить на вопросы – кого учат, чему учат, как учат и с какой целью учат – и конкретизировать эти характеристики применительно к корпоративному обучению руководителей.

По мнению С. А. Мыльниковой и В. А. Погосяна, «к сущностным характеристикам корпоративного обучения следует отнести такие, которые отличают его от других видов обучения: это адресность и целенаправленность (направленность на сотрудников организации), целесообразность (овладение сотрудниками компетенциями, востребованными организацией), системность, целостность, включенность в систему управления организацией, которая является инициатором и организатором обучения» [59, с. 218].

Рассмотрим эти сущностные характеристики подробнее, в том числе применительно к корпоративному обучению руководителей.

Адресность и целенаправленность. Целевая аудитория каждого курса и учебной программы всегда конкретно определена, этой области обучения присуща детальная сегментация. Ряд российских авторов, уделяя внимание направленности корпоративного обучения, выделяют два или три его основные направления. С. А. Мыльникова и В. А. Погосян видят два таких направления:

- «первое...связано с обучением новых сотрудников, с их адаптацией, с ознакомлением с особенностями работы в данной организации, изучением специфики ее деятельности, правил внутреннего распорядка, поведения, общения, корпоративной культурой;
- второе...касается обучения сотрудников со стажем, оно включает переподготовку кадров (ознакомление с новыми подходами и методами работы, с выполнением качественно иной профессиональной деятельности или изменившимися требованиями к содержанию и результатам труда), повышение квалификации (последовательное поддержание и систематическое обновление компетенций в связи с ростом требований к профессии или повышением в должности), обучение вторым (смежным) специальностям (подготовка к новым условиям или форме труда, а также по совмещаемым профессиям)» [59, с. 217]. Очевидно, что в этом случае направления корпоративного обучения определяются исходя из структурных особенностей кадрового состава сотрудников.

А. Р. Долженко выделяет три направления корпоративного обучения [20, с.10]: функциональная подготовка, направленная на эффективное выполнение сотрудниками должностных обязанностей, освоение бизнес-процессов, продуктов и технологий деятельности компании; развитие навыков деловой эффективности, направленное на достижение корпоративных стандартов качества ведения дела; развитие управленческих компетенций, направленное на формирование единой корпоративной системы управления. Другими словами, в этом случае направления

корпоративного обучения определены исходя из многообразия их функционала.

Похожие три направления корпоративного обучения выделяет в своей монографии М. В. Кларин, исходя из необходимых компетенций: корпоративные компетенции – необходимое обучение для всех сотрудников компании; управленческие компетенции – обучение руководителей; профессиональные (технические) компетенции – обучение для определенных групп должностей [37, с.505].

Зарубежные исследователи, которые изучают корпоративное обучение руководящих кадров, выделяют более детально такие целевые аудитории (субъекты обучения) и соответствующие программы обучения [152, с.13-14]:

- руководители высшего звена (Upper executives) – президенты компаний, высшее руководство, члены совета директоров и другие руководители, ответственные за общее руководство компанией и ее успех. Обычно это специалисты с 20-летним руководящим стажем;
- руководители высшего звена (C-suite) – руководители, ответственные за развитие и внедрение стратегий в крупных национальных и международных компаниях. Обычно с опытом работы не менее 15 лет на руководящих позициях;
- старший менеджмент (Upper-level senior management) – те, кто отвечает за операционную деятельность компании и вносит значительный вклад в развитие ее стратегии. Обычно с опытом 10-15 лет на таких позициях;
- руководители комплексных проектов в технической области или в области информационных технологий (руководители отделов информационных технологий, отделов маркетинга, отдела цифровых технологий и старшего управленческого персонала, который участвует в разработке сложных информационных решений или специалисты, которые отвечают за набор и работу команд в области анализа данных). Они имеют опыт работы не менее 5 лет на руководящих позициях;

- руководители и менеджеры среднего звена с опытом работы 6-10 лет на таких позициях, они ориентированы на совершенствование своих управленческих навыков, повышение эффективности своей профессиональной деятельности и достижение личностного роста;
- менеджеры среднего или высшего звена (Mid- to senior-level managers), имеющие опыт от 3 до 10 лет и намеренные занять более ответственную руководящую позицию, или те, кто занял более высокую должность и ему не хватает управленческих навыков.

При таком подходе сегментирования целевой аудитории программы обучения разрабатываются непосредственно с учетом профессионального опыта участников и стоящих перед ними новых задач и необходимых знаний, умений, навыков и компетенций для их решения. Описанные выше первые четыре категории сотрудников относятся к категории «руководители высшего звена» в нашем понимании, а последние две – к кадровому резерву, т.е. будущим руководителям высшего звена.

По нашему мнению, адресность и целенаправленность корпоративного обучения заключается также и в том, что оно все больше направлено на коллективные субъекты учения: производственные и управленческие группы и команды, «которые осваивают совместные действия в меняющихся жизненных, организационных, производственных условиях» [37, с.478].

Целесообразность корпоративного обучения подразумевает осознанный выбор организацией того или иного обучения, которое соответствует ее стратегическим целям, развитию компетенций, востребованных в настоящее время и в перспективе. Программы, разрабатываемые с учетом данных факторов, называют кастомизированными, так как они ориентированы непосредственно на определенную компанию, определенную целевую аудиторию, имеют конкретные цели и измеримые результаты. Таким образом, принцип целесообразности корпоративного обучения предполагает обязательность

использования компетентностной стратегии при разработке и проведении программ.

Такие характеристики, как *системность, целостность, включенность в систему управления организацией* означают, что корпоративное обучение является частью стратегического развития организации. Целостность системы означает, что каждый элемент системы вносит вклад в реализацию целевой функции системы. Обучение ведется согласно выстроенной целостной системе, направленной на освоение определенных знаний и развитие компетенций в соответствии с уровнем должности. В качестве инициатора и организатора корпоративного обучения выступает управленческая структура организации, чаще всего управление человеческими ресурсами (персоналом, кадрами и т. д.)» [59, с. 216]. Специалисты, организующие обучение, и руководители организаций формируют целостную систему обучения и определяют, какие показатели будут считаться удовлетворительным результатом, поставив перед персоналом измеримые и реалистичные задачи. Несмотря на разнообразие форм организации современного корпоративного обучения, его сущностная особенность – единая система управления знаниями (СУЗ), которая интегрирует внутренние и внешние ресурсы для организации корпоративного обучения. Данная система представляет собой совокупность процедур, организационных структур и компьютерных технологий, которые позволяют обеспечить коллективное использование источников знаний.

О *включенности в систему управления организацией* также пишет М. Б. Ротанова, указывая, что именно «внутрикорпоративное обучение является приоритетным направлением развития человеческого потенциала компании. Постоянный контроль... данного стратегического направления дает возможность с помощью обучающих программ решать стоящие перед организацией вопросы, задачи и проблемы. Превентивная функция корпоративного обучения позволяет подготовить сотрудников корпорации к

решению потенциальных задач, которые могут возникнуть в последующем организационном развитии.» [81, с. 80].

Многие авторы также выделяют такие важные черты корпоративного обучения, как гибкость, интенсивность, вариативность, ориентация на современные требования рынка труда (отметим, что эти характеристики не являются особенностью исключительно корпоративного обучения). Рассмотрим их применительно к корпоративному обучению руководителей.

Гибкость корпоративного обучения проявляется как возможность корректировать программы обучения в процессе их реализации при появлении значимых изменений в стратегии и деятельности корпорации.

Интенсивность корпоративного обучения. Важнейшим методическим фактором интенсификации обучения считается плотность общения на занятиях, использование форм и методов обучения, которые требуют от обучающихся активного участия в акте общения. Состояние активности обучающих и обучающихся обеспечивает высокий уровень интенсивности учебного процесса. Кроме того, при наличии системы корпоративного обучения интенсивность осуществляется посредствам постоянного доступа сотрудников к инструментам обучения и саморазвития, в том числе, и на рабочем месте.

Вариативность корпоративного обучения обеспечивается многообразием используемых технологий, форм и методов обучения. Вариативность в обучении нацелена на расширение прав и возможностей обучающихся в выборе индивидуального образовательного маршрута, программного обеспечения, средств и организационных форм обучения с целью наиболее полной самореализации задатков, способностей и возможностей и, вместе с тем, на развитие вариативного стиля мышления – характерной черты творческой личности. В корпоративном обучении вариативность особенно проявляется в личностно-ориентированных технологиях обучения.

Важно и то, что «сущность корпоративного обучения не зависит от того, реализуется ли оно на производственном предприятии или образовательном либо медицинском учреждении» [59, с. 216]. Мы согласны с таким подходом (в том числе и основываясь на собственном опыте работы в структурах корпоративного обучения разных отраслей), хотя некоторые российские исследователи считают отраслевые различия приоритетными в изучении корпоративного обучения. Рассмотренные выше характеристики корпоративного обучения можно выявить при изучении различных систем корпоративного обучения, вне зависимости от их отраслевой принадлежности. Представим их в обобщенном виде в Таблице 1.

Таблица 1

Сущностные характеристики корпоративного обучения

Характеристика	Проявление в корпоративном обучении руководителей
Адресность	Детальная сегментация субъектов и программ обучения по уровням в иерархии управления, опыту работы и выполняемым функциям
Целенаправленность	Обучение управленческим компетенциям Подготовка кадрового резерва Обучение управленческих команд (коллективный субъект обучения)
Целесообразность	Предметность (выбор тем и курсов) Соответствие обучения текущей ситуации в корпорации, а также в стране и в мире Выбор преподавателей/тренеров и экспертов
Системность	Единая система управления знаниями Интеграция внутренних и внешних ресурсов для организации обучения
Целостность	Модульные программы обучения руководителей Сопровождение после завершения программы Оценка результатов

Включенность в систему управления организацией	Встроенность в стратегию организации
Гибкость	Возможность корректировки программы в процессе проведения
Интенсивность	Непрерывное обучение на протяжении всей профессиональной деятельности. Формирование профессиональных сообществ для консультирования
Вариативность	Выбор технологий обучения и образовательного маршрута Роль личностно-ориентированных технологий

Далее проанализируем *цели корпоративного обучения*. С точки зрения педагогической науки, целью и ожидаемыми результатами обучения является формирование определенных компетенций субъектов обучения. Особенность корпоративного обучения состоит в том, что его цели часто рассматривают с точки зрения его инициаторов и организаторов. Сопоставим формулировки целей корпоративного обучения в зарубежной и российской педагогической литературе.

Австралийский исследователь Линдси Райан (Lindsay Ryan) формулирует три основные цели корпоративного обучения [149]:

- средство для определения направлений развития организации и сопровождения этого развития, а также для создания таких условий, когда организация обеспечивает непрерывное развитие бизнеса с помощью своих сотрудников;
- источник новых идей и инноваций для непрерывного развития организации и поддержания уровня соответствия запросам рынка и завоеванию новых клиентов через знания, навыки и возможности сотрудников;
- включение учащихся в процесс создания нового знания, что в свою очередь способствует развитию и эволюции организации, а не просто поддержанию статуса-кво.

Этот автор также объясняет, почему значение корпоративного обучения будет возрастать: «В будущем организации должны согласиться с

тем, что большинство их лидеров и большая часть развития будут происходить внутри самой организации, а не из внешних источников» [149, с. IV]. Поэтому делается вывод, что «корпоративное обучение – это не только средство, с помощью которого организация развивает знания, навыки и возможности своих сотрудников, но и средство развития культуры, способностей и профессиональных возможностей самой организации» [149, с. V].

Исследуя роль корпоративного обучения в развитии интеллектуального потенциала организации, к похожим выводам приходит Э. Н. Насибуллин: «Все виды ресурсов и экономические показатели организации в целом зависят от уровня и степени развития интеллектуальных ресурсов, используемых организацией... В этих условиях огромное значение играет роль повышение квалификации персонала через корпоративное обучение» [60, с. 251-252]. При этом он добавляет, что обучение и развитие персонала – это серьезный инструмент его мотивации и удержания, который нельзя недооценивать, и что это становится одним из направлений стратегического развития организации. Корпоративное обучение нужно рассматривать и с позиции интересов сотрудников: «Такие программы создаются с учетом множественных интересов: интересов бизнеса в целом, интересов отдельных подразделений, компаний или организаций и, несомненно, интересов самих сотрудников» [60, с. 253].

Близко к предыдущим определениям целей Р. И. Зинурова и Д. Р. Гиниятуллина приводят свое, выделяя различные цели, в зависимости от особенностей целевой аудитории (субъектов обучения): «Основной целью создания системы корпоративного обучения, как правило, является обеспечение конкурентоспособности компании; развитие управленческого потенциала руководителей, создание кадрового резерва, формирование современных деловых навыков сотрудников, повышение эффективности работы организации, развитие корпоративной культуры. Кроме того, система корпоративного обучения обеспечивает внутреннюю подготовку

квалифицированных сотрудников, что позволяет фирме развиваться…; адаптацию новых сотрудников компании; повышение управляемости и контролируемости персонала, поскольку все имеют одинаковые представления об организации, методах ее работы, применяемых технологиях» [29, с. 504].

Немецкий ученый-андрагог, автор исследований в области дополнительного образования взрослых Х. Зиберт разграничивает цели корпоративного обучения с позиций организации и индивида. По его мнению, с позиции организации целями корпоративного обучения являются: организация и формирование управленческого персонала; овладение умением решать проблемы; воспроизводство, интеграция, гибкое формирование и адаптация персонала. С точки зрения работника, целями корпоративного обучения может быть поддержание на адекватном уровне и повышение профессиональной квалификации; приобретение профессиональных знаний вне сферы текущей профессиональной деятельности; приобретение профессиональных знаний о поставщиках и потребителях продукции, а также о других организациях, влияющих на работу фирмы; развитие компетенций в области планирования и организации производства [150].

Но не все авторы рассматривают эти две позиции как взаимодополняющие. Например, авторы Научно-образовательного курса «Взаимосвязь институционального и корпоративного профессионального образования» считают, что сегодня (2013 г.) для корпоративного обучения характерны «отсутствие выбора содержания, форм, методов и средств обучения; директивная образовательная траектория специалистов» [42, с. 7]. Так как оно «управляется распоряжениями сверху, направлено на разрешение актуальных задач производства», то оно не может обеспечить «условия для самообразования, саморазвития и самореализации человека. В этом видится противоречие между профессиональными интересами личности и производства» [42, с. 8]. По нашему мнению, если организация

заинтересована в мотивации и удержании персонала, и для этого использует корпоративное обучение, то, таким образом может сниматься противоречие между профессиональными интересами сотрудников и интересами организации. Это подтверждается исследованиями руководителей с позиций акмеологии, которые показывают, что карьера часто выступает как самостоятельный мотив в личностно-профессиональном развитии человека [19, с. 54].

По мнению авторов учебного пособия «Корпоративная педагогика», «целью корпоративного обучения является обеспечение профессионализма работников, рассматриваемого как интегральное качество объекта труда, основными характеристиками которого является профессиональная направленность, профессиональная компетентность и профессионально важные качества личности работника» [66, с. 188]. Они также отмечают, что «в процессе корпоративного обучения, обучающиеся достигают более высокого уровня профессиональной компетентности, позволяющего в оптимальные сроки и с оптимальным качеством реализовать как корпоративные цели организации, так и свои индивидуально-личностные цели, связанные с индивидуальным и карьерным ростом» [66, с. 189].

Таким образом, можно сделать вывод, что исследователи корпоративного обучения выделяют, а иногда и противопоставляют цели организации и цели индивида. Из всех приведенных выше определений следует, что «корпоративное обучение реализует целую совокупность функций, которые связаны как с субъектами обучения, так и с конкретной организацией, с обществом в целом, поэтому исследователи подразделяют эти функции на три основные группы, которые представлены на трех уровнях» [59, с. 217]:

- первый уровень – это «субъекты обучения, для которых корпоративное обучение является гарантией сохранения рабочего места, раскрытия способностей, средством достижения профессионального и карьерного

роста, расширения социальных связей и контактов, развития творческой активности, повышения самооценки»;

- второй уровень – это «собственно организация, для которой корпоративное обучение является инструментом организационных изменений и инноваций, пополнения рабочей силы, ликвидации разрыва между имеющимися на определенный момент компетенциями сотрудников и современными квалификационными требованиями к должности, необходимыми для развития инновационного и опережающего развития организации»;

- третий уровень – это «общество, для которого корпоративное обучение создает условия совершенствования его трудового потенциала» [59, с. 218].

В разных организациях и на разных этапах их развития на первый план будут выходить различные цели корпоративного обучения. Рассмотрим, какие из перечисленных выше целей могут влиять на требования к программам обучения руководителей (в Таблице 2 они выделены курсивом).

Таблица 2

Цели корпоративного обучения

Цели организации	- *обеспечение конкурентоспособности организации* - *организационные изменения и инновации* - *средство для определения направлений развития организации и сопровождения этого развития* - *поддержание уровня соответствия запросам рынка и завоеванию новых клиентов через знания, навыки и компетенции сотрудников* - *повышение эффективности работы организации* - *мотивация и удержание персонала* - *включение учащихся в процесс создания нового знания, что в свою очередь способствует развитию и эволюции организации* - пополнение рабочей силы - *ликвидация разрыва между имеющимися компетенциями сотрудников и современными квалификационными требованиями к должности* - обеспечение профессионализма работников

	- *организация и формирование управленческого персонала* - *овладение умением определять, понимать и решать проблемы* - *подготовка кадрового резерва* - воспроизводство персонала - гибкое формирование персонала - адаптация новых сотрудников - повышение управляемости и контролируемости персонала
Цели субъектов обучения	- *сохранение рабочего места* - *достижение профессионального и карьерного роста* - *расширение социальных связей и контактов* - развитие творческой активности - повышение самооценки - *поддержание на адекватном уровне и повышение профессиональной квалификации* - *приобретение профессиональных знаний вне сферы профессиональной деятельности*

Точное определение целей обучения имеет практическое значение – с него начинается разработка корпоративных программ обучения, на основе сформулированных целей проводится выбор соответствующих технологий, форм и методов обучения, а также определяются методы оценки достижения этих целей. Сформулировав основные сущностные характеристики и цели корпоративного обучения (и выделив те из них, которые особенно важны для разработки программ обучения руководителей), перейдем к следующему вопросу, на который отвечает дидактика – как учить – то есть, к принципам корпоративного обучения. Рассматривая *принципы корпоративного обучения*, исследователи приводят различные их комбинации, выделяя принципы организации обучения и собственно принципы учения и научения.

М. Б. Ротанова выделяет следующие организационные принципы корпоративного обучения:

- *конкретность* – «наличие в образовательном процессе лишь тех предметов, которые необходимы для усиления и корректировки умений и навыков по

конкретным профессионально-функциональным знаниям в отдельно взятой организации»;

- *ориентация на конечный результат обучения* – «сдвиг внимания на конкретные управленческие и корпоративные изменения в свою очередь требует от обучаемых их реализации на практике по завершению образовательного процесса»;

- *принцип самоуправления* – осуществление управления образовательными программами, их наполнением и реализацией, бюджетированием и контролем организация занимается самостоятельно. Обучающий (преподаватель, тренер) выступает лишь как внешний эксперт и консультант;

- *системный подход* в организационном обучении «позволяет компаниям реализовать плавный переход от бессистемного, фрагментарного и несвязанного процесса обучения на уровень преемственности мероприятий в области кадровой стратегии и политики» [81, с.81-82].

По нашему мнению, эти принципы фактически являются проявлением описанных выше основных сущностных характеристик корпоративного обучения: принцип конкретности – соответствует адресности и целенаправленности; принцип ориентации на конечный результат обучения – соответствует целесообразности; принцип самоуправления – соответствует включенности корпоративного обучения в систему управления организации; принцип системного подхода – соответствует системности и целостности.

Т. Ф. Есенкова выделяет «четыре принципа..., учет которых особенно важен при создании программ обучения взрослых:

- *Принцип самостоятельности или субъектности* предполагает реализацию инициативной, авторской позиции участников на всех основных этапах учебы – от целеполагания, планирования, реализации своей образовательной деятельности до ее контроля и коррекции.... Следовательно, разработчикам программ важно осознать, где и как часто инициатива будет предоставлена участникам процесса повышения квалификации;

- *Принцип рефлексивности* – это наличие в образовательной программе возможностей для постоянного осмысления педагогами основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное – изменений в профессионально-личностном развитии. Именно с развитием рефлексии связаны новообразования личности и специфика всех проявлений во взрослом состоянии. Реализация этого принципа связана с созданием условий для осознания участниками собственного опыта, для их работы со смыслами и ценностями не только своей индивидуальной профессиональной деятельности, но и своих организаций и коллективов в целом;

- *Принцип развития образовательных потребностей* учитывает, что взрослые обучающиеся готовы учиться только тому, что им нужно, в чем они лично заинтересованы... Важно выяснить не только явные, но и скрытые, пока неосознанные или невербализованные запросы и потребности;

- *Принцип актуализации результатов обучения* – это безусловная результативность для взрослого обучающегося, предоставление возможности безотлагательного применения на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств, опыта деятельности и отношений» [24, с. 1485-1486].

Все перечисленные дидактические принципы необходимо учитывать при разработке программ обучения для руководителей. Авторы учебника «Корпоративная педагогика», с нашей точки зрения, наиболее полно формулируют андрагогические принципы обучения, которые должны быть использованы при организации корпоративного обучения [66, с.91-92]: приоритет самостоятельного обучения; принцип кооперативной деятельности; опора на жизненный опыт обучающегося; индивидуализация обучения; системность обучения; контекстность обучения; актуализация результатов обучения; рефлективность. Эти принципы применительно к корпоративному обучению руководителей представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Андрагогические принципы корпоративного обучения

Принципы (Т.Ф. Есенкова)	Принципы («Корпоративная педагогика»)	Применение в корпоративном обучении руководителей
Самостоятельность или субъектность	Приоритет самостоятельного обучения	Где и как часто инициатива будет передаваться обучающимся. Использование форм и методов обучения, в которых обучаемые самостоятельно выбирают траекторию для обучения.
Рефлексивность	Рефлективность	Создание рефлексивной среды обучения.
Актуализация результатов обучения	Актуализация результатов обучения	Незамедлительное применение результатов обучения в практике, возможность внедрения полученных знаний в деятельность своей команды.
Развитие образовательных потребностей		Проведение тестирования и оценки перед включением в программы обучения. Выявление запросов и потребностей в процессе обучения.
	Принцип кооперативной деятельности	Совместная деятельность обучающегося с обучающим, а также с коллегами по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения
	Опора на жизненный опыт обучающегося	Активное использование знаний обучающегося как источника обучения для других обучающихся
	Индивидуализация обучения	Работа над индивидуальными проектами. Постановка индивидуальных целей обучения.

	Системность обучения	Соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения
	Контекстность обучения	Ориентация на жизненно важные цели для обучающегося. Строится с учетом профессиональной, социальной деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных условий.

Авторы учебника «Корпоративная педагогика» детально останавливаются на принципах педагогического взаимодействия в процессе корпоративного обучения, цитируя немецкого андрагога Х. Зиберта [66, с.218], применительно к обучению руководителей из этих принципов выделим следующие: взаимоотношения обучающихся и обучающих должны основываться на праве выбора; взрослого слушателя необходимо побуждать к самоуправляемому автодидактическому процессу обучения; качество содержания обучения должны оценивать и разработчики, и те, для кого программы разработаны, а также те, кто заинтересован в высоком качестве результатов корпоративного обучения; мотивацию обучающегося может сформировать только мотивированный наставник; избегать монотонность и рутину в учебном процессе; обучающийся должен стоять перед определенным вызовом; следует стремиться к образующему обучению, которое расширяет горизонты и спектр компетенций обучаемого.

Необходимость учета этих принципов педагогического взаимодействия проявляется следующим образом в корпоративном обучении руководителей: в требованиях к педагогическим кадрам, требованиях к организаторам обучения, в требованиях к содержанию и в требованиях к субъектам обучения.

Требования к преподавателям: использование различных форм и методов обучения, опора на богатый профессиональный и управленческий опыт обучающихся, знание стратегии, реальных проблем и задач организации. Учитывая высокий уровень профессиональных знаний руководителей и их статус, преподаватель должен владеть набором различных стилей преподавания взрослым, так как не всегда глубокое знание своей дисциплины означает положительный эффект у аудитории. Обучение руководителей должно строиться по принципу диалога, где преподаватель апеллирует к знаниям и опыту обучающихся и при этом подает новую информацию или систематизирует уже известную таким образом, чтобы аудитории было понятно, как они смогут применить полученные знания.

Требования к организаторам: планирование и проведение многоплановой оценки результатов обучения, с точки зрения обучаемых, разработчиков и заказчиков программ. Программы обучения руководителей, особенно модульные, являются самыми затратными, и у их заказчика всегда звучит вопрос об измерении эффекта от потраченных средств. Чаще всего результат можно измерить по двум аспектам: уровень развития компетенций обучающихся (оценка и фиксация при зачислении на программу и анализ произошедших изменений в момент её окончания) и эффект от разработанных на программе проектов как по разработке новых продуктов, услуг, сервисов, так и по оптимизации существующих процессов – такой результат возможно представить и в финансовом выражении.

Требования к содержанию обучения: использование разнообразных методов рефлексии для побуждения к самоуправляемому обучению; проблемное обучение на основе реальных задач, стоящих перед организацией; использование интерактивного обучения. Именно такие методы и формы обучения позволяют сделать программы для руководителей востребованными, так как им прежде всего интересна возможность применять полученные знания на практике, тем самым ощущая пользу от обучения как для личного развития, так и во благо своей компании.

Требования к субъектам обучения: овладение определенными ценностями и общей культурой организации или отрасли в целом, формирование общего понятийного аппарата с другими обучающимися, высокий уровень вовлеченности и мотивации, академическая честность. В большинстве компаний при направлении на обучение как руководителей высшего звена, так и кадрового резерва на эти позиции подписывается договор о взаимных обязательствах, согласно которому участник обязан возместить стоимость обучения компании в случае пропуска определенного количества от общего числа занятий, не прохождения промежуточной и итоговой аттестаций, увольнения из компании до окончания обучения и в течение нескольких лет после прохождения обучения. В этой связи выбор со стороны субъекта обучения является осознанным и свидетельствует о высокой заинтересованности и мотивированной позиции.

Выявленные в данном параграфе сущностные характеристики, цели и принципы корпоративного обучения формируют теоретическую основу для разработки программ обучения руководителей. Понимание и четкое формулирование целей и принципов корпоративного обучения необходимо и при выборе соответствующих методов, форм и технологий корпоративного обучения, что будет рассмотрено в следующем параграфе.

1.2. Технологии и методы обучения в модульных корпоративных программах для руководителей

В данном параграфе будут рассмотрены технологии, методы и формы корпоративного обучения, выделены те из них, которые наиболее отвечают целям и принципам корпоративного обучения руководителей, и обозначены их основные характеристики.

В настоящее время методы обучения быстро обновляются, также все чаще стало использоваться понятие «образовательная технология». Автор статьи о технологиях обучения взрослых Т. Ф. Есенкова так описывает

алгоритм развития технологий: «Путь становления новой педагогической технологии обычно такой: потребности общества – фундаментальные исследования в области психологии – прикладные психолого-педагогические исследования – разработка новых технологий – отражение их в учебно-программной и учебно-методической документации» [24, с. 1486]. Очевидно, методы обучения находят свое преломление в образовательных технологиях, а возможно являются синонимами не в буквальном смысле, а в плане их содержательного наполнения. Возникает много других вопросов, в частности, вопрос о связи методов обучения и используемых при реализации образовательных программ различной направленности образовательных моделей и форм.

По определению С. И. Змеева, сформулированном в учебном пособии (2002 г.), технология обучения взрослых – «это, во-первых, система научно обоснованных андрагогическими принципами обучения действий взрослых обучающихся и обучающих, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения»; и, во-вторых, «это раздел андрагогики, исследующий и обосновывающий указанную систему действий» [30, с. 20]. Основываясь на выше упомянутой работе С. И. Змеева, А.Т. Кукуев в своей статье приходит к выводу, что «...структура технологии обучения взрослых представляет собой систему операций, технических действий и функций, реализуемых взрослыми обучающимися и обучающими на каждом этапе процесса обучения» [46, с. 100]. Другими словами, технология обучения может рассматриваться как организация, управление и контроль процесса обучения.

Т. Ф. Есенкова пишет о технологиях обучения взрослых: «Технологии обучения рассматриваются не только как деятельность преподавателя, но и как некие дидактические системы, которые могут выступать как самостоятельные педагогические категории, отдающие предпочтение тем или иным формам, методам и средствам обучения, связанные с реализацией тех или иных приоритетных целей образования» [24, с. 1486].

Таким образом, применительно к корпоративному обучению руководителей можно рассматривать технологию обучения[1] как сложную систему, состоящую из следующих компонентов:

- методы обучения и учения (например, деловые игры);
- формы обучения (например, модульные программы, смешанный формат обучения (blended learning), «перевернутое обучение» или «перевернутый класс» (flipped learning);
- средства обучения (например, информационные технологии);
- методы диагностики/отбора обучающихся;
- методы контроля;
- методы оценки эффективности учебных программ.

По мнению ряда авторов, в андрагогике пока нет единой классификации технологий обучения взрослых. Так, Т. Ф. Есенкова цитирует Л. Г. Семушину и Н. Г. Ярошенко [85], которые, основываясь на опыте среднего специального профессионального образования, в качестве основания для классификации предлагают приоритетные цели образования и в связи с этим выделяют четыре типа технологий обучения [24]:

1. *Информационно-развивающие технологии* (когнитивные, «знаниевые»). Ведущая цель – это подготовка эрудированного специалиста, владеющего стройной системой знаний и ориентированного при разработке технологий на выбор форм, методов и средств обучения, максимальное обогащение знаниями, прочное запоминание и свободное оперирование знаниями.

2. *Деятельностные технологии*. Ведущая цель – развитие профессионала-специалиста, обладающего запасом хорошо сформированных умений, способного квалифицированно решать профессиональные задачи. Ориентация при разработке технологий – на формирование системы профессиональных практических умений, по отношению к которым учебная

[1] Технология обучения – это разработка и практическая реализация приемов оптимизации образовательного процесса с целью повышения его эффективности.

информация выступает инструментом, обеспечивающим возможность качественно выполнять профессиональную деятельность.

3. *Развивающие проблемно-поисковые технологии*. Ведущая цель – подготовка специалиста, способного проблемно мыслить, видеть, формулировать проблемы, выбирать способы и средства для их решения. Ориентация при разработке технологий на формирование и развитие проблемного мышления.

4. *Личностно-ориентированные технологии*. Ведущая цель – формирование в процессе обучения активной личности, способной самостоятельно строить и корректировать свою профессионально-образовательную деятельность. Ориентация при разработке технологии – на развитие активности субъекта в деле повышения своей компетентности.

Такая классификация представляется нам полезной для определения форм и методов обучения, методов оценки и контроля при разработке обучающих программ для руководителей и выявления особенностей применения данных технологий. Исходя из целей корпоративного обучения руководителей, сформулированных ранее, можно сделать вывод, что в рамках программ корпоративного обучения руководителей наибольшее значение необходимо уделять личностно-ориентированным и развивающим проблемно-поисковым технологиям. Но и остальные (информационно-развивающие и деятельностные) технологии необходимы в корпоративном обучении руководителей, а соотношение использования этих технологий будет зависть от характеристик обучающихся, конкретных целей и условий проведения учебных программ.

Для корпоративного обучения представляет интерес технология контекстного обучения, предложенная А. А. Вербицким [10] с целью интеграции различных видов деятельности (учебной, научной и практической), согласно которой требуется:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности участника в формах учебной деятельности;

- сочетать различные формы и методы обучения, учитывая при этом дидактические принципы и психологические требования к организации учебной деятельности;
- реализовывать разнообразные типы связей между формами обучения;
- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и форм контекстного обучения (от начала к завершению целостного процесса обучения), что особо применимо к модульным программам обучения.

Данная технология обеспечивает комплексный подход к разработке модульных корпоративных программ обучения. Контекстным является такое обучение, в котором через систему используемых форм, методов и средств обучения постепенно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности участника программы, для чего, в том числе, применяется метод проблемного обучения. В процессе обучения происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную. По нашему мнению, с одной стороны, данная технология представляет интерес с точки зрения общей концепции построения программ, так как учитывает многие сущностные характеристики и принципы корпоративного обучения, но, с другой стороны, она не дает возможности обосновать выбор конкретных форм и методов обучения, оценки и контроля, соответствующих многообразным и достаточно специфическим целям корпоративных программ обучения руководителей.

Ряд авторов также выделяет как самостоятельный тип учебной технологии дистанционное обучение. В Федеральном Законе «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [107].

Другие авторы выделяют модели корпоративного обучения [66, с. 196-200]: проблемно-ориентированная модель (М. Холодная, Э. Гельфан);

комплементарная и вытесняющая модель (М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко); личностно-ориентированная модель (А. Я. Кибанов); инновационная модель (Т. Ю. Базаров). При этом под моделью обучения в данном случае понимается «систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения...а также другие компоненты процесса: содержание, источники, средства, формы и методы обучения» [66, с. 193]. Авторы объясняют, что различные модели применяются на различных этапах развития организации и для решения различных задач (демонтаж стереотипов профессионального поведения, поддержание динамики развития предприятия и т.д.). Содержательно такое понимание модели обучения частично совпадает с понятием технологии обучения (хотя необходимо учитывать, что модели корпоративного обучения и технологии обучения – это понятия различного уровня общности).

Перечисленные выше технологии обучения классифицированы по целям воздействия в первую очередь на субъект обучения (подготовка эрудированного специалиста, формирование активной личности, способной самостоятельно строить и корректировать свою профессионально-образовательную деятельность и т.д.) и только опосредованно – на изменения в организации, а модели корпоративного обучения рассматривают этот процесс непосредственно с точки зрения влияния на развитие организации. Таким образом, модели корпоративного обучения – это понятие более высокого уровня общности, и они соответственно могут включать в себя различные технологии обучения, что безусловно представляет практический интерес при разработке стратегии корпоративного обучения, с учетом задач, стоящих перед организацией.

Известно, что ни одна из классификаций не бывает исчерпывающей, но для целей нашего исследования описанные выше четыре типа технологий обучения взрослых (в соответствии с приоритетными целями образования) представляются наиболее приемлемой классификацией. Именно в рамках

этой классификации мы рассмотрим соответствующие этим технологиям методы и формы, используемые в практике корпоративного обучения, и выделим те из них, которые наиболее применимы именно для программ корпоративного обучения руководителей, в т.ч. модульных. Для этого, наряду с анализом публикаций, используем и собственный десятилетний опыт работы в российских организациях, являющихся ведущими в области корпоративного обучения.

Из многочисленных публикаций о методах корпоративного обучения для нашего анализа мы выбрали обзорные статьи (Р. А. Долженко, Р. И. Зинурова), а также диссертации, посвященные изучению отдельных форм и методов корпоративного обучения в России и за рубежом (Б. В. Балакирев, В. В. Исаев, Н. С. Журавлева). Отдельно выделим докторскую диссертацию А. Р. Масалимовой [53], в которой дается обзор форм корпоративного обучения в помощь наставничеству молодых специалистов технического профиля в нескольких зарубежных странах (Япония, США, страны Западной Европы) и в России. Отметим, что все эти публикации и исследование или посвящены корпоративному обучению всех категорий специалистов или в определенной отрасли, или в определенных странах, или одному методу обучения. Но нигде не уделяется специальное внимание методам и формам корпоративного обучения непосредственно руководителей. Поэтому на основе анализа указанных выше источников мы постарались составить перечень методов, отвечающих целям корпоративного обучения руководителей, а затем провели дополнительный поиск современной англоязычной литературы, посвященной специфическим аспектам использования каждого из выделенных методов в модульных корпоративных программах для руководителей, а также проанализировали опубликованные данные о практике ведущих российских корпоративных университетов. Все выделенные методы были затем сгруппированы по их соответствию технологиям обучения взрослых.

Изучение публикаций показало, что нет стандарта в названии многих форм и методов корпоративного обучения в русскоязычной литературе – каждый автор часто переводит название с английского языка по-своему. Поэтому нами был составлен глоссарий используемых терминов, что, на наш взгляд, важно для употребления единой терминологии специалистами корпоративного обучения. Такой глоссарий также может быть использован для унификации понятийного аппарата профессионального образования.

Анализируя опыт корпоративного обучения в зарубежных нефтехимических компаниях, Р. И. Зинурова и Д. Р. Гиниятуллина выделяют следующие три часто используемых метода: «метод учебных конкретных ситуаций» (УКС), «семинар-тренинг» и «метод кейс-стади» [29].

Р. А. Долженко перечисляет следующие формы и методы, используемые современными российскими компаниям: а) внутренние семинары; б) внутренние стажировки, направленные на практическое освоение профессиональных технологий под руководством опытных сотрудников; в) внутренние тренинги, направленные на формирование навыков деловой эффективности и управленческих навыков; г) дистанционное обучение; д) внешние семинары, направленные на получение информации, необходимой отдельным специалистам по направлениям их деятельности в интересах компании; е) сертификационные программы, направленные на получение права ведения профессиональной деятельности в интересах компании; ж) самостоятельная подготовка, постоянное повышение профессиональной квалификации в целях соответствия требованиям к занимаемой должности и профессионального развития [20, с.10]. Для обучения руководителей, по нашему опыту, наибольший интерес представляют методы и формы, перечисленные в пунктах а, в, г, д, ж.

В диссертационном исследовании А. Р. Масалимовой [53, с. 211-220] представлен перечень форм и методов корпоративного обучения молодых кадров на предприятиях технического профиля в России и за рубежом, с указанием их основных характеристик, преимуществ и недостатков: всего 18

позиций. Нас же интересуют только те из них, которые применимы также к обучению руководителей: модульное обучение, дистанционное обучение, кейс-обучение, тренинг, деловая игра, метафорическая игра, ролевая игра, метод проектов, обучение действием, обучение в рабочих группах, поведенческое моделирование, метод рассказа корпоративных историй (сторителлинг), прикомандирование (secondment).

Далее рассмотрим перечисленные методы и формы корпоративного обучения руководителей, сгруппировав их по четырем описанным выше технологиям обучения (ряд методов может относиться к нескольким технологиям, так как способствует достижению нескольких целей и решению нескольких учебных задач). Особенности программ корпоративного обучения руководителей, сочетающих цели организации и индивида, влияют и на приоритетное использование многофункциональных методов обучения.

Информационно-развивающие технологии включают такие интересующие нас методы, как лекции, выступление приглашенных экспертов, сессии вопросов и ответов, метод корпоративных историй, выездные экскурсии и посещения предприятий и организаций. Все эти методы находят свое применение и в дистанционном обучении – в виде вебинара и вебкаста, видео с выступлением эксперта или обучающихся, видео о посещении предприятий.

Выступления приглашенных экспертов – один из самых распространённых методов, используемых в корпоративных программах для руководителей. Ранее мы упоминали о специфике целевой аудитории таких программ, в связи с чем требования к профессорско-преподавательскому составу являются важным вопросом при разработке программы. Эксперты, занимающие высокие управленческие позиции в корпорации-заказчике обучения или в других корпорациях, имеют большой практический опыт и авторитетны для участников. Как правило, их выступления всегда оцениваются участниками обучения высокими баллами. Кроме того, внутренние эксперты - руководители высшего звена выступают

безвозмездно, что важно для экономической составляющей программ обучения. Отметим, что в период с 2014 по 2018 гг. количество компаний в России, специализирующихся на подборе экспертов, возросло с 4 до более 10. Данные эксперты являются представителями не только сферы бизнеса, но и культуры, спорта и т.д. Важен их опыт, лидерские качества, уровень знаний, а главное умение передать участникам те знания, которые важны непосредственно для решения их рабочих задач и личностного развития. Так, например, в 2015 г. С. В. Кириенко (на тот момент Генеральный директор Госкорпорации Росатом), выступая перед участниками программы развития высшего руководства ракетно-космической отрасли, отметил, что в условиях внедрения изменений, прежде всего, следует заниматься вопросом кадров, а выстраиванием бизнес-процессов уже после. Этот личный пример статусного человека повлиял на участников, часть из которых впоследствии проявила интерес к оценке, развитию и обучению своего персонала в Корпоративной Академии Роскосмоса.

Одно из важных требований к корпоративному обучению руководителей – это необходимость интеграции корпоративного опыта обучающихся и включения его в общую систему знаний таким образом, чтобы этот опыт мог быть распространен, проанализирован и усвоен всеми участниками обучения. Одним из методов для достижения указанной цели служит сторителлинг или метод корпоративных историй. Данный педагогический метод обычно интегрирован в какую-либо программу (тренинг, электронный курс и т.д.). Корпоративные истории предполагают как описание лучших, так и неудачных примеров работы сотрудников компании [12]. Специалисты в области корпоративного обучения руководителей из США Дж. Кендалл и К. Кендалл (J. Kendall and K. Kendall) выделили четыре функции этого метода в организациях [138, с. 66]: передача опыта, объяснение, оценка и усвоение правил. Первая функция направлена на разъяснение того, что значит работа в определенной организации или отрасли. Целью второй является попытка объяснить, как функционирует

данная организация, как принимаются в ней решения и как урегулируются проблемы. Функция оценки позволяет поддерживать и транслировать корпоративные ценности. Последняя же объясняет, что сотрудники и компания должны действовать как единое целое.

Эти авторы также описывают семь общих элементов, составляющих такие корпоративные истории: приглашение к приключению (возникшая возможность, проблема или кризис); поиск (цель и варианты ее достижения); борьба (какие препятствия сотрудник или компания должны были преодолеть, чтобы достичь цели); трансформация (как сотрудник или компания изменили свое поведение); разрешение проблемы (оказалось ли оно успешным или нет); мораль (извлеченные уроки); эпилог (что изменилось с течением времени или как по-другому надо поступать в будущем).

Психологические особенности, которые делают этот метод эффективным и по которым он отличается от метода бизнес-кейсов: выразительность – помогает слушателям запомнить историю; подробное изложение – так как рассказчик говорит о собственном опыте, то история содержит много деталей – а это помогает слушателям лучше понять изучаемые концепции; эпизодическая память – память о конкретных эпизодах, об их временных и пространственных параметрах – помогает запоминанию на длительное время – так как рассказчик связывает отдельные аспекты истории с событиями в своей жизни, с тем, что в это время происходило в мире, в стране, в экономике [138, с. 70].

В программах обучения руководителей этот метод используется для рассказа обучающимся о своем успешном или неуспешном опыте решения реальных проблем в работе организации. Обучающийся в интервью онлайн-изданию так описывает использование этого метода на программе подготовки кадрового резерва: «Нам предлагалось презентовать пять своих главных успехов и пять главных неудач года. Само по себе признание промахов является достаточно сложным вопросом в деятельности

руководителя, а делать это прилюдно, перед комиссией, сложнее в несколько раз. Этот первый шаг в программе показал, что с неудачами нужно работать, а не забывать о них» [2].

Деятельностные технологии, используемые в корпоративном обучении включают разнообразные методы, объединяемые названием обучение через опыт (experiential learning): деловые игры, работа над проектом, а также корпоративные тренинги. В монографии «Обучение через опыт: опыт как источник обучения и развития» (Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development) (1984 г.) Дэвид Колб в наиболее полном виде описывает свою, ставшую впоследствии классической, теорию обучения через опыт, основанную на разработках Джона Дьюи, Курта Левина и Жана Пиаже, включая четырехэтапный цикл обучения через опыт. «Обучение через опыт – совокупность образовательных технологий, предполагающих участие обучающихся в какой-либо деятельности и приобретение соответствующего опыта, а также оценку этой деятельности и приобретенного опыта, идентификацию и усвоение новых знаний и умений» [61, с. 2].

Основополагающим элементом этих методов обучения является приобретение участниками нового опыта в разных формах. Это может быть реальный опыт выполнения существующих задач на рабочем месте, опыт выполнения игровых задач в ходе деловых игр и симуляций, а также реальный опыт выполнения задач, не связанных с текущей, ежедневной деятельностью участника, но включенных в программу обучения. Главная особенность заключается в том, что «приобретение нового опыта ...будет только первым шагом в достижении обучающего эффекта. Участники должны осознать свой накопленный опыт. За этой рефлексией следует абстрактная концептуализация, генерализация опыта, т.е. рождение нового знания из приобретенного опыта. Фактически на этом этапе осознается процесс научения. Далее опыт нужно закрепить во время активного

экспериментирования, когда происходит планирование будущих шагов и приобретение следующего опыта» [61, с. 4].

Деловые (ролевые, имитационные и другие) игры исследуются с позиций андрагогики как отечественными, так и зарубежными авторами. В исследованиях указывается, что игровой метод характеризуется педагогической эффективностью, практической направленностью, креативностью, диалогичностью, привлекательностью. Возможность использования деловых игр в корпоративном обучении обусловлена его спецификой, заключающейся, по мнению ряда ученых-педагогов и психологов (Л. Джуэлл, И. А. Зимняя, М. В. Кларин, А. А. Леонтьев и др.), в усилении субъект-субъектных взаимодействий, общности сотрудничества и общения, развития управления в организации, реализации личностно-деятельностного подхода, значимости обратной связи в процессе обучения персонала.

Подготовлено несколько диссертационных исследований, посвященных использованию деловых игр в корпоративном обучении. Например, В. В. Исаев показал, что роль деловых игр в корпоративном обучении заключается в достижении мультипликативных результатов личностного, профессионального и социально-психологического индивидуального развития, благодаря межличностному взаимодействию, рефлексии и собственной активности обучающихся [33].

По определению А. Р. Масалимовой, метод деловой игры – это «метод обучения с отработкой учебной тематики на основе ситуаций и материала, моделирующих реальную профессиональную деятельность» [53, с. 213]. Среди его достоинств этот автор особенно выделяет такие, как возможность обучить моделированию реальных ситуаций и предвидению их результатов, а также оценить готовность обучающихся к выполнению производственных задач, а так как он «является типографированием наиболее часто встречающихся моделей реальных ситуаций», то «нуждается в постоянном обновлении своего содержания» [53, с. 214].

Метод игрового моделирования применяется как элемент деловой игры: на каждом модуле для обучающегося создается полноценная ситуация «игрового моделирования», позволяющая наиболее эффективно освоить тему модуля и предлагаемые преподавателями инструменты. Используются следующие принципы игрового моделирования:

- проблематизация (критический анализ и осмысление существующих представлений, подходов и инструментов организации деятельности);
- идеализация (конструирование новых понятий и подходов);
- схематизация (фиксация полученных понятий и подходов, схемы-понятия и новые схемы организации/методов действия);
- позиционная коммуникация (рассмотрение проблемы с нескольких позиций и использование разных средств для ее решения, формирование собственной субъектной позиции по отношению к проблеме/проекту).

В рамках обучения с игровым моделированием обучающиеся получают знания по «проекту развития», узнают о способах постановки проблем, учатся разрабатывать модели проектного решения, управлять ресурсами проекта. Помимо знаний в области развития и управления проектами, они получают обширный опыт работы в команде, развивают презентационные и коммуникационные навыки, имеют возможность проявить себя в качестве лидера и т.д.

Некоторыми организациями корпоративного обучения при разработке программ используется теоретическая база метода «организационно-деятельностных игр» Г. П. Щедровицкого (например, Московской школой управления Сколково). На ряду с методами деловых игр и игрового моделирования, он послужил основой для создания метода проектной работы или проектной деятельности в модульных программах для руководителей и кадрового резерва. Работа проводится обучающимися в группах по 5-7 человек под руководством модераторов. Участники программы работают над проектами в группах, задачей которых является разработка систем, регламентов и других инструментов управления активами, востребованных в

ситуации, сложившейся в корпорации, на предприятии. Участники разрабатывают «проекты изменений», темы которых определяются в начале обучения, утверждаются руководством, обеспечиваются в дальнейшем экспертной поддержкой, защищаются на заключительном этапе и планируются к реализации и внедрению в компании. Итоги работы группы представляют на заключительном модуле программы и защищают перед комиссией, состоящей из представителей заказчика программы, вышестоящего руководства компании, отраслевых экспертов и т.д. Промежуточные итоги работы группы представляют в последний день каждого модуля на промежуточной защите перед комиссией.

В рамках метода деловой игры можно выделить и такой ее вариант как бизнес-симуляция. Некоторые авторы выделяют бизнес-симуляцию как отдельный метод, так как видят их различие в том, что деловая игра, как правило, не отражает какой-то конкретной отраслевой специфики или узкого направления деятельности. Эта особенность является её преимуществом и, одновременно, ограничением. С одной стороны, в деловой игре очень хорошо проявляются общие компетенции, поэтому деловую игру, незначительно модифицировав, можно применять для решения многих задач и для различных направлений бизнеса, в том числе, и для развития топ-менеджеров. Но часто этих «стандартных» ситуаций может быть недостаточно для глубокого анализа или прогнозирования, в то время как бизнес-симуляция – специально разработанная уникальная игровая модель, максимально приближенная к реальности, с еще большей степенью детализации отражаемой действительности [7].

Этот метод, часто используемый в программах корпоративного обучения, направлен как на оттачивание полученных деловых навыков, так и на формирование команды людей, работающей на достижение общего результата. Имитация, как один из ведущих методов развития мягких навыков (soft skills), отмечена в обширном исследовании среди российских преподавателей и студентов [79]. Имитационное моделирование позволяет

анализировать практически любую бизнес-ситуацию и дает возможность сформировать и закрепить те или иные навыки в игровой, творческой обстановке. Моделируя или имитируя условия и динамику бизнеса, действия и отношения специалистов, бизнес-симуляция служит средством применения и закрепления навыков и средством развития системного мышления. Этот эффект достигается через взаимодействие участников игры в заданной конкретной ситуации или системе производственных ситуаций. Бизнес-симуляция реализуется на имитационной модели как совместная деятельность по постановке и решению реальных задач, подготовке и применению индивидуальных и совместных решений.

Основное преимущество обучения с применением метода бизнес-симуляции – это возможность тестирования реальных стратегий в смоделированном пространстве. Также данный метод позволяет параллельно проводить оценку персонала и формировать поведенческий профиль её участников, что во многом помогает специалистам по обучению и развитию прорабатывать план карьерного развития для участников бизнес-симуляции. Специалисты, занимающиеся разработкой бизнес-симуляций, выделяют два их вида: живого действия – в специально организованном мероприятии системно моделируются условия и функционирование компании или ее отдельных единиц, проводится анализ и моделируются изменения; и компьютерные симуляторы – статичная модель функционирования какой-либо системы, имеющая своей целью развитие сотрудников или оценку их профессиональных и личностных качеств [7] .

Симуляция используется для решения разнообразных учебных задач: при необходимости овладения процедурным знанием (серия шагов, которые должны быть сделаны в определенном порядке, чтобы достичь определенного результата); для усвоения знания, основанного на правилах (правила дают параметры предпочитаемого поведения с предопределенными результатами); при обучении принятию решений (процесс сбора информации для того, чтобы сделать информированный выбор или действие); освоении

«мягких» навыков (soft skills) (индивидуальные характеристики, позволяющие человеку взаимодействовать с другими людьми), и психомоторных навыков [31].

А. Р. Масалимова выделяет как отдельные методы метафорическую игру и ролевую игру (хотя при этом указывает, что они могут быть частью бизнес-симуляции, наряду с деловой игрой). Другие авторы рассматривают метафорическую игру, наряду с ролевой игрой, вариантом деловой игры.

Все более востребованными становятся кастомизированные деловые игры и симуляции, где адаптация осуществляется не на уровне фасилитации коробочных решений, а на более глубоком уровне (на уровне модели, сценария, правил и т.д.). Например, в программах Корпоративного Университета Сбербанка используется 22 деловые игры и симуляции, 15 из которых – собственные разработки КУ [61].

В целом, можно сделать вывод, что деловая игра во всех ее вариантах (бизнес-симуляция, игровое моделирование, ролевая игра, метафорическая игра, компьютерный симулятор) – один из наиболее разработанных методов корпоративного обучения руководителей, который используется для достижения многообразных целей в различных программах обучения.

Другим широко используемым методом корпоративного обучения, который также относится к деятельностным технологиям, является корпоративный тренинг (некоторые авторы называют его семинар-тренинг). Практически все авторы, перечисляющие методы корпоративного обучения, пишут о тренинге, этому же методу посвящены несколько диссертационных исследований (Б. В. Балакирев, Н. С. Журавлева). Р. А. Долженко отмечает, что цель внутренних корпоративных тренингов – формирование навыков деловой эффективности в работе с клиентами и управленческих навыков» [20, с. 10].

К задачам, которые можно решить с помощью этого метода обучения, ряд авторов относят также «развитие стрессоустойчивых качеств личности, приобретение навыков конструктивного поведения в конфликтных

ситуациях, формирования рефлексивного мышления, освобождение от стереотипных представлений, мешающих плодотворному и непринужденному общению». То есть, данный метод «способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, прививает навыки решения практических задач» [29, с. 511].

Б. В. Балакирев выделяет такие его виды: «тренинги созидания (тренинги мотивации, командообразования, целеполагания); тренинги реализации (тренинги общения, развития профессиональных умений, тайм-менеджмента, продаж, имиджирования и ведения переговоров); тренинги согласования (тренинги работы с возражениями, разрешения конфликтов, развития рефлексивных умений)» [5]. Хотя данная работа выполнена на основе изучения корпоративного обучения менеджеров туризма, предложенная типология тренингов вполне универсальна.

Более обобщенная классификация тренингов с позиции психологии предложена в 2001 г. С. И. Макшановым: функциональный, перцептивный, интеллектуальный и тренинг специальных умений. «Функциональный тренинг предназначен для оптимизации в соответствии с требованиями профессиональной деятельности функций психических процессов. К таким тренингам относятся тренировка внимания, памяти и восприятия. Перцептивный тренинг направлен на повышение адекватности и полимодальности восприятия образов профессиональных объектов, операций и алгоритмов, самого себя и других людей. Интеллектуальный тренинг способствует формированию навыков подготовки и осуществления мыслительных операций с образами профессиональных объектов. К этой группе относятся тренинг принятия решений в условиях неопределенности и риска, решения проблем, стратегического мышления, креативности» [49, с. 389]. Применительно к обучению руководителей, наибольшее значение имеет интеллектуальный тренинг.

Н. С. Журавлева в своем диссертационном исследовании рассматривает с позиций психологии корпоративный тренинг как «вид

социально-психологического тренинга, направленного на развитие у участников бизнес-умений, причем участниками являются сотрудники одной организации. Принципиальной характеристикой такого тренинга является диалогический характер общения участников между собой и ведущим. Это создает особую коммуникативную среду» [26, с. 17]. Автор выделяет следующие цели тренингов: приобретение знания; развитие умений; изменение или формирование установки. А также отмечает, что некоторые цели могут быть и скрытыми, например, участники приглашаются на тренинг для развития умений общаться с клиентами, а на самом деле тренинг направлен на развитие умения работать в команде [26].

В этом исследовании также указывается на возможности непредвиденных, в том числе, негативных результатов тренинга: «позитивные эффекты типа повышения трудовой мотивации, и негативные (например, осознание своего несоответствия занимаемой должности, повышение стресса в связи с отвлечением от работы на долгое время и др.)» [26, с. 20]. Этот же автор пишет о таком важном компоненте корпоративного тренинга, как дебрифинг, который в контексте тренинга означает обсуждение ведущего с участниками какого-либо события тренинга, включающий опрос ведущим участников, предполагающий их самостоятельный анализ собственного поведения, обратную связь ведущего участникам и участников друг другу, групповую дискуссию [26, с. 21]. То есть, тренинг обязательно предполагает рефлексию обучающихся [54]. Дебрифинг используется и в завершающих сессиях модульных программ для руководителей.

Так как тренинг является широко используемым и при этом многокомпонентным методом обучения взрослых, он в свою очередь может включать в себя различные методы, например, деловые игры, учебные дискуссии, метод корпоративных историй. Согласно исследованию Association of Talent Development, 76% компаний в той или иной мере используют «обучение через опыт» в своем корпоративном обучении [61].

Далее рассмотрим *проблемно-поисковые технологии*. В корпоративном обучении они представлены сочетанием многообразных методов: метод кейсов, проблемное обучение, «дизайн-мышление». Ряд методов может выступать как составная часть и деятельностных и проблемно-поисковых технологий (симуляции, работа над проектом, обучение действием) – в зависимости от того, какие цели стоят перед конкретной программой обучения.

Метод кейсов – один из наиболее часто используемых в модульных программах для руководителей, его приводят все упомянутые выше авторы, перечисляющие основные методы корпоративного обучения [29, 53]. В российской терминологии он часто называется и как метод обучения с использованием бизнес-кейсов или кейсов, метод кейс-стади, метод учебных ситуаций, кейс-обучение. Данный метод включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе [29].

Использование кейсов в корпоративном обучении решает следующие задачи [36]: понимание специфики собственного бизнеса; выявление лучших практик как внутри своей организации, так и вовне; анализ ошибок и поиск путей их исправления; отработка навыков принятия управленческих решений; применение теории на практике в конкретных ситуациях; создание нового знания при обсуждении и генерализации кейсов.

Корпоративные университеты включают в обучение как готовые отраслевые кейсы, так и пишут свои, основанные на практической и статистической информации компании, позволяющие применить разнообразные методы анализа при поиске решения. Большей популярностью пользуются кейсы, основанные на полевых исследованиях, нежели чем на опубликованных данных. Обычно бизнес-кейс пишется в партнерстве преподавателей из высших учебных заведений (или научных учреждений) и менеджеров компаний.

Наибольшее распространение получили бизнес-кейсы, написанные по североамериканским компаниям, так как именно здесь зародилась культура ситуационного анализа; с конца 90-х годов активную роль в написании кейсов начинают играть преподаватели европейских школ в связи с недостатком национальных иллюстраций к бизнес-задачам; активно включаются в этот процесс и азиатские школы. Многие издательства, специализирующиеся в области деловой литературы, привлекают авторов к публикации кейсов и издают журналы и базы данных. Например, издательство Emerald Publishing с 2004 г. издает журнал “The CASE Journal”, а также предоставляет по подписке доступ к подборке бизнес-кейсов из различных отраслей. Журнал включает как сами учебные кейсы, так и разработанные на их основе упражнения. Каждый кейс обязательно сопровождается методическим руководством для преподавателя, в котором объясняется, к какому учебному курсу применим данный кейс, какие ему соответствуют теоретические концепции или модели, и исследовательские методы. Также обязательно включен список вопросов для обсуждения с предполагаемыми вариантами ответов и план занятия.

Специалист в области корпоративного обучения Т. Вьюстевальд (США) приходит к выводу, что в программах для руководителей проблемное обучение (problem based learning) является наиболее широко используемым методом обучения на основе опыта [162]. Этот метод обеспечивает высокую активность и заинтересованность обучающихся, способствует практическому использованию полученных знаний, развивает рефлексию и умение самостоятельно принимать решения. Сложность данного метода в обучении руководителей состоит в том, что проблемная ситуация должна соответствовать уже имеющемуся опыту и при этом быть новой. Чтобы взрослый человек активно включился в процесс решения проблемы, ему необходимо увидеть возможность для предложения самостоятельного решения, построить исходную гипотезу и выдать некоторый результат. Обучающиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и

одновременно развивают свои умения и творческие способности. Данный метод соотносится с технологией контекстного обучения А.А. Вербицкого и позволяет с помощью проблемных ситуаций овладевать новыми поведенческими моделями и развивать компетенции.

Очевидно, что многие методы имеют схожие характеристики и используются комбинировано. Например, Т. Вьюстевальд [162] выделяет общие характеристики метода проблемного обучения и метода использования бизнес-кейсов, среди которых формат организации учебных материалов и подачи проблемы, методы взаимодействия с обучающимися для нахождения правильных решений, использование личного опыта обучаемых, предварительная подготовка, дискуссии и т.д. При этом он пишет и об отличиях: у кейса решение или решения гораздо более конкретные и известные преподавателю заранее, нежели у проблемной ситуации, которая может быть не реальной, а гипотетической, иметь гораздо больше разноплановых факторов, влияющих на нее, а также не иметь формализованного решения.

К проблемному обучению близок метод – обучение действием (action learning). Он был разработан в 1960-1980 годы профессором Манчестерского университета Р.Ревансом, Обучение действием – это метод группового решения проблем, во время которого одновременно развиваются управленческие компетенции. Решая неоднозначную, не имеющую стандартного решения проблему, группа от 4 до 8 человек, под руководством тренера проводит в заранее заданный период времени поиск лучшего решения и выработку плана его реализации. Развитие управленческих компетенций достигается за счет того, что каждый участник выбирает себе один целевой навык, озвучивает его в начале как навык для развития, и в процессе обсуждения и поиска решения работает над тем, чтобы его применять во взаимодействие с группой. В конце сессии каждый получает обратную связь от тренера о том, насколько выбранный навык был продемонстрирован. Опыт, получаемый в обучении действием в отличие от

бизнес-симуляций, деловых игр не искусственно создан игровой обстановкой, а становится результатом реальных действий в реальном окружении, а в отличие от обучения на рабочем месте опыт в обучении действием вытекает не из ежедневной работы сотрудника, а из конкретных заданий, включенных в образовательную программу [61].

Этот метод может применяться как единожды для поиска решения, так и на долгосрочной модульной программе обучения руководителей. Имея в основе элемент критического мышления и совместный поиск решений, обучение действием формирует в организациях культуру поддержки, доверия и ответственности за общий результат, улучшает коммуникации между участниками. Сложность реализации данного метода заключается в том, что требуется высокопрофессиональный ведущий (фасилитатор), который должен, с одной стороны, быть глубоко погружен в решаемую проблему, а, с другой стороны, разбираться в вопросах развития людей, создавая рефлексивную среду обучения [148]. По нашему опыту, чаще всего в такой роли выступают внутренние тренеры компании.

Один из инновационных методов проблемного обучения, сравнительно недавно вошедший в арсенал методов корпоративного обучения руководителей, – дизайн-мышление [39, 74, 125]. С одной стороны, это методология решения инженерных, деловых и прочих задач, с другой, это и метод обучения использованию этой методологии на практике. То есть, это «может быть и дизайн нового бизнеса, создание или оптимизация сервиса, создание образовательной программы, а может быть и способ обучения, или способ решения менеджерских вопросов, перестройки организации. Главной особенностью дизайн-мышления... является не критический анализ, а творческий процесс, в котором порой самые неожиданные идеи ведут к лучшему решению проблем» [74]. Дизайн-мышление состоит из нескольких элементов: изучение и переформулирование проблем; рассмотрение вариантов – «что если?»; понимание потребностей тех, для кого создается продукт или сервис; постоянное экспериментирование и поиск новых

решений в процессе разработки; учет неопределенности и возможности неуспеха. Главными особенностями дизайн-мышления являются опора на эмоциональную составляющую потребительского опыта и превалирование творческого подхода над аналитическим. Наибольший эффект дизайн-мышление дает в сочетании с гибкими, итерационными методами разработки (agile development), эмпатией в отношении пользователей, эмоциональной вовлеченностью разработчиков и работой в малых группах, состоящих из специалистов различного профиля. «Этот процесс исключает четкое планирование, когда изначально известно, какой продукт планируется получить и какие точно шаги нужно сделать для достижения результата» [39]. Так как изначально дизайн-мышление – это методология решения проблем, то и обучение должно строиться на решении реальных проблем бизнеса. В результате, в корпоративном обучении (и в бизнес-образовании) дизайн-мышление одновременно является и изучаемым предметом, и методом обучения.

Все рассмотренные выше методы относятся к развивающим проблемно-поисковым и к деятельностным технологиям обучения. Далее подробнее рассмотрим личностно-ориентированные технологии.

К личностно-ориентированным технологиям обучения, которые в значительной степени опираются на принцип рефлективного обучения, можно отнести следующие методы: ведение дневника, ведение заметок с саморефлексией, оценка 360-градусов, а также часто используемый в корпоративном обучение коучинг.

По определению Международной Федерации Коучинга (ICF), коучинг относят как к методу консалтинга, так и тренинга, в процессе которого коуч помогает обучающемуся достичь некой жизненной или профессиональной цели. В отличие от менторства, коучинг направлен на достижение чётко определённых целей вместо общего развития. Коучинг направлен на раскрытие личного и профессионального потенциала посредствам

совместной работы с коучем, направленной на стимулирование мыслительной деятельности и креативности.

При профессиональной поддержке коуча человек самостоятельно формулирует цели, нарабатывает стратегии и осуществляет наиболее удачную из них. Он помогает осознать свои истинные, а не навязанные общественным мнением желания, потребности и ценности, избавиться от внутренних барьеров, препятствующих достижению целей. Во время коучинга применяется вопросно-ответная методика. Коучинг можно условно разделить на три главных направления:

- Бизнес-коучинг. Это совместная работа над достижением профессиональных и личных целей клиента в контексте его бизнеса или организации. Целью в этом случае может являться как улучшение результатов и показателей бизнеса, так и карьерной самореализации человека.
- Персональный или лайф-коучинг. В данном случае рассматривается достижение цели в интересах человека как личности.
- Корпоративный коучинг. Достижение поставленной цели или решение проблемы в интересах компании. Такой коучинг может быть групповым, коуч работает с группой топ-менеджеров, проектной командой и т.д.

Выше нами были рассмотрены и охарактеризованы наиболее часто используемые методы корпоративного обучения, применимые в программах обучения руководителей. Конечно, в реальной практике их гораздо больше. Например, обзор англоязычной литературы по подготовке кадров для корпоративного обучения руководителей включает 45 различных методов и техник [157]. Часть из них, которыми оперируют специалисты по обучению и развитию персонала в нашей стране, мы включили в Глоссарий (Приложение 11).

Некоторые авторы рассматривают модульное и дистанционное обучение как методы, другие – как технологии обучения. В Законе «Об образовании в РФ» указано, что «при реализации образовательных программ

организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий» [107]. Мы считаем, что применительно к корпоративному обучению корректнее говорить о модульной стратегии: детально особенности использования модульной стратегии в корпоративных программах для руководителей будут рассмотрены в следующей главе, поэтому здесь кратко остановимся на некоторых общих характеристиках модульного обучения.

Основой для формирования методологии модульного подхода являются исследования по модульному обучению В. А. Ермоленко, Т. Т. Новиковой, И. Прокопенко, А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова, J. D. Russell и др. В системе повышения квалификации этот формат используется уже давно [112] и доказал свою эффективность [49].

Выделяют следующие принципы модульного обучения: принцип модульности, принцип структурирования содержания обучения, принцип гибкости, принцип оперативности, принцип паритетности, принцип динамичности, принцип деятельного подхода, принцип осознанной перспективы и принцип разностороннего методического консультирования. Основные функции преподавателя в обучении на основе модульного подхода следующие: координация деятельности слушателей по овладению информацией, контроль, консультирование и помощь [110].

Далее рассмотрим возможности и особенности дистанционных технологий в корпоративном обучении в целом и в обучении руководителей в частности. Анализ отечественных и зарубежных источников показывает значительно расхождение в понимании этих возможностей.

По определению Т. Ф. Есенковой, «дистанционное обучение – комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью

информационно-образовательной среды и базирующихся на средствах обмена информацией на расстоянии» [24, с. 1487].

А. Р. Долженко выделяет следующие виды дистанционного обучения (ДО), используемые в корпоративном обучении: «электронные курсы, которые обеспечивают передачу и контроль усвоения информации и используются в основном для функциональной подготовки персонала; видео-семинары, которые направлены на конкретизацию и контроль усвоения информации, полученной при прохождении электронных курсов и самостоятельной подготовки, повышая эффективность данных форм обучения за счет активного вовлечения участников в учебный процесс и получения от них обратной связи по обсуждаемым вопросам в режиме реального времени» [20, с. 10]. То есть, эти виды дистанционного обучения по решаемым задачам аналогичны методам обучения, которые мы рассматривали в рамках информационно-развивающих и деятельностных технологий.

В статье, посвященной организационным формам обучения в системе ДО, особое внимание уделяется использованию «системы управления обучением» (learning management system). Авторы выделяют следующие виды учебной деятельности в зависимости от используемых информационных технологий [4, с. 13]: лекции, реализуемые в системе управления обучением; вебкасты – записанные заранее лекции или семинары; практические, семинарские и лабораторные занятия; индивидуальные и групповые консультации, реализуемые через электронную почту, чат-конференции, форумы, видеоконференции; - самостоятельная работа обучающихся по выполнению заданий, поиску и анализу информационных ресурсов; текущие и рубежные контроли, промежуточные аттестации с применением информационно-коммуникационных технологий. Значительная часть этих видов учебной деятельности может использоваться и в корпоративном обучении.

Особенностью ДО, которая важна для корпоративного обучения, является большая возможность и большее внимание на формирование рефлексивных умений: «Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют легко создавать рефлексивные анкеты, которые размещаются в сети, при этом, автоматически собирается вся статистическая информация, которая механически обрабатывается и представляется в наглядном виде. В конечном счете, по итогам обучения можно анализировать его эффективность и обсуждать с обучающимися полученные результаты» [4, с. 15].

Некоторые российские авторы, рассматривая современные технологии в корпоративном обучении, пишут о ДО как об одном из главных его направлений. Например, А. Р. Масалимова утверждает, что наиболее эффективной формой корпоративного обучения, используемой как в зарубежной, так и отечественной практике, является дистанционное обучение [53, с. 208]. Недостатком ДО этот автор считает слабые возможности формирования поведенческих навыков и снижение роли личности преподавателя [53, с. 211].

Для оценки эффективности ДО существуют специальные методы [145]. Некоторые проведенные на их основе исследования не подтверждают, что ДО является наиболее эффективным методом корпоративного обучения. Например, при сравнении двух дистанционных и двух очных курсов в области ведения переговоров (проведенных одним и тем же преподавателем) была показана большая эффективность очного [124]. Таким образом, нельзя однозначно утверждать, что в корпоративном обучении более эффективным является очная или дистанционная форма (вопросы оценки эффективности корпоративного обучения подробно рассматриваются в следующей главе).

Зарубежные авторы, анализирующие возможности использования ДО в учебных программах для руководителей, рассматривают, какие элементы программ (например, групповые дискуссии, тесты) и для каких категорий слушателей возможно и целесообразно перевести в дистанционную форму, а

какие – нет. Они приходят к выводу, что на сегодняшний день скорее возможны и эффективны смешанные (гибридные) программы. Так, в статье, посвященной сравнению традиционного и дистанционного обучения руководителей, авторы У. Стентон и А. Стентон (Stanton A., Stanton W.) отмечают, что в 2016 г. в изученных ими 90 университетах США, которые предлагают программы обучения для руководителей, подавляющая часть этих программ (80%) проводятся традиционным методом, 11% используют смешанный формат и только 9% полностью используют дистанционное обучение [152, с. 16]. Такое соотношение они объясняют следующим образом:

- программы для руководителей исторически считались персонально ориентированными или ориентированными на потребности заказчика;
- очные программы позволяют участникам познакомиться и обмениваться мнениями и личными примерами – что является одним из признанных преимуществ корпоративного обучения;
- ДО не способствует построению команды и выстраиванию сети контактов (нетворкингу) среди обучающихся.

Авторы статьи приходят к выводу, что наиболее эффективными в такой ситуации являются смешанные программы, так как они совмещают лучшие компоненты обоих подходов, в числе которых «взаимодействие и возможность выстраивания сети контактов (нетворкинг), которые очень нужны обучающимся на программах для руководителей»; «возможность профессионального развития во время нахождения вне офиса в продолжительные периоды времени», «использовать технологии для применения знаний полученных во время обучения и тренировке уже в режиме онлайн» [152, с. 19]. Такой подход используется в корпоративных программах для руководителей Корпоративным Университетом Сбербанка, Корпоративными Академиями Росатома и Роскосмоса и др.

Зарубежные исследователи выделяют следующие возможности, особенности, направления и преимущества применения дистанционных технологий в корпоративном обучении руководителей:

- использование модульного подхода в смешанных обучающих программах (на основе разработки кратких тематических разделов курса для дистанционного изучения) дает возможность больше времени обучения «в классе» посвятить обсуждениям и методам активного обучения [139];
- рекомендуемое процентное соотношение форматов в программах смешанного обучения (от 30 до 79 % содержания курса может быть представлено онлайн), при этом дистанционное обучение дополняет учебную деятельность «в классе», компоненты программы для очного и удаленного форматов разрабатываются так, чтобы они были в педагогическом взаимодействии между собой и чтобы использовались их лучшие варианты применения [115];
- решение о переносе части содержания в дистанционный формат (ДФ), принимается, если выполняется хотя бы одно из следующих условий: обучающиеся являются пассивными слушателями, предполагается минимальное взаимодействие между ними, содержание можно успешно представить в ДФ, расписание занятий предполагает высокую интенсивность обучения, что делает сложным усвоение информации обучающимися и эффективное изложение ее преподавателями [139, с. 29];
- часть методов активного обучения «в классе» возможно дополнить и сделать более эффективными с помощью онлайн-технологий (особенно в том случае, когда необходимо следовать детальным инструкциям преподавателя, и студенты в классе теряют концентрацию и забывают свое место в игре – что часто случается в конце 4-х-часового занятия [139, с. 32];
- возможность использования высококачественных бесплатных материалов из Интернета, например, видео выступления ведущих экспертов с мировым именем вместо приглашенных спикеров и экспертов, а также видео, заменяющие посещение предприятий (field trip) и интервью со

специалистами. Достоинство в том, что преподаватель может заранее оценить качество и выбрать материал, подходящий для данной аудитории (в то время как выступление спикера или интервью в реальном времени невозможно контролировать и полностью предвидеть его точное содержание и качество) [151, с. 89];

- возможность более структурированной оценки результатов в рамках обучения и по нетехническим направлениям, чем в очном варианте (так как ответы на вопросы заданий часто не предполагают один правильный ответ, а скорее предпочтительный подход к решению задачи – что часто воспринимается слушателями как субъективная оценка преподавателя) [151, с. 93];
- возможность использования метода проектной работы с применением дистанционных технологий [136];
- возможность обмена опытом между руководителями (что является одной из важных особенностей таких программ) с использованием социальных медиа (например, путем изложения своих корпоративных историй в формате текстовых, аудио или видео-файлов или видео-презентации в реальном времени [138].

Использование дистанционных технологий стало основой для развития такой сравнительно новой формы как микрообучение (microlearning) – «совокупность образовательных технологий, обладающих, по крайней мере, тремя характеристиками: короткая продолжительность единиц контента; сфокусированность на конкретном результате обучения, гранулированность контента; мультиформатность, мультиплатформенность» [57, с. 1]. Принципы эффективного микрообучения:

- краткость - продолжительность каждой единицы контента определяется ожидаемым результатом обучения и форматом (видео, презентация, анимация и т.д.) и варьируется в среднем от 1-2 до 5-10 минут;
- единицы контента гранулированы: самодостаточны, автономны, но представляют часть чего-то большего;

- при сокращении контента растет роль контекста: истории/ассоциации удерживают внимание и запоминаются;
- возвратность (рекуррентность) контента;
- немедленная практическая применимость;
- холистический подход;
- контент быстро создаётся, является гибким, заменяемым.

То есть, этот формат базируется на основных принципах обучения взрослых (рассмотренных ранее) и отвечает всем сущностным характеристикам корпоративного обучения. Одна из основных целей микрообучения – дать возможность взглянуть на изучаемую тему с разных сторон – поэтому микрообучение должно быть «мультиформатным, что создает возможность достижения цели обучения разными способами с разных устройств. Холистический подход подразумевает объединение различных видов контента: это могут быть концепции, лучшие практики / принципы, процедуры / тьюториалы, демонстрации и т.д.» [57, с. 1].

По мнению использующих его в корпоративном обучении преподавателей, «наиболее эффективным оно становится, объединяясь с традиционными обучающими программами в формате смешанного обучения" [57, с. 3].

При использовании ДО в программах для руководителей необходимо учитывать и следующее положение Федерального Закона: «При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий организация, осуществляющая образовательную деятельность, обеспечивает защиту сведений, составляющих государственную или иную охраняемую законом тайну» [107]. С этой целью применяются следующие технические средства и организационные подходы: используются специализированные программные продукты и учебные платформы, способные защитить персональные данные от внешних угроз; успеваемость публикуется организаторами обучения под индивидуальным идентификационным

номером, который известен только самому участнику, или доступна только в личном кабинете.

Для проведения ДО используются онлайн платформы: они разрабатываются специалистами корпоративных образовательных учреждений самостоятельно или используются готовые решения. Так, у Корпоративного Университета Сбербанка есть свой ресурс «Виртуальная школа» на внутреннем портале, где менеджеры, начиная со среднего звена, имеют доступ к дистанционным лекциям, вебинарам по различной тематике, электронной библиотеке. Кроме того, корпоративные университеты используют современные технические средства и в очном обучении для повышения вовлеченности слушателей в учебный процесс: интерактивные доски, интерактивное голосование, онлайн симуляции и др.

Таким образом, подробно рассмотрев возможности применения дистанционных технологий в корпоративном обучении руководителей, можно сделать вывод, что их использование ограничено целями обучения этой категории слушателей и соответствующими им методами. Особенности модульных программ для руководителей делают наиболее эффективными и отвечающими современным требованиям смешанные программы, сочетающие очный и дистанционные форматы.

Рассмотренные выше технологии, методы и формы обучения представим в табличной форме в Таблице 4 (применительно к их использованию в модульных обучающих программах для руководителей и, в том числе, в дистанционном обучении).

Таблица 4

Технологии, методы и формы корпоративного обучения руководителей

Технологии обучения взрослых (в зависимости от цели)	Соответствующие методы и формы корпоративного обучения	Применение в модульных корпоративных программах для руководителей	Применение в дистанционном обучении руководителей
Информационно-развивающие технологии	лекционно-семинарский метод; самостоятельное изучение литературы; программированное обучение; информационно-консультационный семинар	лекция; выступление приглашенных экспертов; сессии вопросов и ответов; метод корпоративных историй; выездные экскурсии	-вебинар -вебкаст -видео с выступлением эксперта - видео о посещение предприятий - видео корпоративных историй
Деятельностные технологии	анализ производственных ситуаций; решение ситуационных производственных задач; деловые игры; «погружение» в профессиональную деятельность; моделирование профессиональной деятельности; контекстное обучение	деловые игры; симуляции; ролевые игры; тренинги; работа над проектом	работа над индивидуальным или групповым проектом (под руководством преподавателя)

Развивающие проблемно-поисковые технологии	проблемные лекции; проблемные семинары; поисковые лабораторные работы; учебно-исследовательская и экспериментальная работа, направленная на поиск решения новых проблем; организационно-деятельностные игры; организация коллективной мыслительной деятельности в малых и больших группах.	метод кейсов; дизайн-мышление; «интеллектуальный» тренинг; деловые игры; работа над проектом	учебные дискуссии; просмотр видео к бизнес-кейсам; письменные ответы на вопросы по бизнес-кейсам
Личностно-ориентированные технологии	опережающая самостоятельная работа – перевернутое обучение (flipped learning); работа по индивидуальным учебным планам в своём темпе; индивидуализированные формы контроля знаний и умений (индивидуальные собеседования); использование автоматизированных обучающих систем в образовательном процессе; прикомандирование (secondment)	коучинг; внутренние стажировки; ведение дневника; ведение заметок с саморефлексией; оценка 360-градусов; самообследование; написание эссе; создание видеороликов	ведение дневника; ведение заметок с саморефлексией; оценка 360-градусов; самообследование; написание эссе

Содержание таблицы демонстрирует большое количество методов и форм обучения, которые могут относиться к нескольким технологиям обучения, и применяться как в очном, так и в дистанционном формате, обеспечивая достижение поставленных целей обучения по изменению поведенческих характеристик, формированию навыков, развитию компетенций, освоению знаний и т.д. Выбор применяемых технологий и соответствующих методов и форм обучения должен основываться на целях программы, особенностях целевой аудитории и требований к содержанию программы.

Авторы статьи о соотношении традиционных и новых методов в корпоративном обучении утверждают, что «выбор метода или технологии корпоративного обучения зависит от особенностей индустрии или бизнеса, а также от уровня развития страны» [142, с. 1480]. Проведенный анализ отечественных и зарубежных источников и собственный опыт работы в системе корпоративного обучения в различных сферах показывают, что эта зависимость не столь однозначна. Выбор методов в первую очередь связан с целями обучения (которые определяются стоящими перед организацией задачами), а также с характеристиками обучающихся (и их индивидуальными целями обучения) – поэтому, по нашему мнению, одни методы будут применимы для обучения новых сотрудников компании, а другие – для действующих руководителей, кадрового резерва.

Т. Вьюстевальд в своей обзорной статье на основе анализа большого числа исследований рассматривает эволюцию программ корпоративного обучения руководителей и выделяет такие ее этапы и характерные особенности [162, с. 68-70]:

- программы обучения руководителей сегодня выступают как дополнительные или альтернативные традиционному образованию и являются эффективным средством для обеспечения критических, функциональных и социально-поведенческих навыков будущих лидеров в области управления;

- соответственно изменились не только широта и роль, которую такие программы играют в подготовке кадров – но и используемые в них педагогические подходы;

- когнитивные методы и обучение на основе бизнес-кейсов показали свою эффективность, на них и далее в значительной степени опираются программы обучения руководителей, тем более что когнитивные методы объясняют процессы обучения и учат учиться, что является важным навыком в информационном обществе, когда учение все более становится индивидуальным самонаправляемым процессом;

- когнитивные методы эффективны для овладения функциональным знанием, но значительно менее эффективны для овладения социально-поведенческими, мягкими навыками (soft skills - коммуникации, эмоциональной интеллигенции, построения команд, совместного решения проблем, трансформативного лидерства);

- для усвоения знаний и развития навыков используются методы, заимствованные из других областей андрагогики и обучения на основе опыта (проблемное обучение, симуляции, обучение действием, учебные сообщества и сети, рефлексивное обучение и др.);

- проблемное обучение стало одним из наиболее широко используемых в этих программах методов обучения на основе опыта;

- ряд методов удачно вписываются в современные информационные технологии;

- одним из новых направлений стало использование в этих программах практики рефлексивного обучения с элементами корпоративного коучинга.

Таким образом, можно сделать вывод, что современные программы корпоративного обучения руководителей для эффективного решения многообразных и быстро меняющихся задач и, как следствие, для достижения поставленных целей, должны включать в себя различные технологии и соответствующие им формы и методы обучения как в очном, так и дистанционном форматах. При разработке программы важно

встраивать в нее не только развитие компетенций и получение знаний, но и прогнозировать перенос обучения на практику, а также предоставлять участникам программ возможность самостоятельного продолжения обучения и развития.

Выводы по Главе 1

В данной главе были выявлены и изучены основные тенденции, сущностные характеристики корпоративного обучения, его цели, технологии обучения (и соответствующие им формы и методы), а также андрагогические принципы, применимые в программах обучения руководителей. Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы:

- Корпоративное обучение руководителей высшего звена в России и за рубежом характеризуется общими тенденциями развития (в организационной структуре, направленности, используемых формах, методах и технологиях обучения), что делает плодотворным изучение зарубежного опыта и адаптацию его к задачам ДПО в нашей стране.
- Для программного моделирования корпоративного обучения руководителей необходимо учитывать сущностные характеристики корпоративного обучения и принципы андрагогики. Эти характеристики и принципы являются общими для всех программ обучения руководителей и не зависят от отрасли или состояния развития организации.
- Для программ корпоративного обучения необходимо четкое определение целей, которые зависят от состояния развития организации (смена поколений и необходимость быстрой подготовки кадрового резерва, внедрение новых технологий, изменение организационной структуры, расширение географии филиалов и т.д.), но не связаны напрямую с отраслью.
- Определение технологий обучения (и соответствующих им форм и методов обучения, оценки эффективности и т.д.) связано с целями корпоративного обучения, но не зависит от отрасли.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

2.1. Стратегии программного моделирования корпоративного обучения руководителей

Цель данной главы - сформулировать необходимость трех взаимосвязанных стратегий программного моделирования (компетентностной, модульной и стратегии оценки эффективности программ), проанализировать их основные компоненты и взаимосвязи, разработать классификацию и сформировать модель модульных корпоративных программ обучения руководителей.

В связи с интеграцией компетентностного подхода в систему высшего образования в нашей стране, вокруг этого понятия возникло много научных дискуссий. Прежде всего, многие исследователи сопоставляют понятия «компетентность» и «компетенции». Термин «компетенция» был введен в профессиональный оборот более 50 лет назад психологами, изучавшими деятельность личности. Изучив работы отечественных (Т. Ю. Базаров, А. А. Городнова, А. В. Овчинников, В. С. Сенашенко, Л. К. Раицкая, Т. Б. Медникова) и зарубежных авторов (К. Арджирис, Р. Бояцис, Дж. Клемп, Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер), в данном исследовании под компетенцией понимаем «комбинацию знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение исполнителем задач определенного класса в определенной организации, на определенном рабочем месте, в определенном производственном коллективе» [3, с. 99]. Для термина компетентность используем следующее определение: «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [28, с. 11].

Если в отношении высшего образования в отечественных публикациях уделяется большое внимание вопросу обоснованности использования компетентностного подхода [78, 86, 87, 88], то в отношении корпоративного обучения такой вопрос не стоит. Компетентностный подход является естественным для ДПО и тем более корпоративного обучения, где необходимо четкое представление о тех компетенциях, которыми должны обладать сотрудники той или иной компании: «Параллельно с соответствующим направлением в менеджменте развивались как самостоятельные направления компетентностный подход в педагогике и компетентностный подход в организационном развитии» [62, с. 146].

Применительно к программам корпоративного обучения руководителей, по нашему мнению, корректнее говорить о компетентностной стратегии, которая включает следующие компоненты:

- использование кластеров компетенций при составлении индивидуальных планов развития руководителей;
- проведение диагностики будущих слушателей по уровням компетенций для зачисления на программы;
- обязательный учет моделей корпоративных компетенций при формировании программ (выбор методов и форм обучения, методов оценки эффективности и контроля успеваемости на основе модели корпоративных компетенций и на основе обобщенной информации об уровне развития компетенций у участников);
- определение последовательности модулей программы в соответствии с необходимостью поэтапно отрабатывать определенные навыки, относящиеся к развиваемым компетенциям;
- разработка уровневых программ, на которых участники отрабатывают навыки и развивают компетенции, необходимые для эффективной деятельности в определенной должности;
- постоянное развитие и расширение модели компетенций педагогических кадров, участвующих в этом процессе.

Далее детально рассмотрим все эти компоненты. В статье о ДПО Закона РФ «Об образовании» указано, что «программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации», а «программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации» [107]. Термин «компетенция» используется в единственном числе, что можно связать с тем, что программы ДПО ограничены по времени, а процесс развития одной компетенции может занять и до двух лет в зависимости от активности её применения в профессиональной деятельности, выполнения развивающих действий и т.д. Данное понятие является комплексным и содержит в себе следующие аспекты, согласно позиции И. А. Зимней [28]: мотивационный, когнитивный, поведенческий (деятельностный), ценностно-смысловой, личностный.

В результате развития компетентностного подхода в менеджменте встал вопрос классификации компетенций: «Одна из первых классификаций компетенций была опубликована Р. Бояцисом в 1982 году в монографии «Компетентный менеджер: модель эффективной работы» (Boyatzis, 1982). Р. Бояцис предложил достаточно логичную систему компетенций менеджера: 19 компетенций были сгруппированы в пять групп, которые он назвал кластерами» [62, с. 146]. Далее свои классификации были предложены Л. и С. Спенсерами, а также М. Ломбардо и Р. Эйхингером.

Применительно к корпоративному обучению руководителей англоязычные исследователи и практики в наиболее часто используют кластеры компетенций Хогана (competency domain) [133, с. 74-84]. Кластеры компетенций – это одна из трех составляющих «Модели развития Хогана», которая была разработана как основа для составления индивидуального плана развития (ИПР) руководителей. Наряду с кластерами компетенций она

также включает поведенческие индикаторы и показатели эффективной деятельности [45]. Хоган описывает четыре кластера, которые охватывают большинство компетенций, обычно встречающихся в бизнесе.

Первый – «Внутриличностные навыки», которые формируются в раннем детстве и имеют значительное влияние на то, как будет развиваться в будущем карьера. Следующий – «Навыки межличностного взаимодействия» – охватывает компетенции, используемые при взаимодействии с другими людьми. Третий – это технические (или рабочие) навыки, отличие которых от первых двух кластеров заключается в том, что они формируются позже них, что им наиболее легко научить, они носят в основном когнитивный характер и в наименьшей степени зависят от взаимодействия с другими людьми. Четвертый – лидерские навыки, которые взаимосвязаны со всеми предыдущими. Эти четыре кластера формируют естественную и частично пересекающуюся последовательность развития индивида, в которой более поздние кластеры компетенций (например, лидерские) зависят от соответствующего развития более ранних (например, межличностных). Это различие должно приниматься во внимание при выборе целей обучения и развития.

А. В. Овчинниковым (2014 г.) предложена «Универсальная модель профессиональных компетенций», в которой «выделено пять качественно различных групп компетенций, выстроенных в определённом порядке: личностные, социальные, технические, организационные, административные» [63, с. 4-6]. Группы близки кластерам в модели Хогана.

Для принятия решений о приеме на работу, повышении в должности, для определения потенциала сотрудников и формирования стратегии по их развитию многие компании разрабатывают свои модели корпоративных компетенций. Модель корпоративных компетенций является документом, описывающим навыки и умения, которыми должны обладать и которые должны развивать специалисты, стремящиеся к карьерному и личностному росту. Корпоративные компетенции являются общими для всех сотрудников

компании, хотя чаще всего при разработке более глубокой модели дополнительно вводится понятие уровней. В соответствии с должностью сотрудника та или иная компетенция должна быть развита в определенной степени. Корпоративные компетенции напрямую сопряжены с ценностями компании и ее стратегическими целями.

Основные принципы определения компанией своих корпоративных компетенций: компетенции определяются, исходя из ценностей компании, показывают, какими умениями и деловыми качествами должны обладать сотрудники для воплощения этих ценностей в жизнь; все компетенции должны быть описаны в форме поведенческих индикаторов; оптимальное количество корпоративных компетенций составляет 5-7. Компетенции обычно обозначаются определенным названием, к которому формируется соответствующее описание. Название, как правило, это короткий термин, который выделяет одну компетенцию из числа других. В качестве примера рассмотрим перечень из модели компетенций Сбербанка (2016 г.):

1. Клиентоцентричность – глубокое понимание потребностей клиентов и построение доверительных, долгосрочных отношений; проактивное формирование рыночных трендов и потребностей клиентов.
2. Решение проблем и системность мышления – способность решать проблемы, мыслить системно и критически, иметь когнитивную гибкость.
3. Управление результатом и ответственность – способность достигать результата, основываясь на дизайн-мышлении; создавать прототип и совершенствовать его до конкурентоспособного продукта или услуги.
4. Инновационность и digital skills – умение идти на обдуманные риски, участвовать в развитии трендов и технологий, быть любознательным, поощрять разнообразные модели мышления, стремиться к постоянным улучшениям.
5. Развитие командного духа и сотрудничество – умение взаимодействовать с коллегами и строить команды, вести открытый диалог, поддерживать наставничество и кросс-командное взаимодействие и т.д.

6. Управление собой – способность к рефлексии, эмпатия, навыки коммуникации, управления энергией, умение разрешать конфликты.

Данный перечень компетенций является специфическим и отражает направления развития и функционирования конкретного банка. Тем не менее, можно выделить общие группы компетенций, характерные и для других организаций. Для многих компаний характерны такие компетенции в сформированной модели, как стратегическое мышление, системное мышление, коммуникация и влияние, работа в команде, сбор и анализ информации, принятие решений, личное развитие, генерирование и накопление идей, планирование и организация, постановка цели. В большинстве компаний модель корпоративных компетенций имеет определенные уровни. В Таблице 5 приведен пример уровней компетенции «Коммуникация и влияние» из модели корпоративных компетенций Сбербанка, использовавшейся в 2014 году.

Таблица 5

Уровни компетенций «Коммуникация и влияние»

Уровень	Название компетенции и ее описание
4 – уровень глобального мастерства (в дополнение к уровню 3)	Влияние в масштабах страны и на международном уровне: Является «персоной выбора» для проведения особо ответственных переговоров со стороны Банка / группы в масштабах страны и за рубежом на самом высоком уровне участвующих сторон. Успешно справляется с подобными задачами.
3 – уровень мастерства (в дополнение к уровню 2)	Широкая сеть контактов и стратегия влияния: Имеет разветвленную сеть контактов высокого уровня внутри Банка и за его пределами (в том числе в международной среде). Умело использует свою сеть контактов для решения задач, стоящих перед Банком / банковской группой. Верно оценивает расстановку сил, проявляет гибкость и изобретательность в выборе и реализации стратегии и тактик влияния.

2 – уровень опыта (в дополнение к уровню 1)	Аргументация и влияние Выстраивает контакт с различными типами собеседников. Уверенно позиционирует себя. Не робеет перед высоким статусом собеседника. Убедительно излагает свою позицию. Выбирает стиль подачи информации и способ аргументации, адекватный особенностям ситуации и аудитории. Устойчив к сопротивлению или давлению со стороны оппонентов. Умело преодолевает возражения
1 – начальный уровень	Умение говорить, слышать и выстраивать контакт. Говорит по существу, придерживается целей коммуникации. Ясно излагает свои мысли. Внимательно слушает и проясняет позицию собеседника. Выстраивает контакт, не избегает общения

При наличии описанных уровней по каждой компетенции специалисты по диагностике и оценке персонала могут составить профиль или портрет прошедшего оценочные процедуры сотрудника. Это несет большую ценность для разработчика программы обучения для этой целевой аудитории в случае, если участники программы для зачисления на нее прошли такую диагностику. Чаще всего такая оценка проводится для кадрового резерва, и при формировании сводного отчета по уровню развития каждой компетенции участников становится очевидным, какие из них требуется развивать в рамках программы в первую очередь, а какими участники уже владеют на достаточном уровне.

Если же оценка по модели компетенций до начала программы или во время ее проведения не предусмотрена, как чаще всего бывает при формировании программ обучения для действующих руководителей высшего звена, разработчику программы следует ориентироваться на модель корпоративных компетенций в целом. Например, если в ней отмечена культура наставничества, то для её развития у участников на программе обучения может быть специализированный курс по наставничеству, практика

по нему, направленная на работу с подчиненными и сотрудниками, занимающими должности ниже по уровню и т.д.

Таким образом, модель корпоративных компетенций и составленные по ней профили участников имеют большую практическую ценность при разработке программ. Ряд компаний разграничивает также компетенции по типам и соотносит с ними соответствующие программы обучения. Разделение может быть на корпоративные и профессиональные компетенции, которые, как взаимодополняющие, представлены в модели компетенций. В таком случае, корпоративные компетенции отражают ценности компании и ими должны обладать в той или иной мере все сотрудники организации, а профессиональные компетенции уже относятся к конкретным категориям сотрудников. Иногда для занятия более высокой позиции сотрудникам необходимо соответствовать профилю должности с учетом уровня развития определенных компетенций. Для этой цели часть программ является обязательной, обучение на которых должны пройти руководители в определенный временной период с момента вступления в новую должность. Например, в Корпоративной сетевой академии Ростеха разработаны программы «Школа менеджмента» и «HR-школа», которые направлены на развитие управленческих навыков у новых сотрудников, занимающих определенные категории руководящих должностей.

Так как компетенции включают в себя знания, умения, навыки и опыт, и они развиваются в течении определенного временного промежутка (традиционно в корпоративных программах обучения учитывается то, что для повышения компетенции на 1 уровень требуется около одного года), именно модульные программы могут быть более эффективным способом их развития в совокупности с самостоятельной работой участника по развивающим действиям. Это реализуемо в случае, если модульная программа сформирована следующим образом:

- выбор методов и форм обучения осуществлялся на основе модели корпоративных компетенций и на основе обобщенной информации об уровне развития компетенций у участников (в случае ее наличия);
- в каждом модуле участники поэтапно отрабатывают определенные навыки, относящиеся к развиваемым компетенциям, что фиксируется наблюдателями в отчетах по каждому участнику;
- участники выполняют самостоятельную работу, направленную на развитие тех же навыков, что и во время очного обучения;
- каждый участник развивает не более 1-2 компетенций в год, устанавливая по ним цели и критерии успеха с использованием индивидуальных планов развития (ИПР);
- программа предусматривает индивидуальный подход (консультации по ИПР, курсы по выбору, дополнительные вебинары, рекомендации по изучению литературы, содержащей развивающие действия).

Приведем ниже пример по проектированию развития одной из корпоративных компетенций в рамках программы обучения отраслевого кадрового резерва «Управление в ракетно-космической промышленности». Корпоративная модель компетенций была разработана сотрудниками Госкорпорации «Роскосмос» в 2015 году. В данной модели представлены поведенческие проявления, которые соответствуют каждому уровню развития. При обобщении данных после проведения оценочных процедур среди кандидатов к зачислению на программу было определено, что уровень владения компетенцией «Анализ проблем и принятие решений» в среднем от 0,5 до 1,5. При этом целевой уровень развития – 2.

В модели компетенций приведено описание каждого уровня: уровень 0 означает, что сотрудник не владеет компетенцией даже в минимальном объеме, компетенция не развита; уровень 1 – сотрудник находится в процессе освоения данной компетенции, применяет ее в большинстве привычных рабочих ситуаций, при этом компетенция проявляется нестабильно (лишь в части ситуаций) или фрагментарно (одни индикаторы проявляются, другие -

нет); уровень 2 означает, что сотрудник владеет компетенцией в полном объеме, применяет ее в новых ситуациях, в ситуациях повышенной сложности, компетенция проявляется стабильно (проявлены все индикаторы); уровень 3 означает высокую степень развития данной компетенции, которая может служить примером для других. Ниже приведем описание компетенции «Анализ проблем и принятие решений» (Таблица 6) и рассмотрим соответствующие методы обучения, которые были выбраны для развития данной компетенции.

Таблица 6

Компетенция «Анализ проблем и принятие решений»

Уровень развития	Поведенческие проявления
2 уровень опыта	- Анализ информации. При анализе информации структурирует ее, выделяет главное и второстепенное. Видит причинно-следственные связи между явлениями. Целостно видит ситуацию. Задает критерии решения, расставляет приоритеты. На основании анализа принимает сбалансированные решения. - Оценка рисков и возможностей. Предлагая решения, предвидит риски, просчитывает способы их минимизации. Замечает дополнительные возможности.
1 уровень развития	- Анализ информации. Частично систематизирует информацию. Оставляет часть данных в исходном виде и / или систематизирует разные данные по отдельности (например, по проблемам), затрудняется свести все в единую систему. Видит проблему локально, в рамках текущей задачи. Замечает явные взаимосвязи. - Оценка рисков и возможностей. Учитывает лишь наиболее очевидные риски, не продумывает, либо ошибается с определением необходимых мер для их минимизации. Использует только явные возможности. Либо замечает возможности, которые предоставляет ситуация, но не использует их.
0 начальный уровень	- Анализ информации. Медленно работает с информацией. Не успевает проработать необходимый материал, нуждается в дополнительном времени для анализа. Не структурирует информацию, затрудняется

	систематизировать разноплановые данные. Теряется в большом потоке информации. - Оценка рисков и возможностей. Упускает анализ рисков и возможность их снизить до столкновения с ними. Не видит даже очевидных рисков и возможностей, заложенных в ситуации.

Для развития компетенции «Анализ проблем и принятие решений» подбирались такие методы и формы обучения, в которых обучающимся было необходимо анализировать большое количество разноплановой информации и принимать решение в определенные временные рамки. Для этих целей эффективны активные методы обучения, среди которых деловые и ролевые игры, симуляции, дизайн-мышление, тренинги, которые непосредственно направлены на развитие навыков принятия решений, анализа рисков и т.д., работа над индивидуальным или групповым проектом, а также метод кейсов. Сбалансированное использование данных методов в каждом модуле программы позволяет развивать обозначенную компетенцию, а также важно, чтобы участники могли это делать самостоятельно, разработав вместе со специалистом (консультантом) по развитию план развивающих действий и контрольные точки по ним.

Изучая опыт по развитию корпоративных компетенций в рамках различных программ обучения, реализуемых корпоративными университетами, авторы статьи о зарубежных исследованиях корпоративных университетов отметили выводы Л. Льюис, выделившей «ряд классов программ по развитию различных групп таких компетенций: стратегических и инструментальных управленческих, профессиональных отраслевых, корпоративных, организационных и личностных» [108, с. 94].

Программы по развитию стратегических компетенций, как правило, предназначены для действующих руководители высшего звена. Программы по развитию инструментальных управленческих компетенций соответствуют будущим руководителям высшего звена и кадровому резерву, так как на них они обучаются принятию решений, командной работе, стратегическому

планированию и другим компетенциям в области менеджмента. Программы, направленные на развитие профессиональных компетенций, проводятся для тех сотрудников, в области деятельности которых постоянно происходят изменения и знания быстро устаревают (например, информационные технологии). По мнению А. А. Вербицкого, контекстное обучение способствует развитию профессиональных компетенций благодаря своей ориентированности на перенос полученных знаний, умений и навыков на практику [10].

Как отмечают российские авторы, в настоящее время в профессиональной педагогической литературе «обсуждаются, как правило, крайние подходы к построению образовательных моделей – ориентированных либо на знания, либо на компетенции. В реальной образовательной практике эти модели функционируют со значительным перекрыванием: ибо знаниевая модель содержит элементы компетентностного подхода и наоборот – компетентностная модель нуждается в знаниевой основе как необходимом условии её дееспособности» [86, с. 20]. Это необходимо учитывать и при разработке программ обучения руководителей – так как для многих действующих руководителей высшего звена, уже прошедших корпоративное обучение для развития своих компетенций, и далее остается актуальным получение новых знаний – а значит, и использование знаниевого подхода в разрабатываемых для них программах. То есть, применительно к корпоративному обучению руководителей высшего звена наиболее корректно говорить о применении знаниевой модели с включением многих элементов компетентностной стратегии, а применительно к программам для подготовки кадрового резерва на их позиции – необходима полноценная компетентностная стратегия с элементами знаниевого подхода.

Таким образом, с одной стороны, программы по развитию корпоративных, организационных и личностных компетенций являются уникальными в каждой компании, так как разрабатываются с учетом ее

ценностей, особенностей корпоративной культуры, целей по развитию. Этим объясняется, что такое обучение возможно с обязательным наличием компетентностной стратегии. С другой стороны, обобщенные схемы (алгоритмы) разработки таких программ применимы в различных отраслях и организациях для определенных категорий сотрудников, так как в их основе лежат единые сущностные характеристики, принципы корпоративного обучения и принципы андрагогики.

Одной из выявленных характеристик компетентностной стратегии при программном моделировании является постоянное развитие и расширение модели компетенций педагогических кадров, участвующих в этом процессе.

Как было показано выше, модульные корпоративные программы направлены на развитие разнообразных и специфичных компетенций у руководителей. Соответственно, разработка и проведение таких программ предъявляет специфические требования и определяет особенности деятельности педагогов корпоративного обучения. Эти специалисты обычно называются корпоративными тренерами или бизнес-тренерами.

В Положении о сертификации бизнес-тренеров, разработанном Российской ассоциацией бизнес-образования (РАБО), бизнес-тренер – это «специалист, реализующий услуги краткосрочного бизнес-образования, с использованием методов интерактивного группового обучения. Основной целью деятельности бизнес-тренера является обучение сотрудников компаний, развитие их деловых навыков, необходимых для работы в условиях изменений» [72, с. 4]. М. В. Кларин также отмечает, что особенности предметности корпоративного обучения (сочетание узкотехнического профессионального и организационно-управленческого содержания) влияет на то, какого рода экспертом является педагог, в чём состоит его экспертиза, а также, какова его роль: например, роль лектора-эксперта, роль консультанта-фасилитатора [37, с. 488].

Стандарта для профессии «бизнес-тренер» в России нет. Изучение профессиональных стандартов выявило единственный релевантный – это

«педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утверждён 24.09.2015 г.). Отменен Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации Приказом №832-н от 26.12.2019 г. (рег. №58533 от 1.06.2020 г.) Можно было опираться на данный профстандарт в части таких трудовых функций, как учебно-методическое сопровождение, организация учебного процесса. Но он не содержал в себе требований к профессиональному уровню и используемым методикам педагога (тренера), работающего не просто со взрослой аудиторией, а с людьми из определённой бизнес-среды и уже имеющими значимый профессиональный опыт.

Анализ зарубежных и российских публикаций позволил выделить несколько важных профессиональных и квалификационных требований к этим педагогическим кадрам [134, 157, 117, 13, 38, 73]. Эти требования были сформулированы цитируемыми выше авторами на основе анализа публикаций, опросов заказчиков корпоративного обучения и самих тренеров, а также на основе обобщения их практического опыта.

Среди основных областей профессиональной компетентности корпоративных тренеров названы: отрасль, в которой работает компания; информационные технологии; управление проектами; педагогический дизайн; специальные методы обучения (общая и специальная педагогика); сопровождение учебного процесса (facilitation) [134]. То есть для организации, заказывающей обучение, одним из обязательных условий является то, чтобы тренер понимал специфику бизнеса компании и знал ее стратегию (для этих целей, например, в Корпоративном университете (КУ) Сбербанка есть подготовленный набор документов, включающий в себя стратегию, финансовые показатели и результаты и др., который в обязательном порядке направляется разработчикам программ и тренерам).

Также эти авторы отмечают, что корпоративные тренеры должны постоянно искать и внедрять новые формы и методы обучения, которые доказали свою эффективность в реализации целей корпоративного обучения,

а также разрабатывать новые учебные материалы применительно к конкретной ситуации в своей организации. Дж. Балис отмечает, что корпоративные тренеры в своей педагогической деятельности должны быть не «реактивными, а проактивными», то есть использовать методы предсказательной аналитики (predictive analysis) и уметь просчитывать, какие результаты даст обучение, исходя из задач, стоящих перед корпорацией [117, с. 64].

К своим профессиональным умениям и навыкам сами тренеры также относят: умение заканчивать каждый этап обучения сильным эмоциональным посылом, использовать провокационные и спорные вопросы, эффективно проводить групповые дискуссии и подводить их итоги, разбирать практические примеры участников и приводить собственные как реальные, так и смоделированные [157].

Авторы монографии «Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств» указывают на следующую особенность выбора тренеров для программ корпоративного обучения: «представители корпоративных университетов и учебных центров компаний подтвердили, что готовы работать на персональной основе с отдельными преподавателями, отвечающими требованиям, предъявляемым корпорациями к тренерам и инструкторам» [38, с. 133]. Среди перечисленных требований: готовность разрабатывать курсы с учетом специфики заказчика, постоянно обновлять свои знания, наличие определенного практического опыта консультационной работы, владение современными техническими средствами обучения и то, что они во всех смыслах «ориентированы на рынок». Отсюда можно сделать вывод о том, что в первую очередь, оценивается именно профессиональный опыт и компетентность, а уже во вторую, – диплом и сертификаты.

Требования к профессиональным компетенциям тренеров сочетаются и с наличием особых личностных характеристик: наличие личного стиля и харизмы, умение мотивировать слушателей к обучению и вдохновлять своим

примером, ориентация на результат, эффективная коммуникация, эффективная самопрезентация, убеждение и влияние, уверенность и стрессоустойчивость, создание мотивирующей среды [73], умение слушать обучающихся, уважение к их знаниям и опыту [157].

В отечественных публикациях часто встречается термин «компетенции тренера», при этом нет единого формализованного документа, а каждый новый набор компетенций (и личностных характеристик) представляется авторами исследований или специалистами тренинговых компаний без опоры на теоретические основы корпоративной педагогики. Выявленные сущностные характеристики корпоративного обучения и лежащие в основе модульных программ обучения руководителей андрагогические принципы могут быть основой для обобщения всех накопленных данных и формулировки основных профессиональных требований к этим специалистам (не зависимо от отрасли и от преподаваемых модулей и тем). Возможный вариант и результаты использования такого подхода предложен нами в Таблице 7.

Данные интернет-опросов показывают, что в профессию корпоративного тренера в нашей стране приходят из разных профессий: преподаватели высшей школы, выпускники педагогических ВУЗов, специалисты компаний в различных областях, психотерапевты, психологи, социальные педагоги, школьные педагоги. Для подготовки корпоративных тренеров существует несколько типов учебных программ, курсов и процедур их сертификации (Приложение 1).

В профессиональной среде корпоративного обучения используется термин «сертифицированный тренер». Сертификация понимается как «процесс подтверждения соответствия профессиональной квалификации бизнес-тренера стандартам качества деятельности бизнес-тренеров и критериям, определенным» соответствующими документами [72].

Таблица **7**

Сущностные характеристики корпоративного обучения, андрагогические принципы и требования к корпоративным тренерам

Характеристика корпоративного обучения	Андрагогичес-кие принципы корпоративного обучения	Требования к корпоративному тренеру	Примеры
Адресность	Опора на жизненный опыт обучающихся Индивидуализация обучения Развитие образовательных потребностей	Умение провести диагностику обучающихся перед включением в программу тех иди иных методов и форм обучения / умение кастомизировать программу под группу участников, выбирая наиболее действенные для нее методы и формы Педагогический дизайн: разработка программ с учетом профессионального опыта участников	Анализ заполненных мотивационных опросников или написанных эссе до начала программы. Встраивание в программу упражнений на развитие тех умений и навыков, которые менее всего развиты в обобщенном профиле развития корпоративных компетенций у группы.
Целенаправленность	Актуализация результатов обучения	Педагогический дизайн: умение правильно сформулировать цели обучения;	Сопровождение группового проекта по методу проектного управления.

	Принцип кооперативной деятельности	разработка программ для коллективных субъектов обучения – групп, состоящих из руководителей высшего звена с большим управленческим опытом	Включение в программу метода корпоративных историй или кейсов, релевантных уровню участников (например, примеры принятия решений топ-руководителями в кризисных для компании ситуациях)
Целесообразность	Контекстность	Знание отрасли и стратегических целей организации; Использование методов предсказательной аналитики; Умение измерить и оценить результаты обучения с позиции обучающихся и с позиции организации (заказчика)	Формулирование целей обучения на основе стратегии организации Использование адекватных моделей оценки эффективности обучения (например, Дж. Киркпатрика, Филлипса и др.)
Целостность	Актуализация результатов обучения	Умение оценить эффективность обучения; Сопровождение обучающихся после окончания обучения; Разработка модульных программ; Управление проектами	Методы сопровождения в период междумодульной работы (проведение вебинаров, консультационных сессий) и после завершения (консультирование по защищенным проектам)

Включенность в систему управления организацией	Контекстность	Знание стратегических целей организации, её корпоративной культуры, особенностей	Подход «Лидеры учат лидеров» (развитие внутренних тренеров, специальная программа “train the trainer”)
Гибкость	Контекстность Актуализация результатов обучения Рефлексивность	Умение работать в команде тренеров; Умение вносить изменения в ходе программ по результатам контроля и промежуточной оценки и в связи с изменениями в стратегии организации (заказчика) Управление проектами	Обеспечение преемственности между модулями (использование материалов тренеров предыдущего модуля в своей программе); Подбор или разработка дополнительных материалов для самостоятельного изучения, если тема усвоена не в полном объеме или часть не была актуальной/ потеряла актуальность (например, изменение нормативно-правовой базы в корпорации)
Интенсивность	Принцип кооперативной деятельности Опора на жизненный опыт Принцип самостоятельности обучения	Использование активных форм и методов обучения; Умение эффективно проводить групповые дискуссии и подводить их итоги; Умение побуждать к самоуправляемому автодидактическому процессу обучения	Проведение деловых игр и бизнес-симуляций с использованием методов фасилитации, модерации, медиации; Проработка подведения итогов каждого такта групповой работы, выполненных упражнений, в т.ч. с использованием визуальных средств; Разработка таких межмодульных заданий, которые несут практическую ценность для обучающегося и тем самым формируют мотивацию для выполнения.

Вариативность	Принцип самостоятельности обучения; Контекстность	Выстраивание индивидуальной траектории обучения; Использование различных технологий обучения; Использование информационных технологий; Разнообразие методов обучения и контроля; Постоянный поиск новых форм и методов обучения; Умение мотивировать слушателей к обучению и вдохновлять своим примером.	Умение разработки тестов, бизнес-кейсов, индивидуальных и групповых заданий (например, съемка видео-ролика, проведение исследования и опроса и т.д.); Разработка дополнительных материалов для возможности самостоятельно обучаться вне класса; Сбалансированное использование интегративных методов и форм обучения для поддержания вовлеченности аудитории.

Соответственно, сертифицированный бизнес-тренер (СБТ) – бизнес-тренер, прошедший процедуру сертификации, подтвердивший свою квалификацию, и получивший документ – сертификат единого образца, с утвержденным уровнем сертификации. В российской практике в настоящее время нет единого нормативного стандарта, который регламентировал бы процесс сертификации тренеров (соответственно, нет единого института, занимающегося регулированием аттестации бизнес-тренеров). Многообразные сертификации объединяет то, что все они направлены на оценку уровня мастерства тренера.

Например, Международная система сертификации бизнес-тренеров и бизнес-коучей (IIMD/МИМ) (создана в 2003 г. международной тренинговой компанией IIMD GmbH со штаб-квартирой в г. Лейпциг (Германия) и ООО «Международный институт менеджмента») оценивает соответствие требованиям компетенции бизнес-тренера следующими методами: письменное тестирование (тест на самооценку тренера по комплексу базовых компетенций тренера (82 компетенции); проективный тест на проявление основных коммуникативных компетенций; комплекс тестов в области знаний и навыков в сфере проведения бизнес-тренингов (от 50 до 100 вопросов в зависимости от заявленной категории), ассессмент (проведение презентации тренинговой программы; проведение пробного тренинга с реальной группой; выполнение комплекса интерактивных упражнений); заключительное диагностическое интервью на основании результатов тестирования и ассессмента.

Другой пример – «Положение и сертификации бизнес-тренеров» (разработано Российской ассоциацией бизнес-образования (РАБО) и рабочей группой бизнес-тренеров тренинговых центров и корпоративных академий, принято и введено в действие 16 января 2015 г. решением Президиума Национального аккредитационного совета делового образования – НП «НАСДОБР») [72]. Данным положением определяется процесс сертификации, в значительной степени похожий на описанный выше,

требования к опыту практической работы, при этом модель тренерских компетенций включает 50 позиций, относящихся к разработке тренинга, проведению тренинга (навыки презентации, навыки управления содержанием тренинга, навыки управления поведением участников и их взаимодействием, навыки коммуникации, навыки обратной связи), к оценке эффективности и поддержке результатов тренинга.

Так как корпоративное обучение представляет собой достаточно сложную систему, включенную в общую систему управления организацией, то при разработке и проведении таких программ тренер и заказчик – это не единственные звенья системы. Для организации тренинга, документационного сопровождения, работы с участниками, подготовки раздаточных материалов и прочих задач требуется администратор. В подготовке программ задействовано еще одно важное звено – руководитель программ, хотя в некоторых случаях тренер может выполнять и его функции. В Таблице 8 представлен перечень профессиональных задач, решаемых участниками процесса разработки и проведения корпоративной программы.

Таблица 8

Профессиональные задачи

Должность	Профессиональные задачи
Тренер/преподаватель /разработчик программы	Разработка концепции программы/ структуры программы/ модулей программы/ содержания программы или ее модулей, определение методов и форм программы с учетом потребностей заказчика, ее доработка, проведение. Разработчик программы может быть и директором (руководителем) программы.
Руководитель/ директор программы	Определение потребностей заказчика программы и её участников, презентация планируемой программы обучения, анализ обратной связи и доработка программы с ее учетом. Постановка задач тренерам, контроль соответствия содержания программы потребностям заказчика, подготовка расписания,

	участие в доработке учебных материалов, анализ результатов обучения. Ведение программы: установочное и завершающее выступление с постановкой целей и задач, подведение результатов и итогов, обеспечение связок между выступлениями преподавателей.
Администратор/ менеджер программы	Администрирование процесса обучения, документационное сопровождение, подготовка приказов, табелей успеваемости, подготовка учебных материалов, включая форматирование, редактирование, распечатка или отправка в типографию, информирование и размещение материалов, тестов на дистанционных ресурсах.

С усложнением задач и целей, стоящих перед корпоративным обучением в крупных корпорациях, некоторые образовательные организации выделяют дополнительные роли в процессе разработки и проведения программ. Вместе с трансформацией направления обучения и развития в экспертной функции меняется и сочетание ролей в организации корпоративного обучения. Например, КУ Сбербанка в 2018 году предложил следующую структуру: Learning leader (клиентский директор), Program director (директор программы), Subject matter expert (эксперт в предметной области), Learning technology expert (эксперт по образовательным технологиям), Learning analytics expert (эксперт в области аналитики обучения), Delivery manager (менеджер по процессу обучения). В этой структуре роль руководителя программ разделяется на три функциональные роли. И вместо универсальных специалистов по обучению появляется эксперт по образовательным технологиям и эксперт в области аналитики обучения. Это показывает значительный рост внимания к методическому сопровождению программ корпоративного обучения. Как показали исследования в Европе, Северной и Южной Америке, в программах обучения

руководителей используемые методы обучения занимают такое же важное место, как и профессиональные качества преподавателей [158].

В качестве менеджера или администратора программ чаще всего привлекают специалистов с опытом организации мероприятий, работы в гостиничном бизнесе, а также специалистов, окончивших профессиональные программы обучения по направлению «менеджмент образования/ менеджмент в образовании». Типы программ приведены в Приложении 2.

Таким образом, можно сделать вывод, что динамичность корпоративного обучения требует, с одной стороны, постоянного развития и расширения модели компетенций педагогических кадров, участвующих в этом процессе, а с другой – пересмотра и обновления функциональных ролей участников процесса. При определении характеристик этих ролей и компетенций всегда нужно опираться на сущностные характеристики корпоративного обучения и принципы андрагогики, свойственные именно корпоративному обучению. Требования к преподавателям и другим педагогическим кадрам, участвующим в разработке и проведении корпоративных программ, безусловно, являются одной из важных особенностей данных программ, отличающих их от многих других программ обучения взрослых (ДПО).

Далее рассмотрим модульную стратегию в программном моделировании корпоративного обучения руководителей. В педагогической литературе часто используются понятия модульного формата, модульной технологии, модульного подхода в обучении взрослых. В Статье 76 Закона РФ «Об образовании» сказано, что «обучение по дополнительным профессиональным программам осуществляется как единовременно и непрерывно, так и поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, применения сетевых форм, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании» [107].

Применительно к программам корпоративного обучения руководителей правомерно говорить о *модульной стратегии* – которая является успешной и часто используемой. Модульность показала свою эффективность в различных системах обучения, но, в первую очередь, в таких программах, которые предполагают наличие базовых знаний в предметной области и «умения учиться» у обучающихся, а также основываются на практике, что характерно для корпоративных программ обучения [127].

Под модульной стратегией программного моделирования мы понимаем:

- определение целей каждого модуля и оптимальных способов их достижения;
- структурирование программ по принципу модуль-модульная единица-учебный элемент;
- преемственность модулей в части возможности отработки навыков, которые развивались на предыдущем модуле;
- возможность внесения изменений в последовательность и содержательное наполнение модулей в ходе программы в связи с изменениями в организации и показателями эффективности предыдущих модулей.

Авторы статьи «Научно-методические подходы к формированию модульных учебных планов ДПО» предлагают следующее определение модуля учебной программы ДПО: «это основная организационно-содержательная единица модульной системы обучения, охватывающая учебный материал, имеющий относительно самостоятельное значение и включающий в себя, как правило, несколько близких по содержанию тем или разделов курса. Для модуля характерны такие признаки, как целостность, относительная независимость и логическая завершенность его содержания, гибкость структуры, оперативность контроля и оценки результатов обучения. Модуль имеет конкретную цель и определяет оптимальные способы ее

достижения. Модуль включает совокупность содержания обучения, системы управления учебными действиями обучаемого, системы контроля знаний, умений, навыков и методических рекомендаций» [110, с. 23].

Данное определение модуля схоже с тем, как понимается модуль в корпоративных программах для руководителей. При этом, проектируя программы с учетом компетентностной стратегии, необходимо обеспечивать преемственность модулей в части возможности отработки навыков, которые развивались на предыдущем модуле, в рамках последующего за счет усложнения задач, решаемых участниками. Например, если на модуле 3 изучались методики ведения переговоров, то на модуле 4 у участников должна быть возможность практически отработать изученное. Так как следующий модуль посвящен, как правило, другой теме, то это возможно включить в деловую игру, которая направлена на развитие новых умений и навыков, но при этом требует от участников проводить переговоры и договариваться.

Авторы цитируемой выше статьи также используют термин «модульная единица», под которой понимается целостная, самостоятельная часть в содержании модуля, охватывающая знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной или другой задачи. «Для каждой модульной единицы в рамках модульной технологии должен быть разработан полный комплект методических документов и программных педагогических средств, обеспечивающий самостоятельную работу обучаемого в индивидуальном режиме при минимальной помощи со стороны преподавателя» [110, с. 22].

Это понятие полезно использовать и при разработке программ корпоративного обучения: по нашему мнению, к модульной единице можно отнести такие компоненты программ, как лекция, выступление эксперта, деловая игра, вебинар и др. Также указанные выше авторы определяют такое понятие, как «учебный элемент» и рассматривают его как «часть учебного материала, отражающая какой-либо аспект профессиональной или другой

задачи. Он является основным носителем учебной информации и по назначению может быть основным, дополнительным или справочным; по содержанию – теоретическим, практическим или смешанным» [110, с. 23].

К учебному элементу в программах обучения руководителей можно отнести бизнес-кейс, презентационные слайды, статью по тематике модуля, тест, мотивационное эссе и др. Для учебных материалов, представленных в электронном виде и относящихся к одному модулю, стало стандартным их разделение на основные, дополнительные и справочные. Ниже (Таблица 9) приведем пример детализации модуля «Управление изменениями и лидерство в изменениях» программы обучения высшего руководства ракетно-космической отрасли с использованием таких структурных элементов, как модульная единица и учебный элемент (модуль проводился профессором по лидерству бизнес-школы ESMT К. Коротовым).

Таблица 9

Структуризация учебного модуля в программе обучения руководителей

Модульные единицы	Соответствующие учебные элементы
1.Интерактивная лекция	1.1. Бизнес-кейс для чтения «Последняя миссия шаттла Колумбия» 1.2. Видео к бизнес-кейсу с записью совещания комиссии по разбору случившейся катастрофы 1.3. Письменный опрос участников о корпоративной культуре в организациях, описанных в бизнес-кейсе
2. Учебная дискуссия о корпоративной культуре	2.1. Вопросы для дискуссии в группах и представление результатов от каждой группы другим участникам и преподавателю по изученному бизнес-кейсу, а затем о корпоративной культуре в организации-заказчике обучения 2.2. Работа участников в парах: дискуссия по заданным преподавателем вопросам
3.Диагностика стилей лидерства участников	3.1. Презентационные слайды о стилях лидерства 3.2. Просмотр учебного видео-ролика 3.3. Заполнение участниками опросника для определения своего стиля лидерства 3.4. Презентация (по желанию) полученного результата 3.5. Раздаточный материал с рекомендациями по каждому стилю лидерства
4.Выступление приглашенного эксперта по теме модуля	4.1. Презентационные слайды 4.2. Корпоративные истории 4.3. Видеоролик

Для программ ДПО, реализуемых в модульном формате, Л. В. Шевелева и В. А. Синицын выделяют три уровня: низший, средний и высший. Низший уровень модульной учебной программы ДПО – «это краткосрочные программы обучения, чаще – повышение квалификации... Такие учебные программы нацелены не на первичное обучение слушателей, а на пополнение уже существующей базы знаний и компетенций по различным направлениям…» [110, с. 24]. К учебным элементам таких программ авторы публикации относят отдельные учебные темы. Модули в таких программах – «не полные, охватывающие лишь часть образовательного модуля в учебной программе высшего профессионального образования соответствующего профиля», их также можно назвать минимодулями. В отличие от учебного элемента минимодуль системен, независим и логически завершен, а также результат его освоения слушателями может быть оценен. К среднему уровню модульной учебной программы ДПО эти авторы относят повышение квалификации, «слушателями такой образовательной программы должны быть специалисты, имеющие базовый уровень профильного образования по тематике программы или ее составной части» [110, с. 24].

Высший уровень модульной программы ДПО указанные авторы предлагают называть максимодулями или полными модулями. Они также отмечают, что построение индивидуальной учебной программы для слушателей может позволять изучать отдельные модули или их составные элементы в различные периоды времени и в различных образовательных учреждениях. По нашему мнению, предлагаемые уровни и составляющие модульных программ ДПО применимы и к модульным корпоративным программам для руководителей.

Модули программ корпоративного обучения руководителей объединены общей целью. Каждый модуль посвящен определенной теме или темам, а также развитию определенных навыков и, как следствие, компетенций, если программа на это ориентирована. Как правило, в

корпоративном обучении модульные программы для руководителей или кадрового резерва проходят раз в год, в связи с чем у участников нет возможности переносить участие в них, так как цели корпорации-заказчика меняются в связи с этапами стратегического развития и внешними факторами.

В рамках проведенного нами опроса о разработке модульных корпоративных программ для руководителей среди специалистов по обучению и развитию корпоративных университетов и академий, учебных центров и отделов крупных компаний, бизнес-школ и тренинговых компаний, (результаты которого будут подробно рассмотрены в Главе 3), респонденты отметили, что проектируют именно модульные программы, так как они:

позволяют выстраивать четкий путь профессионального развития сотрудника;

обеспечивают возможность учиться и использовать знания на практике, закрепляя результат и проверяя их на следующем модуле;

обеспечивают комплексное развитие руководителей по разным темам (в том числе, через проектную работу на протяжении всего периода реализации программы);

позволяют обеспечить нетворкинг слушателей;

позволяют выявлять в процессе обучения высокопотенциальных руководителей для рекомендации топ-менеджерами и в кадровый резерв;

представляют собой комплексный и эффективный формат развития и изменения мышления у участников;

позволяют гибко учитывать потребности корпоративных заказчиков обучения;

удобны в планировании;

позволяют достигать результат в понятные сроки;

обеспечивают глубокое погружение в обучение и позволяют планировать долгосрочное развитие, например, для программ, которые длятся от 300 акад. часов;

позволяют изучить большой объем разноплановой информации, отработать развиваемые навыки на практике.

Эти мнения специалистов корпоративного обучения показывают, что применение модульной стратегии позволяет одновременно решать многие дидактические задачи, а также бизнес-задачи организаций. Модульная стратегия в значительной мере обеспечивает реализацию в этих программах основных сущностных характеристик корпоративного обучения (адресность, целенаправленность, целесообразность, целостность, гибкость, включенность в систему управления организацией, вариативность и интенсивность).

Выше было показано, что выбор технологий, форм и методов обучения на корпоративных модульных программах для руководителей проводится на основе сформулированных целей и андрагогических принципов. Методы оценки эффективности программ корпоративного обучения также должны определяться этими целями и принципами. Для этого необходимо разработать и постоянно использовать стратегию оценки эффективности проводимого обучения, которая должна давать ответы на следующие группы вопросов:

- зачем проводить оценку обучения (цели);
- что считать эффективностью обучения и как проводить его оценку (модели и инструменты оценки, измеряемые показатели);
- кто и когда должен проводить эту оценку (человеческие и финансовые ресурсы);
- какие меры организация готова предпринять по результатам полученных измерений.

С точки зрения педагогической науки, целью и ожидаемыми результатами обучения является формирование определенных компетенций

субъектов обучения. Особенность корпоративного обучения состоит в том, что его цели и результаты необходимо рассматривать как с точки зрения его инициаторов (заказчика), так и с точки зрения обучающихся. Важными группами участников процесса обучения (кроме обучающихся) являются, с одной стороны, специалисты обучения (преподаватели, разработчики учебных программ, тренеры, организаторы обучения), а, с другой, – заказчики обучения (руководители корпораций, сотрудники отделов управления персоналом). Соответственно, и эффективность программ должна оцениваться на разных уровнях, с точки зрения всех участников этого процесса. Только такой подход позволяет выбрать адекватные индикаторы и методы оценки, а также четко определить, кто должен заниматься этой оценкой.

Цели проведения оценки корпоративного обучения связаны с его целями и сущностными характеристиками. Такие характеристики корпоративного обучения, как *системность, целостность, включенность в систему управления организацией* означают, что корпоративное обучение является частью стратегического развития организации. Целостность системы означает, что каждый элемент системы вносит вклад в реализацию целевой функции системы. По мнению Б. Саттон (B.Sutton), можно выделить три отдельные цели проведения оценки: проверка (checking), механизм управления (steering mechanism), необходимость ставить под сомнение, пересматривать устоявшиеся подходы и взгляды (to challenge assumptions) [154, с. 83].

Первая цель оценки представляет интерес и для преподавателей, и для заказчиков. Преподавателям необходимо знать, насколько эффективно проводимое обучение с точки зрения передачи запланированных знаний и умений целевой аудитории. Например, они должны получить ответ на вопросы о правильности содержания программы, о соответствии уровня и доступности учебных материалов, о возможности улучшения программы с помощью изменения способа подачи или презентации учебных материалов.

Для заказчика (руководителей организации) важно знать, является ли учебный опыт дополнением к деятельности на рабочем месте, существуют ли в организации условия для поддержки обучающихся и позволяющие им применить полученные знания в своей практической деятельности, способствует ли пройденное обучение достижению целей организации участниками.

По мнению Б. Саттон, вторая цель оценки – это проверка соответствия полученных знаний, умений и навыков операционной деятельности участников обучения (т. е. смогут ли они использовать освоенное, вернувшись на рабочее место) [154, с. 84]. Данная цель должна также представлять интерес для двух групп (преподавателей и заказчиков), но анализ публикаций показывает, что преподаватели не всегда проявляют к ней достаточный интерес. Хотя именно в длительных программах (таких, как модульные программы для руководителей) обратная связь позволяет вносить изменения в ходе их проведения.

Третья цель оценки обучения, которую Б. Саттон определяет как возможность проверки предположений, – относится к заказчикам обучения. По мнению данного исследователя, правильно подобранная оценка может показать, что проведенное обучение не привело к ожидаемым результатам, так как реальная проблема или не была корректно сформулирована, или не может быть решена только посредством обучения [154, с. 85].

Таким образом, оценка результатов корпоративного обучения является комплексной задачей. При оценке корпоративного обучения в практических рекомендациях и научных публикациях обычно предлагают разграничивать: эффективность собственно процесса обучения; эффективность бизнес-процесса, по отношению к которому обучение является обеспечивающим; эффективность бизнеса в целом, стратегическая эффективность обучения [25]. Некоторые отечественные авторы предлагают более детальную классификацию критериев оценки: экономические (эффективность затрат); производственные (рост эффективности труда и повышение результатов

труда); образовательные (рост уровня знаний, умений и навыков); поведенческие (улучшение поведенческих характеристик сотрудника после обучения); мотивационные [100].

Зарубежные авторы также предлагают разделять критерии оценки в связи с различным пониманием эффективности [118]: это может быть эффективность затрат на обучение (уровень вложений и охват обучением большого числа сотрудников), собственно эффективность – относится к измерению качества обучения, результативность – когда измерение результатов направлено на оценку производительности обучающихся, приводящую к получению или неполучению прибыли. Только комплексный подход, включающий эти три направления оценки, дает возможность оптимизации уровня вложений в корпоративное обучение для получения оптимальной отдачи в работе сотрудников организации.

При определении целей корпоративного обучения учитывается, что при вложении финансовых средств в развитие сотрудников работодатель ожидает возврата инвестиций. Вопрос о целесообразности проведения той или иной программы обучения встает на этапе ее планирования и разработки. Кроме четкого определения ожидаемых результатов обучения, заказчику важно иметь возможность измерить и получаемые экономические эффекты, что является достаточно сложной задачей. Поэтому умение спланировать и провести оценку результатов обучения стало одной из необходимых компетенций специалистов корпоративного обучения: часто для возможности проведения оценки по определенной методике специалисты должны пройти обучение и получить соответствующие сертификаты.

В современной практике корпоративного обучения существует более десятка признанных методик оценки эффективности (в том числе, и расчета возврата инвестиций в обучение), в различных сочетаниях многие из них рассмотрены отечественными (Р. А. Долженко, А. В. Пеша, О. А. Коропец, О. Л. Чуланова, Я. А. Тимченко, И. А. Соловьева, Р. С. Удовидченко) и зарубежными (M. Allen, P. McGee, M. Barney) авторами. Но при этом эти

исследования посвящены или оценке эффективности корпоративных университетов, или корпоративного обучения в целом (без взаимосвязи с определенными целевыми аудиториями), или отдельных тренингов, но они не рассматривают конкретно оценку эффективности модульных корпоративных программ для руководителей. Также особенностью публикаций российских авторов является то, что они в большинстве случаев рассматривают эту проблему с позиций экономических наук (и сами являются экономистами), а не с позиций педагогики.

Ряд зарубежных исследователей обратили внимание на отсутствие специализированных инструментов оценки программ для руководителей и предложили свои варианты – например, для оценки эффективности программ развития лидеров [116, 120, 130, 147]. В предлагаемых методах оценки, направленных на сбор качественных и количественных данных, широко используются такие инструменты, как опросы, позволяющие понять, как прохождение программы повлияло после ее окончания на изменения в поведении обучаемого на уровне самого участника, организации и социальной среды. Также указывается на необходимость проведения оценки через 3, 6 и более месяцев после завершения программы. Надо отметить, что и эти публикации в значительной степени посвящены вопросам оценки экономической эффективности рассматриваемых программ.

Ряд российских авторов, принимая достоинства и недостатки признанных моделей, в 2015-2016 гг. предложили свои комплексные модели оценки корпоративного обучения [93, 94, 95, 96, 105].

Как было сформулировано выше, применительно к корпоративному обучению руководителей технологию обучения можно рассматривать как систему, состоящую из следующих компонентов: методы, формы и средства обучения, методы диагностики/отбора обучающихся, методы контроля, методы оценки эффективности учебных программ. Нами будут рассмотрены те подходы, с помощью которых можно оценивать результаты отдельных программ обучения, а не системы обучения в целом. Определенные нами

далее модели оценки эффективности программ обучения для руководителей и элементы этих моделей позволяют увидеть динамику развития компетенций у участников, сопоставить цели и результаты обучения, определить, что требуется изменить и доработать в содержании программы, какие методы являются более действенными, а какие менее в научении и т.д.

Далее рассмотрим основные характеристики нескольких наиболее часто используемых моделей, направленных на измерение эффективности корпоративного обучения. Затем модели оценки, относящиеся к ним инструменты оценки, измеряемые результаты для организации и для обучающегося будут обобщенно представлены в табличной форме. Сравнение моделей будет проведено с использованием SWOT-анализа.

1. Модель Киркпатрика

Модель была разработана в 1959 г. и включает четыре уровня оценки эффективности обучения: 1-й уровень - Реакция (удовлетворенность участников программой); 2-й уровень - Научение (приобретение участниками знаний и умений); 3-й уровень - Поведение (изменение поведения в результате прохождения программы); 4-й уровень - Результаты (данный уровень был впоследствии преобразован и определен как возврат на ожидания ROE – Return on Expectations).

Модель Киркпатрика является наиболее часто рассматриваемой в педагогической литературе и широко используемой в обучении взрослых, что подтверждается опросом, проведенным в 2015 г. П. Хёрстом среди 5000 профессионалов в сфере обучения и развития персонала и человеческих ресурсов из различных индустрий с численностью персонала более 1000 человек (в США, Европе и Азии) [135]. Так как данная модель широко используется в различных системах обучения (школы, ВУЗы, система повышения квалификации), выделим те ее характеристики, которые представляют интерес именно для корпоративного обучения, в частности для модульных программ обучения руководителей.

Анализ отечественных и зарубежных публикаций показывает, что многие организации проводят оценку программ обучения, соответствующую лишь первым двум уровням модели, при этом игнорируют необходимость формирования поведенческих моделей для переноса знаний и навыков непосредственно в работу, уровни оценки не выходят за рамки обучения (т.е. не включают меры по повышению производительности). По результатам опроса П. Хёрста, 87% респондентов применяют для оценки эффективности программы 1-й уровень в анкетах обратной связи и только 43% опрошенных измеряют влияние на бизнес-результаты. Среди инструментов измерения эффективности обучения: дискуссионные форумы (33%), наблюдения (57%), письменные работы после окончания обучения (39%) и результаты личной эффективности (53%). Опрошенные специалисты обучения, которые используют метрики для оценки влияния на следующие аспекты, распределились в таком процентном соотношении: удовлетворённость сотрудников (51%), качество выполнения работы (45%), клиентский сервис (41%) и операционная эффективность (41%). В данном исследовании, как и во многих аналогичных, фокус сосредоточен исключительно на недостаточном использовании индикаторов влияния обучения на бизнес – без чего само существование внутрифирменных структур по обучению и развитию персонала ставится под сомнение – специалисты корпоративного обучения должны постоянно доказывать свою бизнес-эффективность работодателю, заказчику обучения. Но не приводятся данные, как измерялись результаты второго уровня. Авторы мета-анализа эффективности программ обучения лидеров [141] отмечают, что, хотя оценка на первом уровне проводится в большинстве программ (91%), это не всегда находит отражение в публикациях – фокус чаще смещается на расчет и доказательства экономической эффективности.

Исследователи обычно отмечают сильную положительную корреляцию между первым и вторым уровнем, а также между третьим и четвёртым: если участник удовлетворен образовательной программой, то с

большой степенью вероятности можно утверждать, что повышается и уровень усвоения знаний и умений по результатам программы, а чем в большей степени участники применяют то, что изучили, на практике, тем выше влияние на результаты организации в целом. Новые зарубежные исследования позволяют делать выводы и о влиянии результатов первого и второго уровня на последующие уровни [141]: реакция обучающихся может служить индикатором их мотивации для успешного прохождения обучения (если они не считают программу полезной, то могут и не иметь мотивации для обучения), а построенные мета-аналитические модели результатов обучения подтверждают, что уровень реакции связан и с такими уровнями, как поведение и результаты. Таким образом, первый уровень оценки, который показывает удовлетворенность обучающихся, в то же время является индикатором мотивации получить знания и применять их на практике.

Второй уровень оценки – приобретение знаний и умений, изменение навыков и ценностей. Согласно исследованиям в области психологии образования [140], так как учение протекает в трех основных областях – когнитивной, психомоторной и аффективной, то и непосредственные результаты «научения» могут быть рассмотрены в рамках этих трех категорий. Аффективный компонент учения отражает приобретение или изменения внутренних состояний обучающегося (отношений, ценностей, убеждений, эмоций). Эти изменения являются одной из важных целей в программах корпоративного обучения руководителей, и соответственно очень важно иметь возможность их измерять. Когнитивный компонент отражает изменения в развитии интеллектуальных знаний и умений, результаты мыслительной деятельности. Психомоторный компонент – новые физические умения и навыки, практическая деятельность, поступки, создание продуктов.

Оценка когнитивного компонента результатов «научения» также является обязательной в корпоративных программах для руководителей, так

как такие программы по определению направлены на изменения в способностях обучающихся в выполнении своих ролей руководителей и в участии в процессах лидерства.

В опубликованном американскими исследователями в 2017 году мета-анализе 335 исследований оценки эффективности программ развития лидерства (понимаемых в широком смысле как все программы развития руководителей) показано, что такие программы могут привести к росту знаний, умений, навыков на 25% [141, с. 1704]. Хотя более поздний обзор таких исследований (2020 г.) призывает аккуратнее относиться к утверждению этих причинно-следственных связей [144].

Практически все исследователи утверждают, что применительно к корпоративному обучению особое внимание должно уделяться оценке эффективности на третьем и четвёртом уровнях. М. В. Кларин объясняет, что необходимость проведения оценки на третьем, четвертом и пятом уровнях (введенным Филлипсом) опосредованно связана с особенностями предметности корпоративного обучения (сочетания конкретного профессионального и организационно-управленческого содержания) [37, с. 485]. Так как первичной целью программ обучения руководителей являются положительные изменения в их профессиональной деятельности как руководителей на своем рабочем месте, оценка изменений поведения (3-й уровень) является обязательной для определения эффективности обучения. Оценка результатов 3-его уровня проводится через несколько месяцев после завершения программы, когда участники уже начнут применять новые знания и навыки в свой работе. Ряд зарубежных исследований показали, что существует так называемая «проблема переноса» (transfer problem), которая проявляется отсутствием положительных изменений после обучения. Это объясняют тем, что только обучение само по себе еще не является обязательным условием изменений в профессиональной деятельности. Таким образом, данные оценки на 3-ем уровне также позволяют косвенно измерить, насколько организационная среда способствует переносу знаний и

навыков непосредственно в профессиональную деятельность [141, с. 1688]. Результаты цитируемого выше мета-анализа показывают, что программы обучения могут привести к росту на 28% лидерского поведения руководителей на рабочем месте [141, с. 1704].

Данные 4-го уровня также собираются и анализируются после завершения программы и дают возможность оценить результаты применения новых знаний и умений – измерение этих результатов нацелено на такие показатели, как производительность, качество, стоимость и время. Могут измеряться и такие нематериальные показатели как удовлетворенность клиентов, удовлетворенность своей работой и изменение деловых привычек. По данным мета-анализа, повышение эффективности руководителей на рабочем месте может достигать 20%, результаты, связанные с работой подчиненных, могут вырасти на 8%, а рост результатов в целом по организации может достигнуть 25% [141, с. 1704]. Такой кумулятивный эффект объясняют обучением в организации (сама организация рассматривается как самообучающаяся система) и отмечают, что этот эффект может поддерживаться во времени [91].

Особенности и сложность проведения оценки на третьем и четвертом уровне состоят в том, что она должна осуществляться в основном на рабочем месте и с активным участием заказчика. Особенности целевой аудитории – руководители – только прибавляет сложности – так как они часто не хотят, чтобы их оценивали, или не находят для этого времени. Очень важно и отношение руководителя обучающегося к его учебе. Согласно известной формуле корпоративного обучения Ч. Дженнингса «70:20:10», 10% знаний человек получает во время обучения и чтения, 20% знаний приобретается через социальное обучение при общении с руководителем и коллегами, 70% – это эмпирическое обучение на рабочем месте, когда все полученные знания применяются на практике и анализируется собственный опыт. При вовлеченности руководителя в процесс обучения сотрудника у последнего появляется больше возможностей и для изменения своего поведения в

рабочих ситуациях, и для использования новых знаний, умений и навыков для получения экономически выгодного эффекта для организации.

Некоторые зарубежные авторы отмечают, что модель Киркпатрика была разработана «специалистами в области обучения для самих себя» с основной целью оправдать существование учебного центра в организации, и первоначально предполагала, что и оценка результатов обучения будет проводиться только ими. В дальнейшем применительно к корпоративному обучению были выделены и разграничены роли при оценке эффективности на различных уровнях:

- оценка на первом уровне обычно осуществляется специалистами, проводящими обучение (learning facilitator), в конце программы, но также может проводиться с различными интервалами во время программы;
- оценка на втором уровне в большинстве случаев осуществляется специалистами по оценке (assessors);
- особенностью оценки третьего и четвертого уровня является необходимость ее совместного проведения как организатором обучения, так и работодателем (training provider and employer).

На примере прохождения деловой игры «Построение космических ракет» участниками модульной программы обучения кадрового резерва «Управление в ракетно-космической промышленности» рассмотрим, как может проводиться оценка по модели Киркпатрика:

- 1-й уровень – получение устной и письменной обратной связи об удовлетворенности и соответствии ожиданиям;
- 2-й уровень – какие знания были усвоены проверялось тестированием в дистанционном формате;
- 3-й уровень – анализ информации об использовании инструментов бережливого производства на своих предприятиях, об изменениях в ежедневной работе, изменениях в организации своего рабочего места (участники делают доклад на следующем модуле после изучения тем операционная эффективность и бережливое производство);

- 4-й уровень – подсчёт экономического эффекта от внедренных изменений (расчет экономии в части трудозатрат, отсутствия лишних перемещений на производстве, оптимизации работы склада и т. д.). Так как внедрение такого рода изменений производится самими участниками, то и расчет финансовых эффектов от их внедрения может быть сделан ими самими или другими специалистами в организации, после чего при передаче результатов организаторам обучения, последние могут сопоставить затраты на обучение участника и эти финансовые эффекты.

Дж. Филлипсом в модель Д. Кирпатрика был добавлен 5-й уровень, направленный на анализ параметров, с помощью которых можно оценить, стоило ли вкладывать средства в обучение. То есть, 5-й уровень базируется на измерениях 4-го, представленных в ценовых показателях и направленных на всестороннюю оценку стоимости обучающих программ. При этом отмечается, что и те данные, которые невозможно выразить в финансовых показателях, также необходимо собирать и измерять (например, улучшение командной работы и построения сетей деловых связей – нетворкинга), так как они представляют собой нематериальные ценности.

2. Модель Филлипса

Модель Филлипса многими авторами рассматривается развитием первоначальной модели Киркпатрика, к которой добавлены 5-й и 6-ой уровни [21, 109]. 5-й уровень представляет собой оценку возврата на инвестиции (ROI = Return on Investment). В настоящее время большое количество организаций внедрили методику ROI, которая основывается на формуле измерения выгодности затрат на обучение персонала: доходы минус Затраты/Затраты*100% = ROI. 6-й уровень включает нематериальные преимущества. Под доходами в приведенной выше формуле подразумевается влияние на результаты из 4-го уровня модели Киркпатрика. Например, улучшение качества исполнения обязанностей, снижение текучести кадров и, следовательно, снижение затрат на подбор персонала и т.п. Под затратами

подразумевают: оплату услуг тренеров; прямые затраты на проведение программы; вмененные затраты: заработная плата участников за время обучения; стоимость расчета показателя ROI (стоимость рабочего времени, потраченного на сбор информации и расчет показателя). Большое количество компаний используют эту методику как инструмент улучшения процессов с определением элементов, которые мешают и которые помогают процессам. Например, в широко цитируемом исследовании [116] оценивался возврат на инвестиции в рамках программ развития лидерства (return on leadership development investment – RODI).

В качестве примера оценки эффективности программ обучения руководителей по модели Киркпатрика (дополненной Филлипсом) нами адаптирован список вопросов из статьи “Evaluating Leadership Development Programs”) [130] (Приложение 3).

Таким образом, можно сделать вывод, что в модульных корпоративных программах обучения руководителей необходимы результаты оценки на всех четырех уровнях, но с точки зрения педагогов (преподавателей, разработчиков учебных программ, организаторов учебного процесса) наибольшее значение представляют оценки второго и третьего уровня. Именно эти оценки показывают эффективность учебного процесса и дают возможность корректировать программу еще в ходе ее проведения.

3. Модель Бринкерхофа. Метод успешного кейса.

Модель Р. Бринкерхофа [121] – «интегрированная модель оценки развития человеческих ресурсов» (The Integrated Evaluation Model for Human Resource Development (HRD) – охватывает в широком смысле процесс развития навыков сотрудников организации, включая планирование, разработку и проведение программ, а также измерение результатов по достижению желаемых целей организации.

По данной методологии для того, чтобы повысить эффективность обучения, необходимо интегрировать стратегии по улучшению деятельности

организации с процессом обучения. Конечная цель обучения в корпоративных программах (в соответствии с целями корпоративного обучения) не столько улучшение знаний и навыков обучающихся, сколько улучшение деятельности организации. В основе модели Бринкерхофа лежит концепция «оптимальной передачи», при которой обучаемые фокусируются на нескольких стратегических целях улучшения деятельности, которые вероятнее всего приведут к достижению ключевых целей компании.

Бринкерхоф выделяет шесть шагов в разработке и внедрении программ по развитию человеческих ресурсов и соответствующие им шесть этапов оценки. Шесть шагов развития программы:

1. Существование необходимости, проблемы или возможности, при которых обучение определенного контингента может иметь положительный эффект;
2. Разрабатывается или используется готовая программа для решения этой потребности в обучении;
3. Разработанная программа успешно внедряется;
4. Участники в конце обучения обладают необходимыми знаниями, навыками, умениями и ценностями;
5. Участники сохраняют и используют на рабочем месте полученные во время обучения знания, умения и навыки;
6. Организация получает положительный эффект от применения новых знаний и умений на рабочем месте.

Соответствующие шесть этапов оценки:

1. Оценка поставленной цели: какие потребности в развитии должны быть решены в рамках обучения?
2. Оценка дизайна учебной программы: какие формы и методы обучения наиболее подходят для решения поставленной учебной цели?
3. Оценка внедрения программы: насколько успешно осуществлено внедрение?

4. Оценка непосредственных результатов: научились ли участники тому, что было запланировано?
5. Оценка опосредованных результатов: используют ли участники и дальше в своей деятельности то, чему научились?
6. Оценка влияния и значимости: привело ли обучение к важным изменениям на рабочем месте?

Метод может использоваться для достижения как стратегических, так и тактических целей. С точки зрения тактики, необходимо организовать обучение, которое ведет к улучшению в ключевых областях деятельности, которые в свою очередь создают значительный бизнес-эффект. В долгосрочном периоде целью является создание таких способностей в организации, которые повысят отдачу на инвестиции организации в обучение. По мере того, как организация все лучше и лучше выполняет тактические задачи, потребность в развитии ключевых областей деятельности у сотрудников снижается, цикл перевода обучения в действие уменьшается, все больше ресурсов, выделенных на обучение и развитие, направляются на создание прорывных инноваций.

При «оптимальной передаче» обучающийся направляет свои усилия на те области, где он вероятнее всего получит хорошие результаты. Для этого он определяет только те элементы обучения, которые ему нужны и ставит цели по обучению. В основе подхода лежит определение бизнес-эффекта от обучения. Для этого используются «карты эффекта» (impact maps). Они нужны для того, чтобы определить требуемый от обучения бизнес-эффект, выделить требования к обучению и деятельности, прояснить ожидания от результатов обучения, информировать о планах и целях обучения, направлять процессы измерения и оценки.

Одним из фундаментальных принципов этой модели является понимание сотрудником бизнес-целей и показателей эффективности деятельности организации и того, как они измеряются. Для обозначения этого явления используется термин «интенциональность».

Интенциональность обучающегося – это понимание, которым он делится с другими ключевыми заинтересованными лицами, и прежде всего с непосредственным руководителем, в отношении того, каким образом потенциальная программа обучения связана с целями компании. Результаты бесед документируются в виде «личных карт эффекта», которые составляются вместе с непосредственным руководителем. Для этой карты каждого участника просят обдумать до начала обучения ответы на следующие вопросы:

- чему именно вы считаете полезным для вас научиться;
- каким образом вы сможете использовать знания в ежедневной работе;
- какие результаты могут оказывать влияние на вашу деятельность;
- каким образом эта деятельность будет поддерживать цели организации.

Таким образом, основными характеристиками модели, важными для модульных программ корпоративного обучения, являются:

- необходимость оценки всех этапов разработки и внедрения программы;
- необходимость разработки программы на основе детального определения требуемых навыков таким образом, чтобы выбранные формы и методы точно соответствовали цели обучения (так решается проблема несоответствия заявленной цели обучения и его содержания в случае, если на обучение направляются сотрудники для развития определенных навыков, но при этом проблема в организации связана не с текущим уровнем их навыков, а с другими условиями в организации);
- подтверждение необходимости обучения именно таким навыкам, которые достаточно важны для организации, чтобы оправдать данную программу, а также, что именно данное обучение является наилучшим методом для удовлетворения данной потребности;
- модель показывает необходимость детального определения и четкой формулировки учебных результатов, изменения поведения и бизнес-результатов – благодаря этому программа обучения будет нацелена именно на нужные результаты и изменения;

- модель позволяет проводить оценку на всех шести этапах – а значит, определять и устранять проблемы в ходе планирования, разработки и внедрения программы – таким образом, устраняется недостаток многих оценок, проводимых только в конце программ – когда они уже завершились и изменения можно вносить только в следующем цикле.

Данная модель дает возможность детально оценить все важные аспекты учебного процесса: учитываются цели организации и цели индивида, на их основе формулируются желаемые учебные результаты и определяются наиболее оптимальные формы и методы обучения, эффективность измеряется на всех этапах разработки и внедрения – что дает возможность корректировки в ходе долгосрочных программ. Таким образом, она может быть важным инструментом оценки эффективности как для педагогов, так и для заказчиков учебных программ. Особенностью и сложностью ее является то, что планирование и проведение оценки на всех этапах требует участия всех заинтересованных сторон (педагогов, заказчика, обучающихся).

Р. Бринкерхоф также является автором метода «Успешный кейс» (Success Case Method), который предполагает последовательное использование пяти шагов (Таблица 10).

Таблица 10

Метод «Успешный кейс»

Шаг 1	Определить бизнес-цели и ожидания от их выполнения.
Шаг 2	Проанализировать значительную выборку прошедших обучение для того, чтобы выделить тех, кто оказывает значительное влияние на выполнение целей, и тех, кто не оказывает значительного влияния.
Шаг 3	Проанализировать данные исследования для того, чтобы выделить участников программы, добившихся успеха, и участников программ, не добившихся успеха.
Шаг 4	Провести глубинные интервью с двумя группами для того, чтобы задокументировать характер и ценность для бизнеса использования полученных знаний, а также выделить факторы, которые помогали использовать полученные знания, и факторы, которые мешали использованию.

Шаг 5	Задокументировать истории и использовать их для обучения менеджеров организации.

В результате процесса организация получает детальное описание влияния обучения на бизнес-результаты, и данное обучение можно тиражировать, осознавая те факторы, которые усиливают или ослабляют это влияние. Данная модель не занимается оценкой самого процесса обучения и не направлена на его изменение или улучшение. В ней происходит оценка, соответствующая только четвертому уровню модели Киркпатрика. То есть, это не модель оценки эффективности обучения, а скорее определение дополнительных факторов, которые влияют на успешность применения полученных знаний в практике. Полученные данные могут использоваться для мотивации сотрудников к обучению в последующих программах, где представляются успешные истории их выпускников.

Сравнивая модель Киркпатрика и Филлипса с «Методом успешного кейса» Бринкерхофа, многие исследователи отмечают, что первая направлена на доказательство эффективности обучения на основе качественных и количественных данных, тогда как второй метод основан на сборе и анализе исключительно качественных данных и представляет более точную картину развития конкретного сотрудника.

Применительно к программам обучения руководителей этот метод может быть использован кадровым резервом в формате индивидуальных планов развития. При этом у метода есть ограничения, среди которых невозможность оценить полную картину обучения, так как он фокусируется на самых продвинутых и самых слабых случаях (кейсах). Кроме того, он достаточно трудоемкий, т.к. постоянно требует обновление оцениваемых данных. Но при наличии автоматизированной системы сбора и анализа данных может быть достаточно оперативным.

4. Целевой подход Тайлера (Tyler's Objectives Approach)

Модель Р. Тайлера была разработана в 1942 году. Ее часто называют «объективной моделью» и «целевым подходом» [21, 109]. Она состоит из четырех вопросов, на которые необходимо ответить, чтобы оценить эффективность обучения:

- Какие образовательные цели необходимо реализовать? Постановка целей и задач обучения и их классификация. Определение целей и задач в терминах поведения персонала;
- Какие методы обучения выбрать для достижения этих целей?
- Как будет организовано обучение для достижения эффективности? Определение ситуаций, в которых эти цели могут быть достигнуты;
- Как можно оценить эффективность обучения? Выбор способов оценивания. Сбор всей информации и сравнение полученных показателей с намеченными данными об эффективности обучения.

Измерение результатов происходит на основе составленного списка учебных задач, которые указывают, как должно измениться поведение сотрудника после прохождения обучения. По завершению обучения анализируются данные об изменениях производительности и качестве труда и сравниваются с показателями достижения целей обучения. С точки зрения заказчиков и организаторов корпоративного обучения, недостатком данной модели является то, что она не предполагает оценку возврата на инвестиции при анализе эффективности обучения, как и не включает оценку влияния на изменение производительности и трудового поведения сотрудников других факторов. То есть, провести комплексную оценку результатов обучения и развития сотрудников невозможно. По мнению ряда авторов, реализация целевого подхода Тайлера отчасти напоминает 3-й уровень оценки в модели Киркпатрика.

По нашему мнению, данная модель содержит педагогическую составляющую в значительно усеченном виде и поэтому не дает педагогам и организаторам корпоративного обучения достаточной информации, с

помощью которой они могут корректировать программу на протяжении всего учебного процесса, что является необходимым условием при проведении модульных корпоративных программ обучения руководителей.

5. Модель Стафлебима (CIPP)

Д. Стафлебим считается основоположником ориентированного на менеджеров процесса оценивания, цель которого – помочь руководителям (менеджерам) в принятии правильных решений относительно проекта или программы [161]. Таким образом, программы обучения – это только один из видов «проектов», эффективность которых может оцениваться по данной модели.

Модель оценки эффективности Д. Стафлебима (разработана в 1960-х гг.) основана на сборе и анализе четырех типов данных – это контекст, входные данные, процесс и продукт (результат), отсюда название модели CIPP (Context, Input, Process and Product). Контекст оценки помогает в планировании обучения, выявлении проблем, потребностей и возможностей реализации целей обучения. Оценка входных данных содержит информацию о характеристиках, которые в настоящее время присущи сотрудникам и о тех, которые необходимы для достижения поставленных организацией целей. Оценка процесса определяет потребность в изменениях в процессе организации труда для достижения целей, позволяет анализировать применение элементов программы по назначению. Оценка продукта сфокусирована на результатах программы или деятельности, и помогает руководителям и менеджерам по обучению определить, стоит ли продолжать, менять или переориентировать контекст обучения.

Данная модель привлекла внимание специалистов в различных сферах обучения (средние школы, обучение на рабочем месте, корпоративные университеты) [69, 105, 109, 132, 137, 162, 164]. Из описанных этими авторами особенностей и примеров применения данной модели, выделим те

характеристики, которые необходимо учитывать при использовании в модульных корпоративных программах для руководителей:

- возможность оценки программы на различных этапах (до начала определяются потребности в обучении, в конце – достигнутый эффект);
- позволяет в начале программы задавать формирующие вопросы;
- помогает провести оценку влияния обучения с помощью суммирующих вопросов по всем аспектам программы;
- при планировании оценки специалисты по развитию могут сформулировать многообразные вопросы, соответствующие каждому компоненту модели;
- возможность внесения изменений в ходе программы;
- возможность оценки отдельных (одного) элементов программы;
- необходимость соотнести требуемые и имеющиеся для проведения данной оценки материальные, профессиональные и временные ресурсы – в случае их недостатка рекомендуется выбрать менее затратные модели оценки.

В рамках данной модели используются многообразные инструменты оценки: в частности, для оценки программы обучения используются интервью с участниками и работодателями, описание кейсов, фокус-группы, анализ документации, тесты по профессиональным достижениям, анализ тенденций на основе данных длительных наблюдений, сравнение соотношения стоимости и результатов [164].

Д. Стафлебим подчеркивал необходимость получения обратной связи на всех этапах программы, включая и завершающий этап. Для этого им предлагается использование таких инструментов, как проведение критических обсуждений с участием всех заинтересованных сторон (stakeholder review panels) и структурированных семинаров для получения обратной связи (regularly structured feedback workshops) [153]. Это необходимо, чтобы полученные в результате проведенной оценки данные были впоследствии корректно использованы.

Так как данная модель не предназначена специально для оценки корпоративных программ обучения, для ее использования в каждом

конкретном случае потребуется больше ресурсов для выбора инструментов оценки, формулировки вопросов и привлечения к этому процессу всех заинтересованных сторон. Возможность оценки отдельных элементов и на различных этапах представляет значительные возможности совершенствования программ для педагогов и организаторов обучения.

6.Модель CIRO

Модель CIRO, разработанная Майклом Бердом (M. Bird) в соавторстве с Питером Уаром и Нилом Рэкхемом (P. Warr, N. Rackham), была опубликована в 1970 г. в их книге “Evaluation of Management Training” («Оценка тренингов для руководителей»). Она похожа на модель Стафлебима, так как состоит из следующих компонентов: оценка контекста (Context evaluation), оценка на входе (Input evaluation), оценка реакции (Reaction evaluation), оценка результата (Outcome evaluation). Но от CIPP «принципиальное отличие заключается в том, что данная модель оценивает не процесс обучения, а реакцию слушателей – участников тренинга» [109]. С другой стороны, явно прослеживается связь с некоторыми уровнями модели Киркпатрика (например, оценка реакции – первый уровень, оценка результата – четвертый уровень). Только в отличие от модели Киркпатрика, оценка также проводится и до обучения (Context и Input).

Оценка контекста предполагает правильное определение потребностей в обучении, постановку целей и задач обучения, а также определение навыков и умений, которые необходимо развить у сотрудников в соответствии с организационными условиями и культурой. Цели обучения могут быть представлены на трех уровнях:

1. Конечная (итоговая) цель – определенная проблема в организации, которая будет решена с помощью обучения.
2. Опосредованная (промежуточная) цель – изменения в рабочем поведении сотрудников, необходимые для достижения итоговой цели.

3. Непосредственная цель – новые знания, умения или отношения к определенным вопросам, которыми должен овладеть сотрудник, чтобы изменить свое поведение и, таким образом, достичь промежуточные цели.

Оценка на входе подразумевает определение возможностей и ресурсов компании, видов и методов обучения, критериев оценки его эффективности и ожидаемых результатов. Оценка реакции позволяет выяснить мнения участников о качестве прошедшего обучения. Оценка полученных результатов включает в себя подведение итога и сравнение его с запланированными результатами.

В соответствии с тремя уровнями целей оценка также проводится на трех уровнях: непосредственная оценка, промежуточная и итоговая. Непосредственная оценка предполагает измерение знаний, умений или отношений к определенным вопросам прежде, чем участник обучения возвращается на свое рабочее место. Промежуточная оценка помогает измерить влияние обучения на рабочие показатели и то, как полученные знания и умения используются на рабочем месте. Итоговая оценка направлена на измерение влияния обучения на общие результаты на уровне отдела или целой организации [155]. В зависимости от целей оценки и ресурсов, которыми для этого располагает организация, оценка может охватывать некоторые или все четыре возможных уровня: уровень обучаемого, уровень рабочего места, уровень команды или отдела, уровень организации (целого бизнеса).

Хотя данная модель создавалась специально для оценки эффективности обучения в помощь руководителям организаций, а не преподавателям – тем не менее, в ней достаточно четко выделен педагогический компонент оценки (непосредственная оценка и промежуточная оценка). Констатируя некоторую связь с моделью Киркпатрика (что ведет и к присутствию недостатков последней), некоторые авторы тем не менее выделяют ее главное отличие и достоинство – четкое указание, что предпосылкой для разработки учебной программы является

понимание проблемы и области деятельности организации и что четкие бизнес-цели должны быть сформулированы прежде, чем будут разрабатываться учебные мероприятия [154]. В связи с этими целями должны быть также на первом этапе определены формы и методы обучения. Хотя, как и модель Киркпатрика, модель CIRO не предполагает специально выделенного этапа валидации или анализа (explicit validation or lessons learned phase), она безусловно более бизнес-ориентирована и охватывает все аспекты реализации учебной программы (использует холистический подход).

7. Комплексные модели оценки российских авторов

И. А. Соловьевой и соавторами в 2015-2017 гг. предложена многомерная модель оценки эффективности системы долгосрочного корпоративного обучения [93-96]. Особенностью предлагаемой ими модели «стало выделение трех проекций в системе оценки эффективности обучения и развития: оценка процессов обучения; оценка эффективности реализации основных функций системы обучения и развития организации; оценка экономической эффективности обучающих и развивающих программ по бизнес-показателям». Результирующий количественный показатель диагностики системы развития человеческих ресурсов организации эти авторы рекомендуют «оценивать как среднюю геометрическую трех составляющих: эффективность процессов обучения; эффективность удовлетворения потребностей бизнес-структур в обучающих и развивающих мероприятиях; эффективность обучающих программ, курсов, тренингов». Данная модель представляет интерес именно с позиции организаторов обучения, так как в ней предлагается «расширение пределов анализа процесса обучения с рассмотрением процессов, сопутствующих основному учебному: процессы трансляции корпоративной культуры и корпоративных знаний, учебно-методическая работа преподавателей, наставничество и коучинг, управление реализацией выпускных проектов». Подход достаточно инновационный и логически обоснованный, может быть использован при оценке эффективности деятельности отделов обучения корпораций,

корпоративных университетов и академий – но это выходит за рамки поставленных нами задач. Авторы модели отмечают, что для оценки отдельных программ и курсов достаточно модели Киркпатрика.

Еще одна комплексная модель оценки предложена Удовидченко и Киреевым в 2016 году [106]: факторы, влияющие на эффективность обучения (Э), были разложены в двухуровневую иерархию. «На первом уровне представлены затраты (Зт), отдача (От) и процесс (Пр). На втором уровне: затраты поделены на прямые (ПрЗт) и косвенные (КсЗт); отдача – на релевантность обучения (РлОб), рабочую эффективность (РбЭф) и вклад обученных сотрудников (ВкОб); процесс – на усвоенные знания (УсЗн), мотивацию к обучению (МтОб) и результаты обучения (РзОб). Для оценки вклада каждого из факторов второго уровня была разработана система вопросов с закрытыми ответами, измеренными в балльной шкале. На вопросы должны ответить как сотрудники, непосредственно проходившие обучение, так и представители менеджмента компании-заказчика. Кроме того, в расчётах учитываются ответы преподавателей (бизнес-тренеров), проводивших обучение». После проведения экспертной оценки модели авторы отметили, что «наиболее значимые факторы в целом соответствуют факторам существующих моделей Киркпатрика и Филлипса» [106, с. 288].

На основе вышеприведенной информации нами составлена таблица (Таблица 11) с указанием инструментов оценки, которые возможно использовать в программах для руководителей в рамках перечисленных моделей, а также они соотнесены с результатами как для коллективного субъекта (организации в целом), так и индивидуального (участника).

Таблица 11

Модели, измеряемые результаты и инструменты оценки эффективности модульных корпоративных программ для руководителей

Модель	Измеряемые результаты для организации	Измеряемые результаты для участников программ	Применяемые инструменты для оценки эффективности модульных программ для руководителей
Модель Киркпатрика, дополненная Филлипсом	1.Оправданность потраченных средств на заработную плату преподавателей, экспертов, спикеров программы обучения. 2.Понимание уровня владения руководителями той или иной темой, определенными навыками. 3.Понимание уровня развития компетенций у руководителей, их поведенческих характеристик, оценка эффективности и результатов их деятельности. 4.Понимание удовлетворенности сотрудников и клиентов, формирование эффективных команд, снижение конфликтов и текучести кадров, изменение климата в организации, повышение репутации работодателя и т.д. 5.Повышение объема продаж и производительности труда, рентабельность, сокращение издержек и другие бизнес-показатели. 6.Измерение окупаемости затрат на обучение (сопоставление затрат и чистой прибыли).	1.Удовлетворенность обучением и полезность непосредственно для участников. 2.Усвоение полученных знаний, развитие умений и формирование навыков в определенной области. 3.Получение информации для последующего саморазвития, работы по повышению уровня определенных компетенций, работы над моделью поведения для повышения личной эффективности. 4.Понимание значимости обучения, т.к. оно напрямую влияет на качественные и количественные показатели деятельности организации. 5.Повышение лояльности к работодателю.	1.Анкеты обратной связи, интервью. 2.Тесты оценки знаний и умений, экспертная оценка, задачи и кейсы, тематические опросы. 3.Опрос руководителей и коллег, оценка 360-градусов, наблюдение за изменениями в поведении, анализ планов и результатов работы, обучение действием, контрольные листы обратной связи, дневники поведения, оценка по модели компетенций и анализ динамики развития. 4.Анализ количественных и качественных показателей эффективности обучения (опросы, анализ операционной деятельности). 5. Расчет ROI («возврат на инвестиции») по формуле. .

Модель Бринкерхофа	Соответствие намеченных целей до начала программы для организации достигнутым эффектам от обучения (достижения конкретных бизнес-результатов с помощью полученных знаний, изменения поведения, развития компетенций и т.д.).	Соответствие намеченных личных целей до начала программы для участника достигнутым эффектам от обучения (приобретение новых навыков, развитие компетенций и т.д.).	Личные карты эффекта
Метод «Успешного кейса»	Характеристики обучения и другие факторы, влияющие на бизнес-результаты	Факторы, влияющие на успешность обучения	1.Анализ выборки прошедших обучение и выделение самых лучших и самых слабых. 2.Глубинные интервью с этими двумя группами. 3.Документирование историй успешного и неуспешного обучения.
Целевой подход Тайлера	1.Повышение производительности и качества труда после пройденного обучения.	1.Изменения в поведении, направленные на повышение эффективности труда.	1.Составление списка учебных задач, которые указывают, как должно измениться поведение сотрудника после прохождения обучения. 2.Сопоставление результатов анализа данных об изменениях производительности и качестве труда с показателями достижения целей обучения.

Модель Стафлебима CIPP	1.Результаты оценки: необходимые изменения в трудовом процессе организации для достижения целей. 2.Результаты оценки: стоит ли продолжать, прекратить, изменить или переориентировать контекст обучения.	1. Получение информации о личностных характеристиках, необходимых для последующего саморазвития, работе по повышению уровня определенных компетенций.	1.Оценка входных данных о характеристиках сотрудников, которые необходимы для достижения организационных целей (интервью, опрос, диагностика по модели компетенций, фокус-группы). 2.Оценка программы обучения.
Схема CIRO	1.Промежуточная оценка: влияние обучения на рабочие показатели и то, как полученные знания и умения используются на рабочем месте. 2.Итоговая оценка: влияние обучения на общие результаты на уровне отдела или целой организации, позволяет сравнить реальные и запланированные результаты.	1.Непосредственная оценка: измерение знаний, умений, отношений к определенным вопросам до возвращения участника обучения на свое рабочее место. 2.Понимание своих зон развития, что позволит повысить эффективность на рабочем месте.	1.Проведение мероприятий по анализу и сопоставлению данных: оценка контекста, предполагающая постановку целей и задач обучения, а также определение навыков и умений, которые необходимо привить сотрудникам в процессе; оценка входов предполагает определение возможностей и ресурсов компании, форм и методов обучения, критериев оценки его эффективности и ожидаемых результатов; оценка реакции посредствам письменного или устного опроса; оценка полученных результатов путем сравнения с запланированными.

Для сравнения представленных моделей с точки зрения их применимости в корпоративных модульных программах для руководителей проведем SWOT – анализ. Сильные (S) и слабые (W) стороны являются факторами внутренней среды объекта анализа (тем, на что сам объект способен повлиять); возможности (O) и угрозы (T) являются факторами внешней среды (тем, что может повлиять на объект извне и при этом не контролируется объектом). В данном случае, сильные и слабые стороны относятся к сущностным характеристикам моделей, а возможности и угрозы (риски) – к тому, как они реально применяются в организациях. Результаты анализа представлены в Таблице 12.

Некоторые авторы останавливаются на описании только сильных и слабых сторон данных моделей или относят возможности и угрозы к факторам внутренней среды [105]. Но есть и предположения о перспективности полного анализа: «Кроме того, можно проанализировать внутренние и внешние факторы, способствующие использованию технологии оценки в организации, а также оценить вероятные риски, сопряженные с проведением оценки эффективности обучения» [109, с. 16]. По мнению данного автора, такой анализ может помочь: «снизить риски, связанные с несоответствием целей обучения запросам компании, с перспективами развития компании, окружающей средой»; а также «снизить риски, связанные с низким качеством обучения, поможет оценка программ обучения специалистами отдела по работе с персоналом, оценка соответствия данных программ необходимым для выработки компетенциям, стандартам обучения» [109, с. 17].

Таблица 12

SWOT-анализ моделей оценки эффективности модульных корпоративных программ обучения руководителей

Модель	**S – сильные стороны**	**W – слабые стороны**
Модель Киркпатирка	1.Четкие формулировки результатов обучения для возможности их оценки. 2. Легкость понимания. 3.Комплексная оценка результатов обучения с позиции участника и заказчика обучения. 4.Оценка краткосрочных и долгосрочных результатов обучения. 5. Оценка материальных и нематериальных показателей.	1.Сложность измерения третьего и четвертого уровня. 2.Полная оценка проходит, когда обучение уже завершено. 3.Модель предписывает, что делать, но не рассматривает детально, как это надо делать (требуется прохождение обучения и сертификации для полного овладения инструментарием). 4. Модель не предполагает независимой оценки (валидации) самого процесса проведения оценки.
	O- возможности	**T-угрозы**
	1.Возможность оценить с помощью модели: -программу; - преподавателя; - степень полезности содержания программы; -условия обучения; - уровни усвоения материала участниками программы; - соответствие полученных навыков рабочим обязанностям сотрудника; - применимость и актуальность полученных знаний; - производительность труда сотрудника после обучения. 2.Широкое использование в корпоративном обучении и в других учебных заведениях благодаря наличию специалистов, умеющих провести оценку по данной модели и сопоставить результаты.	1.Использование только двух первых уровней оценки 2.Неготовность обучаемых (руководителей) проходить процедуру оценки для определения изменений в поведении (3-й уровень). 3.Непонимание различных ролей и необходимости совместного проведения оценки эффективности с участием всех заинтересованных сторон. 4.Неготовность заказчика обучения предоставлять организаторам информацию для оценки на 4-м уровне.
Модель Филлипса	**S – сильные стороны**	**W – слабые стороны**
	1.Ясность для руководства организации.	1.Сложность в расчетах.

	2.Возможность измерить конкретные образовательные программы, а не систему обучения в целом.	2.Чувствительность к выбору факторов. 3.Непонимание полного процесса оценки (требуется прохождение обучения и сертификации для полного овладения инструментарием).
	O- возможности	**T-угрозы**
	1.Применение для оценки эффективности длительных, дорогостоящих и комплексных программ 2.Оценка процессов в организации с определением конкретных элементов, которые мешают и помогают им, что позволяет определить необходимые улучшения.	1.Долгосрочный период для оценки эффективности (например, в случае если на программе участники разрабатывали проекты изменений и эффект от этих проектов достигнут только через несколько лет после окончания обучения).
Модель Бринкерхофа	**S – сильные стороны**	**W – слабые стороны**
	1.Разработка программы на основе детального определения требуемых навыков. 2.Понимание сотрудником бизнес-целей и, как измеряется эффективность деятельности организации. 3.Оценка и корректировка в ходе планирования, разработки и внедрения программы. 4.Этапы оценки соответствуют этапам в развитии и внедрении программ обучения.	1.Не определены методы проведения оценки, соответствующие каждому из этапов.
	O – возможности	**T- угрозы**
	1.Может использоваться для достижения стратегических и тактических целей организации. 2.Возможность избежать ситуации, когда на обучение направляются неэффективно работающие сотрудники, а проблема связана не с их навыками, а с другими условиями в организации, и не может быть решена с помощью данного обучения	1.Некорректное соотнесение этапов оценки с этапами развития и внедрения программы обучения.
Метод «Успешного кейса»	**S – сильные стороны**	**W – слабые стороны**

	1.Дает более точную картину развития конкретного сотрудника.	1.Невозможность оценить полную картину обучения, так как данный метод фокусируется на самых продвинутых и самых слабых случаях (кейсах). 2.Достаточно трудоемкий метод, т.к. постоянно требует обновление оцениваемых данных.
	O – возможности	**T- угрозы**
	1.Использование в индивидуальных планах развития кадрового резерва. 2.При наличии автоматизированной системы сбора и анализа данных может быть достаточно оперативным.	Использование специалистами по обучению и развитию для оценки эффективности программ, хотя модель для этого не предназначена.
Целевой подход Тайлера	**S – сильные стороны**	**W – слабые стороны**
	1.Определение целей и задач в терминах поведения персонала. 2.Определение ситуаций, в которых эти цели могут быть достигнуты. 3.Выбор способов оценивания.	1.Не предполагает оценку возврата на инвестиции при анализе эффективности обучения. 2.Не включает оценку влияния на изменение производительности и трудового поведения сотрудников других факторов. 3.Невозможно провести комплексную оценку результатов обучения и развития сотрудников.
	O- возможности	**T- угрозы**
	1.Отслеживание зависимости повышения производительности и качества труда после пройденного обучения.	1.Некорректный выбор способов оценивания
Модель Стафлебима CIPP	**S – сильные стороны**	**W – слабые стороны**
	1.Возможность проведения оценки программы на различных этапах. 2.Позволяет оценить как результаты, так и сам процесс обучения и развития.	1.Нечеткость методик и процедуры оценки результатов обучения и развития руководителей. 2.Не позволяет оценить экономический эффект от обучения персонала.
	O – возможности	**T-угрозы**

	1.Модель позволяет оценить как результаты, так и сам процесс обучения и развития, поэтому для длительных модульных программ обучения руководителей данная модель может быть успешно применена.	1.Отсутствие в организации соответствующих материальных и человеческих ресурсов для проведения оценки. 2.Недостаточная коммуникация всех заинтересованных сторон на всех этапах оценки может привести к некорректной интерпретации и использованию результатов 3.Не все заинтересованные стороны готовы участвовать в оценке на протяжении всего процесса оценки.
Схема CIRO	**S – сильные стороны**	**W – слабые стороны**
	1.Учитываются контекст и входная информация	1.Больше ориентирована на предоставление информации для заказчика обучения, нежели направлена на оценку зависимости содержания обучения и его результатов.
	O – возможности	**T-угрозы**
	1.Модель ориентирована на бизнес-среду, что в большей степени позволяет обосновать необходимость вложения средств в обучение.	1.Во время оценки могут быть упущены важные факторы, влияющие на процесс научения и формирования знаний, умений и навыков, которые также присутствовали в программе, но лишь косвенно связаны с решаемой проблемой и поставленной целью обучения.

Проведенный SWOT-анализ позволяет сделать следующие выводы о том, что применимо к модульным программам обучения руководителей:

Уровень 1: «Реакция». Если реакция положительная и обучение понравилось слушателям, это еще не является показателем эффективности, но удовлетворенность обучением показывает, что преподаватель, тренер, эксперт смог заинтересовать, привлечь внимание слушателей, позитивно настроить на достижение результата. На этом уровне применимы следующие инструменты оценки: анкеты обратной связи, интервью. Они должны включать вопросы, связанные с эффективностью работы преподавателя и применяемыми им методы обучения, доступность представления материала, соответствие задачам и другие. Рекомендуется составлять открытые вопросы, вопросы со шкалами измерения результатов (как правило, применяется пятибалльная или десятибалльная шкала), количество вопросов по одному тренингу/лекции/выступлению эксперта 4-6. Альтернативой письменной обратной связи, а лучше дополнением к ней, может стать проведение устного индивидуального интервью с участниками.

Уровень 2: «Обучение». На основе поставленных целей и задач обучения и сформулированных требований к уровню развития знаний, умений и навыков на втором уровне проверятся, что усвоил слушатель в процессе обучения. Помимо знаний, умений и навыков, полученных и развитых в процессе обучения, важны также желание и мотивация их применения в процессе работы, изменение и формирование определенных психологических установок. Формирование культуры взаимодействия, изменение отношения к работе, формирование уверенности в собственных лидерских качествах и др. также нужно оценить в результате обучения. Применяемые инструменты оценки: тесты оценки знаний и мотивации, программированный контроль, экспертная оценка, задачи и кейсы, тематические опросы.

Уровень 3: «Поведение». Для анализа на этом уровне необходимо выявить поведенческие индикаторы и требуемые «побудители», на основании которых оценивается применение полученных знаний и навыков в работе. Применяемые инструменты оценки: опрос руководителей и коллег, оценка 360-градусов, наблюдение за изменениями в поведении сотрудника, анализ планов и результатов работы, контрольные листы обратной связи, дневники поведения, оценка по модели компетенций.

Уровень 4: «Результаты». Оцениваются ключевые показатели эффективности обучения персонала: в какой степени по итогам обучения достигнуты намеченные результаты. На этом этапе целесообразно проводить анализ количественных и качественных показателей эффективности обучения. Качественные: удовлетворенность сотрудников и клиентов, формирование эффективных команд, снижения числа конфликтов и текучести кадров, изменение социально-психологического климата в коллективе, снижение количества рекламаций, изменение репутации работодателя, показатели абсентеизма персонала и другие. Количественные показатели: объем продаж и изменение производительности труда, рентабельность, сокращение издержек и другие бизнес-показатели (на которые влияет и множество других факторов).

Кроме того, важно проводить оценку развития компетенций участников программ обучения, если они были разработаны с учетом модели корпоративных компетенций и включали в себя мероприятия, направленные на их развитие. Важно учитывать, что повышение уровня развития компетенции на 1 уровень может произойти в среднем за 1 год в том случае, если участник, кроме освоения программы обучения, занимается индивидуальным развитием. Таким образом, если программа проводилась не менее 5-6 месяцев, можно увидеть положительную динамику, сравнив отчеты на каждого участника, составленные при зачислении на программу и при её окончании. Такая информация является хорошим инструментом для оценки того, какие компетенции в большей степени были развиты благодаря

программе, а также, используя «метод успешного кейса», можно сопоставить результаты тех участников, которые вели самостоятельную работу по ИПР с теми, которые не вели.

Для проведения оценки по модели корпоративных компетенций важно иметь результаты оценки каждого участника до начала программы, проводить наблюдение на протяжении модулей программы во время деловых игр, групповой работы и других активных методов обучения, где можно наблюдать поведенческие проявления. Также учитываются данные относительно работы участника по ИПР со специалистом по развитию, если такая работа предусмотрена программой обучения. По итогам формируется итоговый отчет о динамике развития компетенций у каждого участника, где представлены первоначальные и итоговые оценки по модели компетенций, а также описание поведенческих проявлений по каждой компетенции. После чего возможно составить общий отчет о развитии компетенций у всех участников программы.

Также необходимо определить период времени после окончания программы, когда будет проводиться оценка результатов – что во многом зависит от класса программы. Например, изучение результатов программ развития лидеров в сфере местного управления в США показало, что обучение таким навыкам, как групповая работа, принятие решений, предоставление обратной связи подчиненным и определение потребностей жителей города, требуется проводить реже, чем обучение лидерским навыкам (стратегическое планирование, разрешение конфликтов), что необходимо для этой целевой аудитории каждые 8-9 месяцев [131]. Таким образом, в модульных программах для руководителей важно учитывать и фактор периодичности обучения, направленного на непрерывное развитие тех или иных знаний и навыков.

Проведенный нами анализ показал, что модель Киркпатрика демонстрирует наибольшие возможности оценки эффективности корпоративных программ обучения, так как ее возможно использовать как

инструмент проверки корректности процесса и механизм для управления и педагогическим процессом, и организационными аспектами в организации, что помогает сделать обучение корпоративным и целевым. Д. Киркпатрик включает в модель не только показатели эффективности, но и качества обучения и, если следовать всем четырем уровням при оценке результатов, то возможно исключить те учебные программы, которые не решают имеющихся в организации проблем.

С точки зрения заказчиков обучения – недостаток модели Д. Киркпатрика – это отсутствие оценки эффективности по финансовым показателям, что компенсируется доработками Дж. Филлипса, которым был добавлен 5-й уровень, ориентированный на оценку оправданности вложения средств в обучение персонала по данной программе. Большинство современных публикаций по проблемам оценки эффективности корпоративного обучения фокусируется именно на формулах расчета этого показателя – так как именно эти результаты интересны для заказчика. Так как индикаторы оценки этого уровня определяются при разработке обучающих программ, педагоги корпоративного обучения должны владеть и этой методологией, хотя непосредственная оценка этого уровня проводится представителями заказчика (и может содержать конфиденциальную информацию).

Являясь комплексной моделью оценки эффективности корпоративного обучения и развития сотрудников, модель Киркпатрика при использовании может дополняться современными методиками и инструментами оценки. Например, многие корпоративные университеты и академии используют такой показатель, как индекс лояльности NPS (Net Promoter Score), то есть индекс готовности рекомендовать, метрика лояльности. Респондентам предлагается ответить на вопрос: «Какова вероятность того, что вы порекомендуете учебную программу своим коллегам?».

На основании рассмотренных выше особенностей моделей оценки можно сделать вывод, что наиболее точная оценка эффективности модульной программы для руководителей возможна при использовании всех уровней модели Киркпатрика с 5-ым уровнем, предложенным Филлипсом, и дополнение её теми инструментами, которые позволят учесть специфические характеристики программы.

Учитывая такие параметры модульных программ обучения руководителей, как особенности целевой аудитории, длительность программы в целом, большое разнообразие используемых методов и форм обучения, высокую стоимость программы, оценку эффективности необходимо проводить различными методами для различных категорий потребителей её результатов:

- для заказчика (высшее руководство, финансовые службы), кому прежде всего интересен материальный эффект от пройденной программы, подходит ROI;
- для директора по персоналу, которого интересует повышение эффективности работы прошедших обучение, взаимодействия в команде, приобретение навыков, развитие компетенций, что позволит занять более высокие позиции в компании, подходит 3-й и 4-й уровень модели Киркпатрика;
- для организаторов обучения проще всего и быстрее получать информацию о 1-ом и 2-ом уровне модели Киркпатрика, что позволяет им оперативно вносить изменения в программу и формировать отчеты о ходе освоения программы участниками.

Остальные модели, приведенные в таблице, не позволяют решить комплексную задачу при наличии нескольких заинтересованных сторон в разноплановой оценке результатов или требуют значительно больших временных и человеческих ресурсов.

Как отмечалось выше, важным условием качественной оценки эффективности программ является *не просто выбор подходящей модели, но*

и наличие полноценной стратегии проведения измерений определенных показателей. Такая стратегия разрабатывается заинтересованной стороной (заказчиком) в соответствии с интересами бизнеса и с учетом корпоративной стратегии обучения сотрудников. Это необходимо в первую очередь в связи с ограниченностью финансовых и человеческих ресурсов, которые организация может вложить в обучение. Поэтому такая стратегия точно должна определять, что будет измеряться, какие индикаторы будут использованы, и какие ресурсы для этого потребуются. Также важным компонентом стратегии является набор мер, которые организация готова предпринять по результатам полученных измерений. К. Барнетт [107] отмечает важность правильно выработанной стратегии и соответствующей ей модели оценки: «Цель модели – раскрыть прямые и косвенные факторы влияния программ обучения на достижение индивидуальных и бизнес-результатов. В её рамках должен быть получен ответ на следующий вопрос: повлияло ли обучение на повышение эффективности деятельности сотрудника?» [118, с. 30]. Автор методологии «Шесть дисциплин прорывного обучения», Р. Поллок, отмечает, что проблема, когда передовая программа обучения не повышает результаты бизнеса, может заключаться в том, что в программе не проработан перенос обучения на практику, т.е. его оставляют на волю случая.

Для начала разработки стратегии оценки эффективности модульной программы для руководителей может быть использована «шкала оценки коэффициента ориентированности обучающих программ на эффективность», предложенная отечественными авторами [96] (Приложение 4).

Специалистам по обучению и развитию при выборе того или иного метода оценки эффективности необходимо учитывать достаточно много параметров: дидактические цели, потребности и возможности заказчика обучения, используемые методы и формы обучения, специфику целевой аудитории, наличие разработанной корпоративной стратегии оценки эффективности. Поэтому ниже (Таблица 13) предлагаем компилятивную

(обобщающую) модель по оценке эффективности модульной корпоративной программы обучения руководителей и кадрового резерва, которая состоит из сочетания нескольких элементов рассмотренных выше моделей и ориентирована непосредственно на специалистов по обучению и развитию, т.е. организаторов обучения, с учетом принципов андрагогики.

Нами предлагается пошагово использовать представленную компилятивную модель по оценке эффективности программы обучения (при этом ее часть не всегда применима для руководителей, а в полной мере ее можно использовать для программ обучения кадрового резерва) следующим образом:

1. Определить цели программы обучения для возможности соотнесения её с профессиональными результатами участников в начале ее разработки.

2. Определить и зафиксировать до начала программы или на ее первом модуле индивидуальные и профессиональные цели обучения участниками для возможности сравнения с полученными результатами по завершении программы обучения.

3. Оценивать в конце каждого модуля программы реакцию участников с помощью анкет обратной связи и устного опроса. Устный опрос позволяет получить ту информацию, которая косвенно относится к ответам на вопросы анкеты, но при этом не менее важна для учета в дальнейших модулях программы.

4. Проверять на модулях или между ними степень усвоения получаемых знаний посредством опросов, тестирований, решения кейсов и т.д. При этом важно, чтобы каждая следующая задача, проверяющая научение, была более комплексной и проверяла ранее освоенный материал в предыдущих модулях. Например, при проведении деловых игр и симуляций возможно оценить, применяют ли участники знания, полученные ранее, так как данный метод обучения требует использования разноплановых знаний, умений и навыков.

5. Если программа длится не менее 5 месяцев и в ней ведется наблюдение за развитием компетенций у участников, а также работа по ИПР, то необходимо подвести промежуточные итоги о результатах развития по модели корпоративных компетенций. Это позволит направить внимание специалистов по обучению и развитию в следующих модулях на менее развитые компетенции через соответствующие методы и формы обучения.

6. По завершении программы для оценки ее эффективности следует отталкиваться от её целей. Если они заключались в развитии конкретных компетенций, то результатом будет измерение динамики их развития у участников и сравнения «было-стало». Если цели были ориентированы на конкретные бизнес-результаты, например, запланированные вначале по методу целевой модели Тайлера или сформулированные в конкретных поведенческих действиях и профессиональных достижениях согласно 3 и 4 уровню модели Киркпатрика, то итоговый результат можно будет сопоставить с обозначенным вначале.

7. Если программа обучения будет проводиться снова и запланирована ее доработка и актуализация, полезно использовать метод «Успешного кейса» для анализа и документирования успешного и неуспешного обучения. Кроме того, участники исследования из числа успешных, проявляющие наибольшую лояльность к проведенной программе, смогут выступить перед новыми участниками или даже стать их наставниками, если это предусмотрено программой.

Таблица 13

Компилятивная модель оценки эффективности корпоративных модульных программ обучения руководителей и кадрового резерва

Используемая модель и её элементы	Цель применения (с точки зрения специалистов по обучению и развитию)	Целевая аудитория
Целевой подход Тайлера 1.Составление списка учебных задач, которые указывают, как должно измениться поведение сотрудника после прохождения обучения с опорой на корпоративную модель компетенций. 2.Сопоставление результатов анализа данных об изменениях производительности и качестве труда с показателями достижения целей обучения.	1.Разработка программы, направленной на развитие тех компетенций, которые позволят участникам повысить личную эффективность и добиваться профессиональных результатов. Наличие конкретных учебных задач помогает преподавателям и экспертам при разработке своих курсов фокусировать их на ключевых целях для определенной целевой аудитории. 2.Проверка соответствия целей и результатов обучения, в случае, если первые были направлены именно на повышение производительности и качества труда, а также, если данные результаты предоставляются работодателю участников.	Руководители (п. 1) Кадровый резерв (п. 1-2)
Модель Бринкерхофа 1.Личные карты эффекта 2.Письменный опрос, эссе, в котором участник программы фиксирует личные цели	1.Определение конкретных целей участника (как личностных, так и для организации) перед началом обучения (с учетом результатов диагностики, если она проводилась до начала обучения для сравнения с итоговым результатом). 2.Повышение вовлеченности руководителя в процесс обучения сотрудника.	Кадровый резерв

Модель Киркпатрика 1.Анкеты обратной связи, интервью. 2.Тесты оценки знаний и умений, экспертная оценка, задачи и кейсы, тематические опросы. 3.Опрос руководителей и коллег, оценка 360-градусов, наблюдение за изменениями в поведении, анализ планов и результатов работы, обучение действием, анкеты обратной связи, дневники поведения, оценка по модели компетенций и анализ динамики развития. 4.Анализ количественных и качественных показателей эффективности обучения (опросы, анализ операционной деятельности). .	1.Анализ реакции участников по итогам проведенного модуля для доработки следующих модулей и аналогичных программ, проверка соответствия личных и профессиональных целей и содержания программы обучения. 2.Проверка эффективности применяемых образовательных технологий, форм, методов обучения и научения участников, в случае необходимости их корректировка в следующих модулях и аналогичных программах. 3.Анализ того, как меняется поведение и развиваются компетенции у участников, определение и валидация наиболее действенных методов и их последующие тиражирование в последующих модулях и программах. 4.Анализ изменения качественных и количественных показателей в работе участников программы обучения. Валидация применяемых образовательных технологий, форм, методов обучения, которые влияют на повышение эффективности в профессиональной деятельности.	Руководители (п.1-2) Кадровый резерв (п.1-4)
Метод «Успешного кейса» 1.Анализ выборки прошедших обучение и выделение самых лучших и самых слабых; 2.Глубинные интервью с этими двумя группами; 3.Документирование историй успешного и неуспешного обучения.	Данный метод позволяет оценить: -соответствие программы обучения профессиональному уровню участников; -соответствие программы обучения индивидуальным целям участников; - необходимость изменений, а что было наиболее успешным: -удается ли участникам применять на практике изученное; -как обучение повлияло на бизнес-результаты участников.	Кадровый резерв

Предложенная нами модель оценки эффективности, как и рассматриваемые далее методы контроля успеваемости, могут быть использованы при работе по алгоритму разработки корпоративных модульных программ для руководителей и кадрового резерва, который будет представлен в третьей главе.

Наряду с оценкой эффективности обучения, которая проводится совместно организаторами и заказчиками обучения, в задачи специалистов в области корпоративного обучения входит обязательный контроль успеваемости. Модульные программы обучения руководителей направлены на передачу участникам необходимых знаний, развитие умений и навыков и, как следствие, повышение уровня их компетенций. «В современной педагогической литературе определены следующие общедидактические принципы методики контроля: планомерность, доступность, систематичность, объективность, экономичность, простота, обозримость (предполагает наглядность и гласность результатов)» [27, с. 459], но применительно к корпоративному обучению этот аспект детально в современной российской педагогической литературе не рассматривается. Современные публикации посвящены в большей степени технологическим аспектам, автоматизации мониторинга и мониторингу дистанционного корпоративного обучения [27, 47]. Поэтому далее рассмотрим следующие аспекты проблемы:

- определение методов контроля успеваемости в соответствии с сущностными характеристиками корпоративного обучения и на основе андрагогических принципов корпоративного обучения;
- соотношение форм контроля успеваемости и этапа реализации модульной программы;
- возможности сокращения временных затрат при проведении контроля;
- роль контроля успеваемости в мотивации обучающихся.

Выбор методов контроля в модульных корпоративных программах обучения руководителей должен осуществляться в соответствии с сущностными характеристиками и андрагогическими принципами корпоративного обучения.

Важные сущностные характеристики корпоративного обучения, с которыми должен быть связан выбор методов контроля:

- адресность (детальная сегментация субъектов и соответствующих программ обучения по иерархическим уровням управления, опыту работы и выполняемым функциям);
- целенаправленность (подготовка кадрового резерва, обучение управленческих команд – коллективный субъект обучения);
- гибкость (возможность и необходимость корректировать программу обучения в процессе ее проведения);
- вариативность (выбор технологий обучения и образовательного маршрута);
- целостность (модульность программы обучения руководителей, сопровождение после завершения программы).

Среди важных для корпоративного обучения андрагогических принципов обучения на выбор методов контроля в первую очередь влияют:

- принцип развития образовательных потребностей (учитывает, что взрослые обучающиеся готовы учиться только тому, что им нужно, в чем они лично заинтересованы – это делает необходимым проведение тестирования уровня знаний и оценки компетенций перед включением лекций по определенным темам, тренингов, деловых игр и т.д. в программы обучения, а также выявление запросов и потребностей в процессе обучения);
- рефлексивность (наличие в образовательной программе возможностей для рефлексивной среды обучения);
- принцип актуализации результатов обучения (незамедлительное применение результатов обучения на практике, возможность внедрения полученных знаний в деятельность своего функционального направления, отдела);

- принцип кооперативной деятельности (совместная деятельность обучающегося с обучающим, а также с коллегами по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения);
- принцип индивидуализации обучения (работа над индивидуальными проектами, постановка индивидуальных целей обучения);
- принцип системности обучения (соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и методов оценки результатов обучения).

Ниже (Таблица 14) показано, как методы контроля успеваемости могут соотноситься с андрагогическими принципами корпоративного обучения руководителей.

Таблица 14

Соотношение методов контроля успеваемости с андрагогическими принципами корпоративного обучения

Андрагогические принципы КО	**Методы контроля**
Принцип развития образовательных потребностей	Эссе, входное тестирование. Методы предполагают наличие обратной связи от участников (для доработки и корректировки программы обучения)
Принцип актуализации результатов обучения	Анализ текущей ситуации в компании в части изученных тем и предложение возможных изменений в формате отчета, презентации, видео. Решение мини-кейсов, открытые вопросы в тестах
Принцип кооперативной деятельности	Контроль процесса выполнения группового проекта и оценка его итоговых результатов; оценка работ участников друг другом
Рефлексивность	Методы контроля направлены на корректировку участниками действий, связанных с изменением поведения в ходе обучения и профессиональной деятельности (наблюдение, проведение оценки по модели компетенций)
Принцип индивидуализации обучения	Эссе, постановка целей в индивидуальном плане развития (ИПР).
Принцип системности обучения	Обратная связь от участников (анкеты обратной связи, интервью, опрос, рефлексия о результатах модуля). Выбор методов в зависимости от формата (очный, дистанционный) и этапа модульной программы. Дистанционный формат может требовать больше контроля, но меньше заданий с оценкой

Далее рассмотрим несколько примеров использования перечисленных методов контроля в модульных программах для руководителей в российских корпоративных университетах и академиях.

Для программ профессиональной переподготовки обязательной частью является входной и выходной контроль. Учитывая уровень целевой аудитории (руководители), требуется определить, какая форма контроля оптимальна. На программе «Управление в ракетно-космической промышленности» было принято решение о проведении входного контроля в формате эссе, в котором участники сформулировали личные и профессиональные цели, ожидание от обучения, интересующие их темы и места для прохождения стажировок – что стало основой для доработки следующих модулей программы и стажировок. В качестве выходного контроля проводилась защита группового проекта перед комиссией, итоги были зафиксированы в протоколе.

В Корпоративном университете Сбербанка в 2014 г. применялись следующие формы контроля на программе профессиональной переподготовки для руководителей «Сбербанк 500» по каждой дисциплине:

- Маркетинг: подготовка и защита группового проекта (разработка идеи, презентация и отчет на видео, получение обратной связи от участников из других групп);
- Управление командой: индивидуальный анализ бизнес-кейса, групповой проект;
- Принятие решений в условиях неопределенности: очный экзамен (решение задач по статистике и др.);
- Основы современного ИТ-менеджмента: индивидуальные домашние задания. По теме «Банковские мобильные приложения»: обязательная часть задания – создать интерфейс банковского мобильного приложения по конкретному продукту/услуге с использованием программного обеспечения iBuildApp; факультативная часть задания – создать банковское мобильное приложение по конкретному продукту/услуге с использованием

программного обеспечения iBuildApp. Для получения зачета по дисциплине достаточно выполнить обязательную часть домашнего задания. По факультативной части домашнего задания проводится конкурс на лучшее мобильное приложение. По теме «Оценка устава ИТ-проекта» – содержание задания: проанализировать устав конкретного ИТ-проекта, реализованного (реализуемого) в банке, выделить критические факторы успеха, ошибки проекта, дать предложения по повышению эффективности его реализации;

- Риск-менеджмент для руководителей: Форма итогового контроля по дисциплине – зачет. Структура итоговой оценки по дисциплине: итоговая письменная зачетная работа, выполняемая в дистанционном режиме, которая содержит 2 открытых вопроса и 1 деловую ситуацию (мини-кейс), предполагающих развернутые ответы в виде мини-эссе. Открытые вопросы письменной работы направлены на оценку понимания участниками тем, рассмотренных в курсе, а также их способности применить полученные знания на практике. Мини-ситуации (мини-кейсы) предполагают также поиск творческих решений по применению полученных знаний.

Таким образом, формы контроля успеваемости, учитывая уровень целевой аудитории, в большей степени должны побуждать не просто к повторению пройденного материала, а к анализу ситуации на своем рабочем месте или в других отделах, существующих политик, регламентов, стратегий и т.д., к работе над значимыми для компании изменениями и проектами – что приносит существенную пользу как для участника программы, так и для работодателя.

Принцип обозримости методов контроля предполагает применительно к данной аудитории и форме обучения, что участники должны быть ознакомлены не только с целями того или иного модуля, но и с целями контроля. То есть, каждый элемент контроля должен быть сформулирован на основе определения его цели, так как сложно мотивировать взрослого человека делать что-либо, если он не понимает, зачем это требуется.

Особенности модульных программ корпоративного обучения руководителей предполагают, что на различных этапах их реализации необходимо использовать специфические методы контроля успеваемости, определяемые поставленными целями. В следующей таблице (Таблица 15) представлены формы контроля, которые соответствуют отдельным этапам модульных программ.

Таблица 15

Соотношение форм контроля успеваемости, этапа реализации модульной программы и достигаемых целей

Этап программы	Форма контроля	Достигаемая цель
Начало программы: до или во время модуля 1	1.Входной контроль: письменный опрос, эссе, тестирование 2.Решение кейсов, устный или письменный опрос, тестирование	1.1. Определение уровня владения темой. Оценка знаний и навыков. 1.2. Определение потребностей участников для доработки программы в части содержания и возможностей по индивидуальному развитию 1.3. Обязательное наличие входного контроля для программ профессиональной переподготовки 2.Контроль степени усвоения нового материала, понимание необходимости дополнительной литературы, проведения дополнительный вебинаров/ очных лекционных занятий.
Межмодульный период	1.Тестирование, решение задач и кейсов. 2.Анализ текущей ситуации в компании в части изученных тем и предложение возможных изменений в формате отчета, презентационных слайдов или видеоролика/ анализ того, как можно применить конкретные инструменты у себя в компании. 3.Тестирование по дисциплинам следующего модуля 4.Выполнение заданий по групповому проекту (включая запись видеоролика, разработка онлайн-	1.Повторение и закрепление пройденного материала. 2.Применение полученных знаний на практике, развитие умений и навыков (например, ситуационный анализ, декомпозиция стратегии, работа с сопротивлением и т.д.) 3.Адаптация дисциплины, учитывая реальные потребности участников. 4.Поддержание вовлеченности участников в учебный процесс между модулями, развитие умений и навыков, необходимых для выполнения группового проекта (например, ведение переговоров, принятие решений, умение убеждать, работа с возражениями, делегирование и т.д.)

	приложений и т.д.) и составление отчета о проделанной работе	
Стажировка/ визиты	1.Подготовка групповой презентации с учетом собранной информации во время визитов и анализа того, как данную информацию можно применить на практике в своей компании	1.Повышение вовлеченности в процесс прохождения стажировки/визита 2.Повышение эффективности взаимодействия членов группы 3.Применение полученных знаний на практике
Заключительный модуль	1.Итоговый контроль: защита группового проекта перед комиссией	1.Подведение итогов всей программы – законченный результат работы на протяжении всего обучения. 2.Возможность представить результаты проекта руководству и получить одобрение для дальнейшего продолжения работы над проектом.

При выборе форм контроля очень важно рассчитывать время, которое будет затрачено на проверку выполненных заданий. Для сокращения временных затрат в корпоративном обучении возможно использование следующих подходов (с учетом принципов андрагогики):

1. Использование компьютерных тестирований и заданий, которые позволяют автоматически получать обработанные результаты. Результаты могут также автоматически загружаться в ведомость успеваемости.

2. Оценка выполненных работ участников друг другом (peer-to-peer review) (принцип кооперативной деятельности) по определенному алгоритму, в котором прописано, какие характеристики оцениваются и, какие баллы соответствуют тому или иному содержанию выполненной работы. Этот метод более удобен для оценки видеороликов, написанных онлайн-приложений, презентаций группового проекта, нежели письменных работ.

3. Оценка выполненных работ участников сотрудниками компании (принцип актуализации результатов обучения). Например, задание по маркетингу в виде сформированной участниками презентации с предложением новых продуктов и услуг могут проверить, дать комментарии и оценить сотрудники отдела маркетинга и рекламы. Или задание по работе с персоналом, направленное на формирование программы нематериальной мотивации

своих сотрудников, может быть проверено специалистами по работе с персоналом.

Кроме выбора форм контроля, важно определить и подходящую форму оценки. Данные об успеваемости участников должны быть конфиденциальными. Поэтому чаще всего используется система присвоения индивидуального номера, по которому участник следит за своими результатами. Также особенность целевой аудитории предполагает использование оценки «зачет/незачет». Например, в программе «Управление в ракетно-космической отрасли» оценивание происходило в формате зачет/незачет при выполнении группового проекта на протяжении всех модулей, при написании письменных работа, эссе, а результаты тестирований фиксировались в баллах или процентах.

Контроль успеваемости также связан с таким важным аспектом корпоративного обучения как мотивация обучающихся. Важно учитывать мотивацию участников добиваться успехов в обучении, чему способствует поощрение. Оно может быть как материальным: повышение в должности, получение финансовой премии при выполнение проекта, так и нематериальным: возможность принять участие в бизнес-завтраке с первым лицом компании, дополнительно пройти обучение, получить сертификат с отличием, благодарность и т.д. Важно в самом начале программы озвучивать информацию как о поощрении, так и о наказании (плохая посещаемость и неуспеваемость могут привести к окончанию программы без выдачи документа о её прохождении). Чтобы зафиксировать данные договоренности, необходимо четко прописать правила обучения и подписать их у участников до начала обучения.

Таким образом, подход к выбору форм контроля в модульных программах для руководителей – это комплексная задача, а получаемые результаты являются базой для доработки содержания программы с учетом особенностей целевой аудитории.

Многие структуры внутрифирменного и корпоративного обучения в последние годы стали использоваться методы учебной аналитики (learning analytics), то есть «измерение, сбор, анализ и представление данных об обучающихся и образовательной среде с целью понимания и оптимизации обучения и условий, в которых оно происходит» [126, с. 686]. Благодаря широкому распространению технологий дистанционного обучения, сбор данных в учебной аналитике может проводиться постоянно, непрерывно. Сбор таких данных должен осуществляться с четко определенными целями, например, информирование участников, мониторинг и отслеживание результатов, исследование, оценка и планирование, отчетность и коммуникации. «Использование учебной аналитики побуждает обучающихся нести ответственность за свои результаты – например, делать выводы из полученной обратной связи о своем прогрессе в освоении программы и принимать соответствующие решения о необходимой помощи» [126, с. 690].

Принцип системности в корпоративном обучении при реализации и доработке модульной программы для руководителей предполагает необходимость учитывать следующие факторы при определении форм и методов контроля успеваемости:

- организация стандартизированного контроля знаний, «включающая измерительные средства параметров качества обучения, диагностические методики, средства описания, обработки и способы интерпретации результатов контрольных испытаний» [27, с. 457];
- соотнесение форм и методов контроля с этапом реализации модульной программы (например, в очном обучении преимущественно используются коллективные формы контроля, тогда как во время межмодуля – индивидуальные);
- задания должны соответствовать уровню целевой аудитории и быть практически применимыми в профессиональной деятельности участников;

- полученные результаты должны отражаться в процессе проектирования и доработки программы обучения (в случае, если какая-либо тема оказалась сложной для освоения участниками, требуется включить ее в следующий модуль, либо пересмотреть, насколько она актуальна в целом для данной аудитории и стоит ли её оставить в следующей программе);
- участники должны четко осознавать цель выполняемых заданий;
- вся собираемая информация должна входить в учебную аналитику, постоянно актуализироваться и анализироваться для последующих модулей и программ.

2.2. Классификации и модель модульных корпоративных программ обучения руководителей

Необходимым компонентом для научно обоснованной разработки корпоративных программ обучения является их классификация, но нами было выявлено, что такая классификация, охватывающая все типы реализуемых на практике программ, в изученной литературе отсутствует.

По формальным признакам (выдача диплома/сертификата, количество учебных часов) практически все программы можно отнести к повышению квалификации или к профессиональной переподготовке. Но многообразные цели программ обучения руководителей и контингент обучающихся показывают, что, имея много общего, программы корпоративного обучения руководителей подразделяются на несколько классов, что необходимо учитывать при их разработке. Поиск существующих классификаций в отечественной и зарубежной литературе дал следующие результаты.

Как было показано в первом параграфе Главы 1, российские авторы применительно к корпоративному обучению выделяют три направления: 1) функциональная подготовка, направленная на эффективное выполнение сотрудниками должностных обязанностей; 2) развитие навыков деловой эффективности; 3) развитие управленческих компетенций [20, с. 10].

Другими словами, корпоративные компетенции – необходимое обучение для всех сотрудников компании; управленческие компетенции – обучение руководителей; профессиональные (технические) компетенции – обучение для определенных групп должностей [37, с. 505]. Таким образом, выделяются корпоративные программы обучения руководителей, но не предлагается их более детальная классификация.

У зарубежных авторов, анализирующих корпоративное обучение руководителей, находим несколько иные подходы. Американский специалист в области корпоративного обучения руководителей Э.Уэлдон считает, что все такие программы по целям можно разделить на два типа – программы, направленные на повышение эффективности профессиональной деятельности (performance enhancers) и программы, дающие трансформирующий опыт (transformational experiences), и далее выделяет пять вариантов сочетания этих двух типов [157, с.5]:

- Повышение эффективности отдельных руководителей. Такие программы предлагают новые идеи, практические примеры, модели и схемы, которые помогут обучающимся лучше выполнять свои профессиональные обязанности и использовать полученные знания при решении бизнес-задач;

- Повышение эффективности работы команд. Обучение проводится для команд, которые работают над конкретным проектом, проблемой, инициативой. Часть занятий проводится для всех команд вместе, а затем обучающиеся делятся на отдельные команды, работающие над своим индивидуальным проектом под руководством коуча;

- Фасилитируемый практикум для повышения эффективности работы команд (facilitated workshops to enhance performance). В рамках такой программы команда руководителей анализирует проблему бизнеса и предлагает свои решения – формальное обучение в такой программе минимально. Роль преподавателей (тренеров, экспертов) в первую очередь – помочь команде в проведении анализа и выработке решений. При

необходимости они делятся своими экспертными знаниями в виде схем, моделей или примеров решения проблем другими компаниями.

- Фасилитируемый практикум для трансформации организации. Такое обучение ставит своей целью помочь команде руководителей значительно изменить свои взгляды и методы ведения бизнеса.

- Трансформирующие программы для отдельных руководителей. Эти программы разрабатываются в поддержку личной, индивидуальной трансформации руководителей: это возможность изменить свою карьеру и свою жизнь, разобраться с проблемами на персональном уровне, создать новую профессиональную идентичность, осуществить преобразования в своем профессиональном или персональном уровне.

Данная классификация представляет особенный интерес тем, что выделяет программы, направленные на обучение (повышение эффективности) команд.

Рассматривая особенности разработки дистанционных программ обучения для руководителей, М. Смит и ее соавтор предлагают их разделение на две большие группы [151, с. 85] – технические и стратегические программы. Под техническими эти авторы понимают обучение методам и инструментам решения конкретных проблем (например, составление квартальных прогнозов продаж на следующие три года). Многие из этих программ строятся на использовании методов математики, статистики, информатики. Стратегические программы, в их понимании, направлены на изучение теорий, моделей, схем, применяемых для решений многокомпонентных проблем, в ситуациях неопределенности – например, разработка стратегии при выходе на новые мировые рынки. Это обучение принятию решений при недостатке информации, когда нет однозначно правильных или неправильных ответов, в таких программах используется язык и методы из области теории управления, психологии и т.п. Такое разделение важно, так как, по мнению авторов, помогает определить специфические методы обучения, учебные задания и методы оценки

эффективности обучения. При этом отмечается, что программы могут сочетать в себе элементы обоих типов – например, при обучении финансовым методам в управлении (вопросы слияния, поглощения, проектного финансирования) [13, с. 97].

Как отмечалось ранее, специалист корпоративного обучения из США Л. Льюис выделяет классы программ, разрабатываемых в корпоративных университетах, на основе развития различных групп компетенций: стратегических и инструментальных управленческих, профессиональных отраслевых, корпоративных, организационных и личностных [108, с. 94]. В программах по развитию стратегических управленческих компетенций, как правило, участвуют действующие руководители высшего звена. Программы по развитию инструментальных управленческих компетенций соответствуют будущим руководителям высшего звена и кадровому резерву, так как на них они обучаются принятию решений, командной работе, стратегическому планированию и другим компетенциям в области менеджмента. Программы, направленные на развитие профессиональных компетенций, проводятся для тех сотрудников, в области деятельности которых постоянно происходят изменения и знания быстро устаревают (например, информационные технологии): «программы этого класса нередко специфичны для каждой бизнес-единицы или функционального направления компании» [108, с. 95]. Программы по развитию лидерского потенциала, личностному и карьерному росту часто разрабатываются для кадрового резерва. Авторы статьи, описывающей классификацию программ Л. Льюиса, приходят к выводу, что такой подход «ярко проявляет связь деятельности корпоративного университета с HR-циклом, классифицирует многообразие реализуемых корпоративным университетом программ в пять категорий, которые покрывают большинство возможных учебных инициатив» [108, с. 96]. Ограничением данной классификации является то, что она относится к программам корпоративных университетов, в то время как модульные корпоративные программы разрабатываются и проводятся и другими типами

обучающих организаций. Также она включает программы для всех категорий специалистов (а не только руководителей и кадрового резерва).

Результаты сравнительного анализа рассмотренных выше классификаций представлены в Таблице 16 (с указанием целей, целевой аудитории и предметности программ).

Рассмотренные классификации зарубежных авторов содержат многие важные характеристики корпоративных программ (цели, целевая аудитория, компетенции, обучение команд руководителей), однако, на основании личного опыта в области разработки и проведения программ обучения руководителей и изучения практики ведущих отечественных организаций корпоративного обучения, был сделан вывод, что ни одна из классификаций не отражает все разнообразие реальных типов программ, предлагаемых в корпоративном обучении в нашей стране. Поэтому нами был проведен анализ корпоративных программ обучения руководителей на основе изучения информации, представленной на веб-сайтах ведущих российских корпоративных университетов, бизнес-школ и консалтинговых фирм, а также на основе личного опыта работы в корпоративных университетах, академиях и бизнес-школах, и предложена следующая классификация, которая является необходимым компонентом для формирования модели модульных корпоративных программ обучения руководителей (Таблица 17). Примером практического использования данной классификации может быть выбор модели оценки эффективности программ обучения руководителей (Таблица 18) в соответствии с классом программы.

Таблица 16

Зарубежные классификации корпоративных программ обучения руководителей

Автор	Типы программ (по развиваемым компетенциям)	Субъект обучения	Предметность
Л.Льюис	1.1. развитие стратегических управленческих компетенций	руководители высшего звена	принятие решений в ситуации неопределенности, предвосхищение и решение актуальных задач бизнеса
	1.2. развитие инструментальных управленческих компетенций	будущие руководители высшего звена и кадровый резерв (особенно, бывшие прежде техническими специалистами)	принятие решений, командное взаимодействие, стратегическое планирование, бизнес-этики, др. сферы менеджмента
	1.3. развитие профессиональных компетенций	сотрудники, в чьей области деятельности постоянно происходят изменения (например, ИТ)	специфична для каждой бизнес-единицы или функционального направления компании (обучение тесно связано с интеллектуальной собственностью компании — патентами и ноу-хау)
	1.4. развитие лидерского потенциала, личностный и карьерный рост	кадровый резерв	носит индивидуальный характер, ориентирована на работу с конкретными потребностями субъекта в развитии
	1.5. развитие организационных и корпоративных компетенций	новые сотрудники, подготовка основного	корпоративная культура, новые стандарты организации, конкретный проект

		персонала к изменениям в организации, работающие над конкретным проектом сотрудники	
Э.Уэлдон	2.1. повышение эффективности отдельных руководителей	руководители высшего звена	новые идеи, примеры, модели и схемы, чтобы лучше выполнять свои профессиональные обязанности и использовать полученные знания и опыт при решении бизнес-задач
	2.2. повышение эффективности работы команд	команды руководителей, работающих над конкретным проектом	работа над конкретным проектом, проблемой, инициативой, команда руководителей анализирует проблему бизнеса и предлагает свои решения
	2.3. трансформация организации	команда руководителей	изменение взглядов и методов ведения бизнеса, поведенческих моделей
	2.4. трансформация руководителей	отдельные руководители	изменение поведенческих моделей, стилей ведения профессиональной деятельности
М. Смит	3.1. технические дистанционные программы		обучение методам и инструментам решения конкретных проблем
	3.2. стратегические дистанционные программы		изучение теорий, моделей, схем, применяемых для решений многокомпонентных проблем в ситуациях неопределенности, обучение принятию решений при недостатке информации

Таблица 17

Классы модульных корпоративных программ обучения руководителей на основе развиваемых кластеров компетенций

Класс корпоративной модульной программы для руководителей	Развиваемые умения, навыки, компетенции	Примеры программ (с указанием организаций, проводящих их)
Лидерская программа	Развитие умений, навыков и компетенций, связанных с лидерством (например, умение убеждать, распределение ролей в команде, мотивация людей и т.д.). На таких программах развивают корпоративные и личностные компетенции – что очень важно, когда компания находится в стадии трансформации, меняется её руководящий состав.	Программы по лидерству “Leadership at the Peak”, “Leading for Organizational Impact” и другие (Center for Creative Leadership) Развитие лидерского потенциала (Московская школа управления Сколково)
Корпоративный МБА/стратегические корпоративные программы для руководителей высшего звена	Руководители высшего звена уже обладают высоким уровнем развития компетенций, при этом постоянно требуется их расширять в связи с конкуренцией, изменением окружающей среды и т.д. На таких программах важно развивать как стратегические компетенции, так и конкретные навыки. Например, цифровые навыки, инновационное мышление, умение вести коммуникации с представителями поколения Z и т.д. – все, что ранее не было актуальным, становится важным в связи с новыми реалиями.	Executive Master of Business Administration (EMBA) «Стратегическое управление и лидерство» (РАНХиГС) Synergy Executive MBA (Синергия) Synergy Mini MBA (Синергия) Executive Master of Business Administration (EMBA) – Инновационное предпринимательство (НИУ ВШЭ) Executive MBA – Директор по управлению цепями поставок (НИУ ВШЭ) Executive MBA – Управление проектами: лучшие практики и технологии для бизнеса (НИУ ВШЭ) Executive Master of Management in Industry 4.0 –Управление в области Индустрии 4.0 (НИУ ВШЭ)

		MBA-Intensive. Курс для лидеров бизнеса (Академия PwC) Executive MBA, MBA (Московская школа управления Сколково) Программа обучения и развития руководителей Курс (Корпоративная сетевая академия Ростеха) Программа развития руководителей высшего звена (КУ Сбербанка совместно с Лондонской школой бизнеса) Сбербанк 2020 (КУ Сбербанка совместно с INSEAD)
Программы обучения и развития кадрового резерва	Развитие умений, навыков и повышение уровня компетенций, что измеряется в начале и в конце программы. В первую очередь, развитие сфокусировано на управленческих навыках, которые нужны будущим руководителям высшего звена.	Формат программ корпоративной бизнес-академии ACADEMY© (Стокгольмская школа экономики в России) MBA Газпром "Управление человеческими ресурсами" Резерв кадров на должности заместителей генеральных директоров по персоналу дочерних обществ и организаций (Корпоративный институт Газпрома) Кадровый резерв Профессиональная переподготовка по программе «Менеджмент организации» (Корпоративный институт Газпрома) Капитал Росатома, Достояние. Базовый уровень, Достояние Росатома (Академия Росатома) Программа обучения и развития руководителей КУРС (Академия Ростеха)
Школы / тематические модульные программы	1.Получение необходимых умений и развитие навыков для занятия более высокой должности (обязательные программы) 2.Развитие сложных компетенций (например, системное мышление)	Школа главного конструктора (Корпоративная академия Роскосмоса) Школа HR, школа менеджмента (Корпоративная сетевая академия Ростеха) HR как партнер для бизнеса (Московская школа управления Сколково) Управление проектами (КУ Сбербанка)

		Современные технологии государственного управления (КУ Сбербанка)
Программа развития команд (руководители объединяются в команды с целью выполнения определенной задачи, проекта)	Развитие профессиональных отраслевых компетенций и тех умений, навыков и компетенций, которые требуется для решения поставленной задачи.	Формат программ FOCUS© - все содержание программы строится вокруг актуальной стратегической задачи, стоящей перед компанией. (Стокгольмская школа экономики в России) Управление цифровой трансформацией. Дипломная образовательная программа для директоров и команд по цифровой трансформации компаний (Московская школа управления Сколково) Программе профессиональной переподготовки по обучению команд, управляющих проектами развития команд (РАНХиГС совместно с Московской школой управления Сколково)

Таблица 18

Классы модульных программ корпоративного обучения руководителей и соответствующие модели оценки их эффективности

Класс корпоративной модульной программы для руководителей	Модели оценки эффективности
Лидерская программа Развитие умений, навыков и компетенций, связанных с лидерством. Развитие корпоративных и личностных компетенций	1.Модель Киркпатрика (уровни 1, 2, 3) 2.Модель Бринкерхофа 3.Метод «Успешного кейса» 4.Целевой подход Тайлера
Корпоративный МБА/ стратегические корпоративные программы для руководителей высшего звена. Развитие как стратегических компетенций, так и конкретных навыков (например, цифровые навыки, инновационное мышление).	1.Модель Киркпатрика (уровни 1, 2) 2.Целевой подход Тайлера
Программы обучения и развития кадрового резерва Развитие умений, навыков и повышение уровня компетенций (измеряется в начале и в конце программы).	1.Модель Киркпатрика, дополненная Филлипсом (все уровни и ROI) 2. Модель Бринкерхофа 3. Метод «Успешного кейса» 4. Модель Стафлебима CIPP 5. Схема CIRO
Школы / тематические модульные программы 1.Получение необходимых умений и развитие навыков для занятия более высокой должности (обязательные программы) 2.Развитие сложных компетенций (например, системное мышление)	1.Модель Киркпатрика (уровни 1, 2, 3) 2. Модель Бринкерхофа 3. Метод «Успешного кейса» 4. Целевой подход Тайлера
Программа развития команд (руководители объединяются в команды с целью выполнения определенной задачи, проекта)	1.Модель Киркпатрика, дополненная Филлипсом (все уровни и ROI) 2. Модель Бринкерхофа 3. Целевой подход Тайлера 4. Модель Стафлебима CIPP 5. Схема CIRO

Наиболее распространенной программой для современных руководителей является MBA, которая реализуется как большим количеством бизнес-школ, так и корпоративными университетами. Программы MBA ориентированы на развитие управленческих

компетенций, что позволяет окончившим их более эффективно решать стратегические задачи и управлять персоналом (командой). Программы МВА корпоративных университетов и бизнес-школ имеют примерно одинаковое содержание (это получение знаний в области менеджмента, экономики и финансов, управления персоналом и т.д., развитие навыков ведения переговоров, публичных выступлений, принятия решений, разрешения конфликтов и т.д.), только в открытом формате оно носит более общий характер и применимо для всех отраслей, а в корпоративном – сфокусировано на деятельности организации или отрасли (Приложение 4). То есть, корпоративные программы МВА направлены на развитие у участников тех компетенций, которые позволят решать более сложные задачи, повысить эффективность управления в своей компании или отрасли в целом, тогда как открытые программы в первую очередь способствуют личностному развитию участника, определившего для себя необходимость в получении новых знаний, развитии компетенций для открытия бизнеса, повышения, перехода на новую позицию, в другую компанию и т.д.

Нами были решены три задачи данного исследования: определены теоретико-методологические основы программного моделирования корпоративного обучения руководителей (цели, сущностные характеристики, андрагогические принципы, технологии, формы и методы корпоративного обучения), выявлены основные компоненты и сформулированы особенности использования компетентностной стратегии, модульной стратегии и стратегии оценки эффективности таких программ, а также предложена классификация этих программ. Это является основой для построения модели модульных корпоративных программ, что было сформулировано в качестве одной из задач и целей данного исследования.

Моделирование давно и активно используется в педагогических науках, что позволило в последние годы сформулировать научно-обоснованные обобщенные характеристики такого подхода и предложить классификации педагогических моделей (В. И. Писаренко, И. О. Котлярова,

А. Н. Дахин, М. В. Ядровская). Эти авторы, рассматривая различные цели и подходы, приходят к выводу, что в педагогике могут принципиально практиковаться модели двух типов – объекта и процесса, т. е. структурные и функциональные. Также отмечается, что «модели используются либо как исследовательский прием представления исследуемого педагогического объекта с целью его объяснения, изучения, уточнения; либо как инструмент, позволяющий на основе анализа модельного представления педагогического объекта влиять на его построение или функционирование» [113, с. 139].

В нашем исследовании педагогическое моделирование использовано как исследовательский прием для изучения процесса разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей, а также как инструмент для формирования модели таких программ, на основе которой будет сформирован универсальный алгоритм разработки программ. В самом общем смысле мы понимаем модель как *совокупность потенциальных свойств объекта, тогда как алгоритм — это процесс решения задачи путём реализации последовательности шагов.* В практике корпоративного обучения широко используются зарубежные модели разработки учебных мероприятий и программ (instructional design models – ADDIE, Robert Gagne’s Nine Events of Instruction, Blooms's Taxonomy, ASSURE и др.) [122]. Эти модели скорее представляют собой практические руководства по организации педагогических сценариев для достижения целей обучения. Также надо отметить, что они и не разработаны специально для корпоративного обучения. Хотя эти модели и предполагают "интегративный процесс планирования результатов обучения, выбора эффективных стратегий обучения и учения, релевантных технологий и средств обучения и методов измерения результатов" [123, с. 77], они носят очень общий, рамочный характер и не предназначены специально для разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей, не объясняют, на основе каких теоретических и методологических подходов

происходит выбор технологий и методов, а также какие собственно технологии, формы и методы будут релевантными для этой целевой аудитории. Авторы обзора, включающего 26 таких моделей, также отмечают, что они обычно не проходят апробацию и оценку с точки зрения применимости и получаемых результатов или на основе сравнительного анализа результатов с использованием различных моделей, а признаются успешными, если широко используются специалистами-практиками, которые часто их модифицирует и адаптируют к своим конкретным условиям [122, с. 24]. Важно отметить, что этот обзор издается с 1981 года, и последнее пятое издание опубликовано в 2015 году. Авторы обзора также утверждают: чтобы быть эффективными, модели должны соответствовать контексту обучения и отвечать конкретным целям обучения с позиций педагогов и обучающихся [122, с. 13].

Предлагаемая нами модель (Рис. 1) представляет программу в виде целостной системы, состоящей из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов – блоков, образующих единое целое. Такая комплексная модель, отражающая не только процесс, но и сущностные характеристики объекта, теоретические подходы, лежащие в основе ее разработки, относится к структурно-функциональным моделям [70, с. 150].

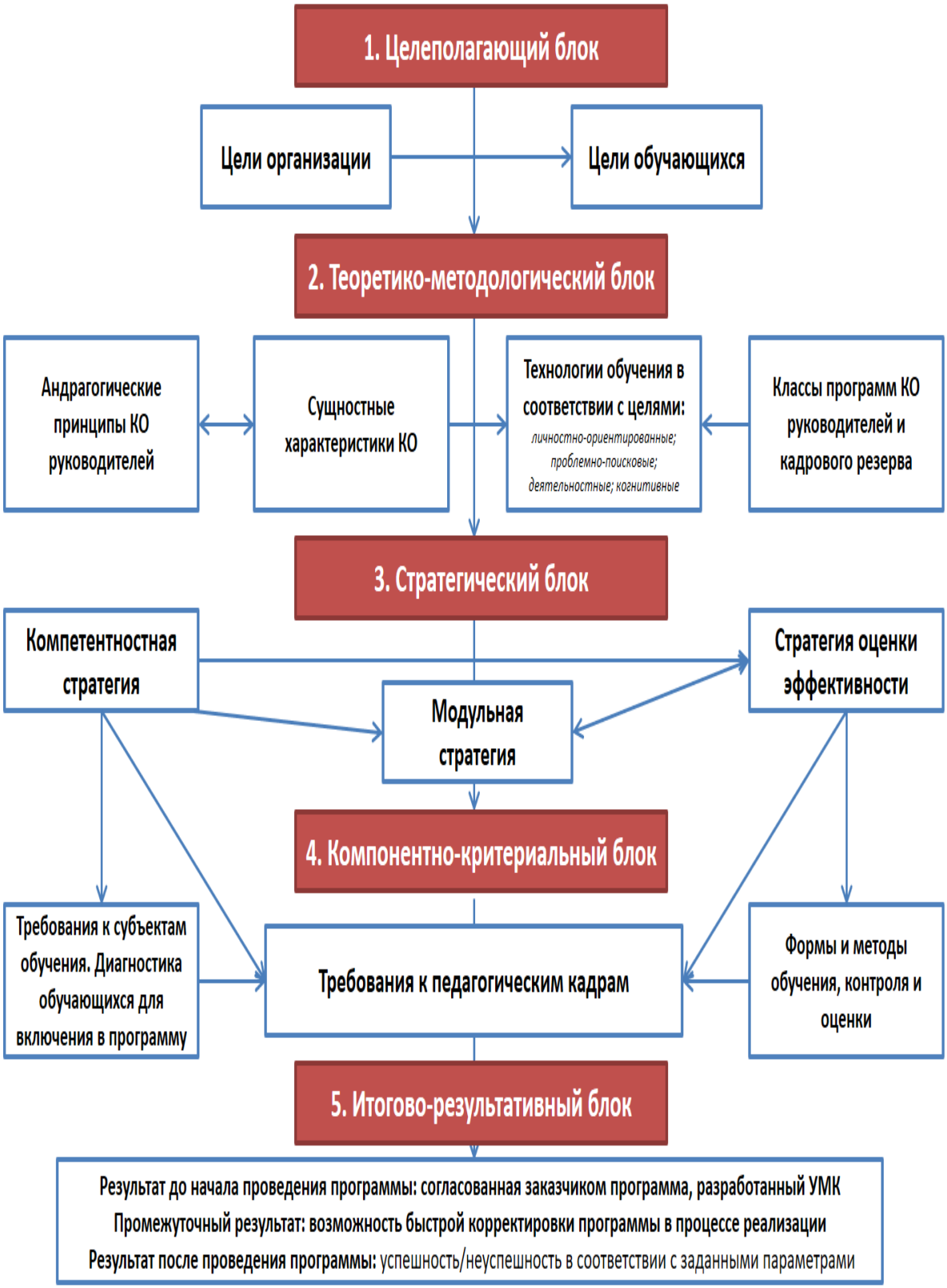


Рис. 1. **Модель модульных корпоративных программ обучения руководителей**

Модель состоит из пяти блоков и представляет компоненты, отражающие ее сущность, их иерархию и основные связи между ними.

1-й блок – целеполагающий. Включает цели организации и цели обучающихся. Цели организации могут частично влиять и на цели обучающихся. Сформулированные заказчиком цели будут влиять на все дальнейшие компоненты и процессы разработки программы, поэтому они должны быть очень конкретны и формализованы для одинакового понимания как заказчиками, так и разработчиками. Понимание и учет индивидуальных целей обучающихся поможет поддерживать их мотивацию в ходе программы, а также частично влияет на выбор форм и методов обучения.

2-й блок – теоретико-методологический. Включает андрагогические принципы корпоративного обучения руководителей, его сущностные характеристики, типы технологий обучения взрослых в соответствии с целями, классы программ обучения руководителей. Сущностные характеристики и андрагогические принципы корпоративного обучения взаимосвязаны и вместе с классами программ влияют на приоритет определенных технологий обучения. Компоненты этого блока являются теоретической базой для разработки стратегий и выбора форм и методов обучения.

3-й блок – стратегический. Включает компетентностную и модульную стратегии разработки программ, а также стратегию оценки их эффективности. Эти стратегии тесно взаимосвязаны. Компетентностная стратегия определяет многие элементы модульной и стратегии оценки эффективности, так как указывает, в какой последовательности и какими темпами обучающиеся должны осваивать определенные компетенции, что безусловно влияет на содержание и последовательность модулей и на то, кто, когда и каким образом будет проводить оценку этих изменений. Модульная и стратегия оценки эффективности характеризуются взаимным влиянием, так как содержание и последовательность модулей влияет на

методы и периодичность проведения оценки, а получаемые в ходе программы данные об успешности/неуспешности процесса обучения должны использоваться для корректировки содержания модулей. Все компоненты стратегического блока являются основой для выбора форм и методов обучения, оценки и контроля, а также для формулировки требований к педагогическим кадрам. Компетентностная стратегия также влияет на требования к отбору обучающихся для программы.

4-й блок – компонентно-критериальный. Включает формы и методы обучения, оценки и контроля, требования к обучающимся и требования к педагогическим кадрам). Компоненты этого блока взаимосвязаны следующим образом: требования к обучающимся (уровень их знаний, компетенций, профессионального опыта и занимаемые должности) и необходимые для программы формы и методы обучения, оценки и контроля влияют на требования к приглашаемым педагогическим кадрам.

5-й блок – итогово-результативный. Включает результаты процесса разработки программы. Это результаты разного уровня. Результатом до начала программы будет согласованная с заказчиком программа и разработанный учебно-методический комплекс. Промежуточный результат – возможность быстрой корректировки программы в процессе реализации (такая необходимость может быть, например, вызвана изменениями в организации-заказчике или данными промежуточной оценки успеваемости обучающихся). Конечный результат, который покажет успешность или неуспешность разработанной программы, можно увидеть только через определенный период (периоды) после завершения программы. Именно этот результат будет реальным отражением эффективности разработки и проведения программы (на тенденцию педагогических моделей процесса обучения быть заранее нацеленными на успех и не учитывать неуспешный исход указывает В.И. Писаренко) [70, с. 151].

Выводы по Главе 2

В данной главе доказана необходимость трех взаимосвязанных стратегий программного моделирования (компетентностной, модульной и стратегии оценки эффективности программ) и проанализированы их основные компоненты и взаимосвязи.

Целостная компетентностная стратегия включает учет модели компетенций организации, диагностику уровня развития соответствующих компетенций у сотрудников, участвующих в данном обучении; использование кластеров компетенций при составлении индивидуальных планов развития руководителей; а также наличие модели компетенций преподавателей. Компетентностная стратегия в корпоративном обучении руководителей предполагает все большую дифференциацию ролей педагогических кадров.

Модульная стратегия при разработке и реализации программ включает: определение целей каждого модуля и оптимальных способов их достижения; структурирование программ по принципу «модуль – модульная единица – учебный элемент»; преемственность модулей в части возможности отработки навыков, которые развивались на предыдущем модуле; возможность внесения изменений в последовательность и содержательное наполнение модулей в ходе программы в связи с изменениями в организации и показателями эффективности предыдущих модулей.

При разработке программ заказчиками совместно с разработчиками должны быть определены цели и методы оценки эффективности, которые образуют стратегию оценки эффективности как часть корпоративной стратегии, при этом различные группы участников процесса (педагоги, обучающиеся, разработчики, заказчики) заинтересованы в результатах на

различных уровнях оценки. На основе сформулированных целей и андрагогических принципов проводится выбор соответствующих технологий, форм и методов обучения, а также определяются методы оценки достижения этих целей.

Модели оценки эффективности могут применяться независимо от профессиональной сферы, если при разработке программы цели соотносятся с актуальным состоянием развития организации и учитываются сущностные характеристики и андрагогические принципы корпоративного обучения.

В этой главе также проанализированы зарубежные классификации программ обучения руководителей и предложена оригинальная классификация корпоративных модульных программ для руководителей, отражающая особенности практики корпоративного обучения этой целевой аудитории в нашей стране. Показано практическое значение такой классификации при разработке программ (на примере выбора соответствующих методов оценки эффективности).

Таким образом, были последовательно решены все задачи, необходимые для построения модели модульных корпоративных программ обучения руководителей. На основе использования методов педагогического моделирования была создана комплексная структурно-функциональная модель, отражающая теоретические основы и сущностные характеристики модульных корпоративных программ, а также процессы, лежащие в основе их разработки.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ МОДУЛЬНЫХ КОРПОРАТИВНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

3.1. Разработка и построение универсального алгоритма разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей на базе предложенной модели

В соответствии со сформулированной целью в нашем исследовании последовательно были решены задачи обобщения теоретико-методические подходов к программному моделированию обучения руководителей, описаны стратегии и разработана классификация таких программ, что послужило основой для конструирования модели модульных корпоративных программ обучения руководителей. Это комплексная структурно-функциональная модель, отражающая не только процесс, но и сущностные характеристики объекта, а также теоретические подходы, лежащие в основе ее разработки.

Следующим этапом исследования стала экспериментальная проверка предложенной модели. Для этого использовались следующие методы: опрос специалистов в области разработки и проведения корпоративных модульных программ обучения для руководителей и ранжирование полученных результатов; затем на базе модели и с учетом результатов опроса был сформирован универсальный алгоритм разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей и применен автором в практике разработки и проведения ряда программ обучения руководителей государственных корпораций. Также были получены отзывы на предложенную модель и алгоритм разработки программ от нескольких корпоративных университетов и отделов обучения.

В данном параграфе проанализированы результаты опроса. Опрос проводился среди специалистов корпоративных университетов, академий, внутрифирменных структур по обучению и развитию (центр, отдел, департамент), представителей консалтинговых и тренинговых компаний,

которые разрабатывают самостоятельно, заказывают или разрабатывают по заказу корпоративные модульные или долгосрочные программы для руководителей.

Для проверки гипотезы о независимости особенностей разработки корпоративных модульных программ обучения от отрасли нами был проведен опрос, направленный на обобщения данных, предоставленных специалистами корпоративного обучения из различных сфер, для последующего обоснования возможности применения ими модели и универсального алгоритма разработки программ.

Учитывая, что, по оценкам экспертов, в России около 100 корпоративных университетов (при этом не все из них проводят программы для руководителей и кадрового резерва, а занимаются развитием только hard skills и не касаются управленческих компетенций), предложение пройти опрос было разослано в 63 корпоративных университета, академии, внутрифирменные структуры по обучению и развитию крупнейших российских корпораций, а также в консалтинговые и тренинговые компании, т.к. они тоже разрабатывают модульные программы для руководителей (для тех корпораций, которые не делают это самостоятельно), также информация об опросе была размещена в профессиональных сообществах в социальных сетях. Такой подход позволил охватить большее количество респондентов, от которых пришли ответы в количестве 32 (28 из них проводят модульные программы, 2 – планируют их проводить, 2 – не проводят и их данные не учитывались). Например, МШУ Сколково, РАНХиГС, Стокгольмская школа менеджмента, Center for Creative Leadership (CCL) разрабатывают и реализуют корпоративные программы обучения для руководителей большого числа разнообразных отраслей. Также и ряд корпоративных университетов реализует программы обучения для различных отраслей, например, Корпоративной университет АФК «Система», Корпоративная сетевая академия Ростеха.

Анонимный опрос состоял из 23 закрытых и открытых вопросов и проводился в электронном формате, полный текст опросника и список рассылки в организации представлен в Приложении 6. До начала опроса его содержание было направлено трем разработчикам программ обучения руководителей с целью проверки, насколько понятно и релевантно функционалу специалистов корпоративного обучения сформулированы вопросы. После экспертной оценки текст был доработан и переведен в электронный формат. Информирование об опросе проводилось в нескольких социальных сетях, в т. ч. профессиональных, а также по электронной рассылке экспертам из организаций корпоративного обучения. Опрос проводился на базе онлайн платформы ianketa.ru в течение 3 недель. Были установлены ограничения таким образом, что от каждой организации мог быть только один респондент. Разработанная анкета включала несколько обязательных вопросов: тип организации; отрасль, для которой проводится обучение; наличие образовательной лицензии; проведение модульных программ.

Остальные вопросы не были обязательными (тем не менее, и на них были получены ответы от всех респондентов) и касались всех элементов разработки программ: формулировки целей, используемых форм и методов обучения, целевой аудитории, соотношения очного и дистанционного обучения, моделей оценки, методов контроля успеваемости, требований к преподавателям и т.д. В анализ были включены только те организации, которые используют модульный подход - 28 (93%) или планируют такие программы - 2 (7%) – всего 30 респондентов. При этом целевые аудитории обучающихся – это руководители высшего звена (руководитель компании, его заместители, члены правления, функциональные руководители) (73%) и кадровый резерв (86,6%). Реализуемые респондентами программы – это корпоративный MBA или стратегические корпоративные модульные программы для руководителей высшего звена - 50% (15 респондентов), программы развития кадрового резерва 86,6% (26) и лидерские программы

83,3% (25), что свидетельствует о компетентности опрошенных в изучаемых в исследовании вопросов.

По типам организаций респонденты разделились следующим образом: корпоративные университеты и академии - 9 (30%), отделы обучения и развития – 6 (20%), бизнес-школы - 5 (17%), учебные центры - 4 (13%), тренинговые или консалтинговые компании - 3 (10%), другое - 3 (10%). На Рисунке 2 отражены сферы (отрасли), для которых респонденты (по типам организаций) проводят программы обучения.

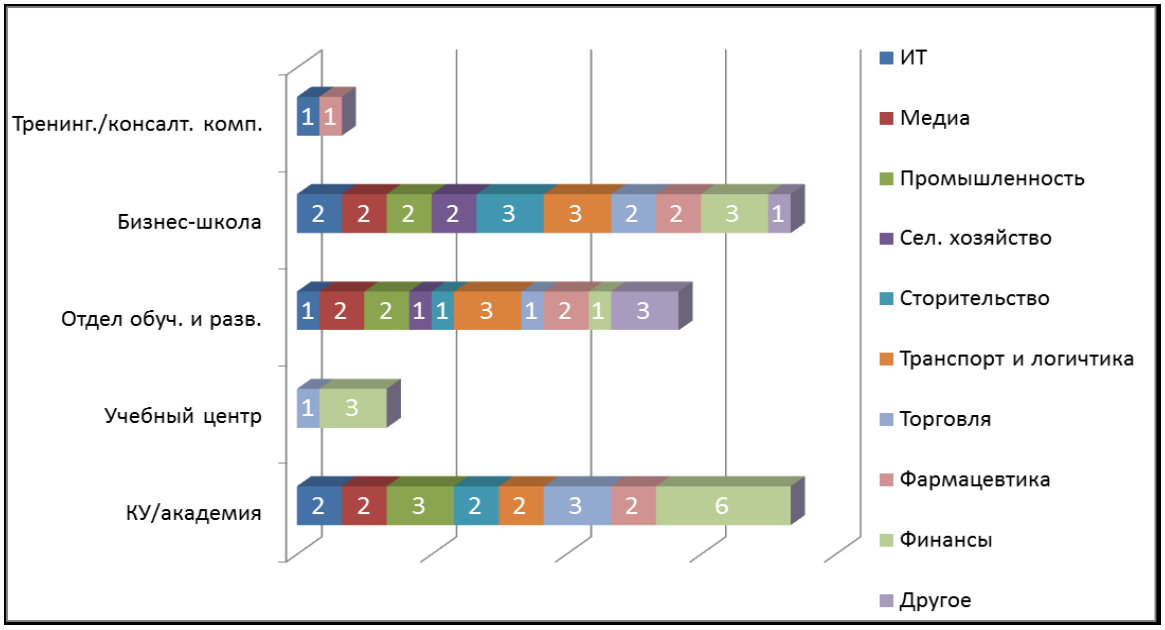


Рис. 2. **Тип организаций и сферы (отрасли), для которых проводится обучение**

Эти результаты свидетельствует о том, что большинство респондентов представляют организации, реализующие программы обучения для разнообразных отраслей. Следующий обязательный вопрос был о наличии лицензии на ведение образовательной деятельности, ответы на который распределились следующим образом: 16 (53,3%) респондентов имеют лицензию, 14 (46,7%) – нет. Отсутствие лицензии ограничивает организации в выдаче диплома о профессиональной переподготовке и удостоверений о повышении квалификации, что можно компенсировать при

заказе программы у образовательных учреждений с лицензией или при разработке и проведении партнерской программы.

Следующий вопрос позволил ранжировать темы, которым посвящены модули программ обучения (Таблица 19).

Таблица 19

Темы модулей корпоративных программ обучения руководителей

Темы	Количество организаций
Лидерство	23 (76,6%)
Менеджмент	21 (70%)
Стратегия	19 (63,3%)
Управление персоналом	19 (63,3%)
Управление проектами	18 (60%)
Экономика и финансы	12 (40%)
Цифровизация	11 (36,6%)
Маркетинг, продажи	6 (20%)
Другое: Переговоры; Личная эффективность/эффективность руководителя; Публичные коммуникации; Коучинг; Управление собой; Эмоциональный интеллект; Здоровье лидера; Управление рисками; «Большая часть этих тем входит в модули, которые обычно делаем не по темам, а как набор сквозных курсов, которые идут через несколько модулей (с заданиями и вебинарами в межмодуль)»	5 (16,6%)

Такое распределение тем модулей показывает, что тематически содержание программ корпоративного обучения и для руководителей, и для кадрового резерва похоже на открытые программы MBA, но при этом первые разрабатываются с учетом состояния организации, ее стратегических целей и корпоративной модели компетенций. Можно выделить пять модулей, каждый из которых проводят более половины респондентов (от 60% до 76%).

В Главе 2 был сделан вывод о необходимости использования компетентностной стратегии при формировании программ обучения руководителей и кадрового резерва, что было подкреплено и результатами

опроса – 90% респондентов разрабатывают программы с опорой на корпоративную модель компетенций.

Также был подтвержден вывод о необходимости использования смешанных программ обучения – 83,3% респондентов используют смешанные программы. Нашел подтверждение и вывод о соотношении очного и дистанционного форматов – о том, что превалирует первый, при этом второй дополняет его между модулями и позволяет поддержать вовлеченность участников в процесс обучения. Респонденты подтвердили данный вывод, дав 18 ответов (60%) в пользу пропорции 80% к 20% и 7 ответов (23,3%) – 70% к 30 %, 2 респондента (6,7 %) проводят программы в формате 50% очного обучения к 50% дистанционного, 3 (10%) – выбирают другое соотношение для смешанных программ.

На Рисунке 3 представлено ранжирование методов очного обучения, применяемых респондентами в программах обучения. Эти данные соответствуют выявленным в Главе 1 методам обучения взрослых, как наиболее часто применяемых в программах. Также это позволило провести анализ сочетаний, в которых эти методы используются в конкретных организациях, проводящих модульные программы (Таблица 20).

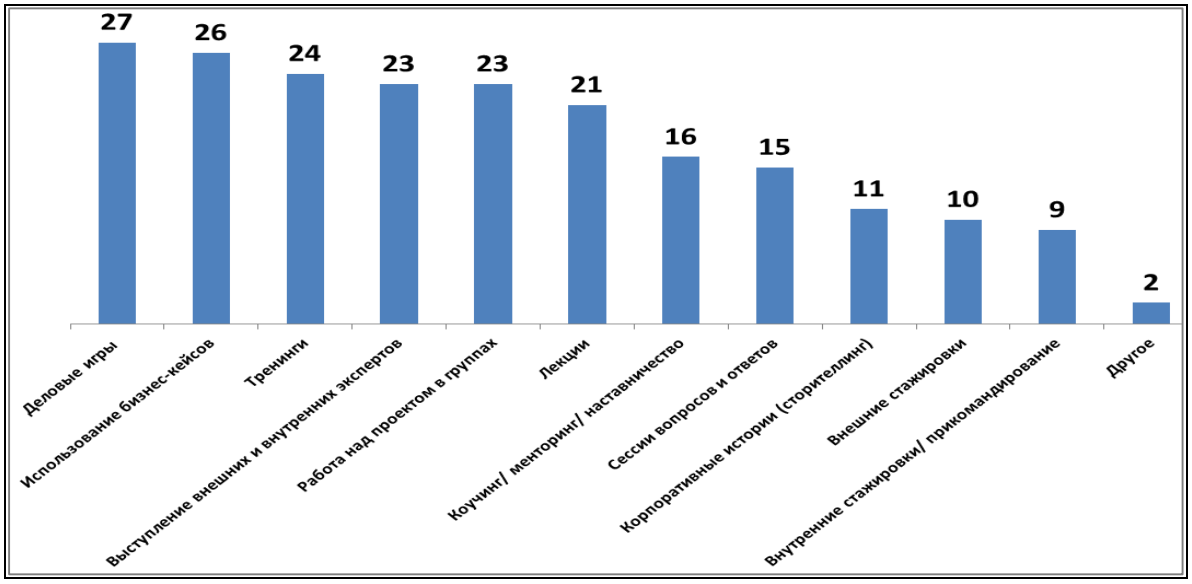


Рис. 3. **Используемые методы очного обучения (N=30)**

Таблица 20

Сочетания методов очного обучения

Респ.	ДИ	БК	Тренинг	ВЭ	Про-ект	Лекц.	Коуч.	Сессии	К И	Внутр С	Внеш С
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											

На основе данных таблицы можно сделать следующие выводы: методы обучения используются в разнообразном сочетании в зависимости от намеченных целей программ обучения; шесть методов используется большинством (от 90% до 70%) и еще 2 хотя бы половиной респондентов; 23% опрошенных организаций используют 10 и более методов в

программах обучения, 40% – от 6 до 9 методов, 37% – 5 и менее методов. Аналогичный вопрос был задан и относительно дистанционных методов обучения (Рис. 4).

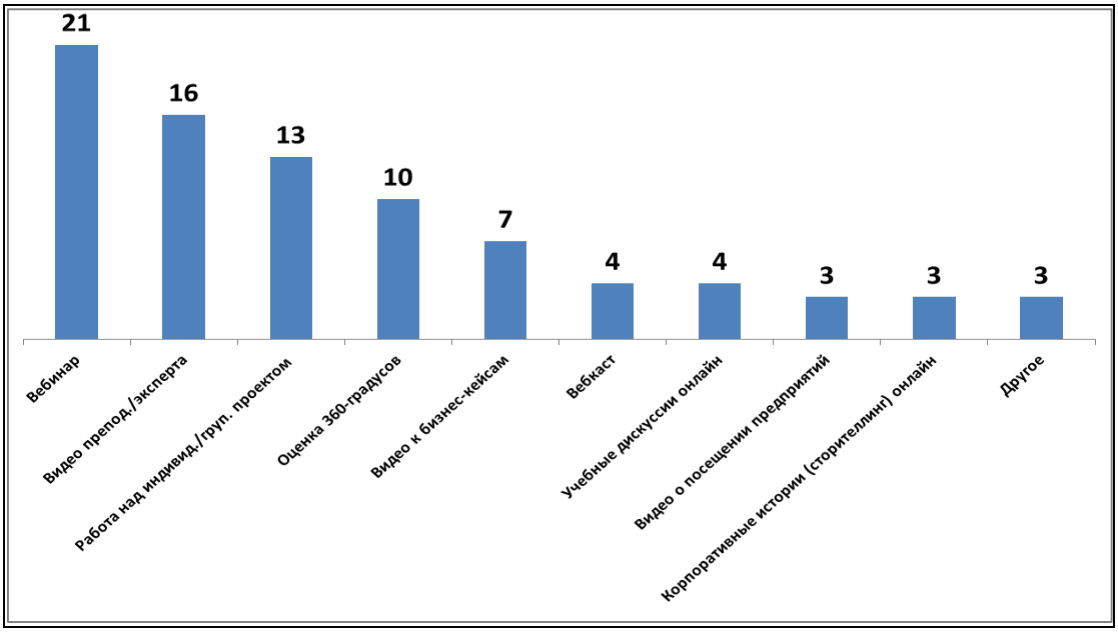


Рис. 4. **Используемые методы дистанционного обучения (N=27)**

По итогам опроса можно сделать вывод, что наиболее часто используемые методы – это вебинар (70%), который позволяет интерактивно работать с участниками в межмодульный период, а также видео выступления преподавателя или эксперта (53,3%). Хотя второй вариант менее эффективен в части взаимодействия участников с преподавателем или между собой, он позволяет передавать информацию без привязки ко времени, что является большим преимуществом при обучении участников из разных удаленных городов. Таким образом, только два метода используются более чем половиной респондентов.

Кроме того, 13 респондентов (43,3%) отметили использование дистанционного формата для проектной работы участников, что в очном режиме соответствует 23 ответам (76,6%) и означает использование в обоих форматах, как только в очном, так и с поддержкой в межмодульный период. Сравнив результаты по этому методу, выявлено, что из указанных 23

(76,6%) – 10 респондентов (33,3%) используют работу над проектом только очно, а 13 (43,3%) – дополняют его дистанционным.

Для возможности в полной мере использовать дистанционные технологии организациям требуется LMS (электронная система управления обучением), что используется, по результатам опроса, в более чем 80% организаций.

Отдельный вопрос был посвящен методам самостоятельной работы участников (Рис. 5). По результатам, 76 % респондентов используют работу над индивидуальным проектом, 60% используют письменные вопросы по бизнес-кейсам, 53 % – написание эссе. Все другие методы самостоятельной работы используют от 20% до 30% респондентов. Многие из реже используемых методов самостоятельной работы содержат элемент саморефлексии – что является одним из важных принципов обучения взрослых.

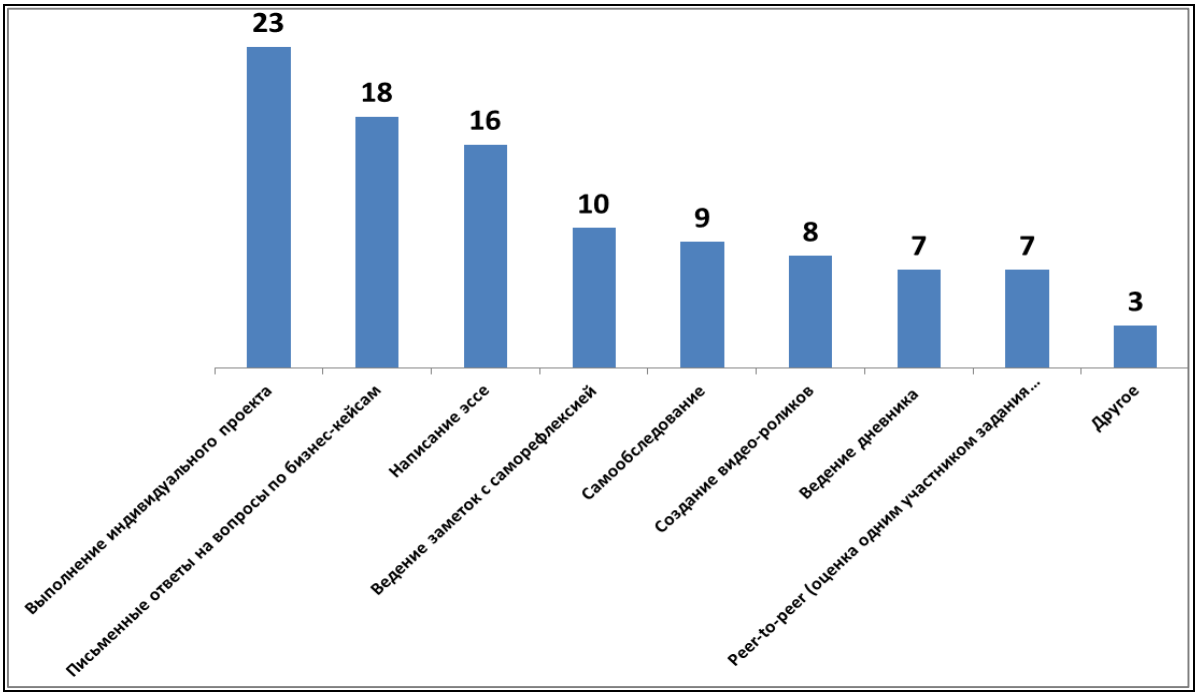


Рис. 5. **Используемые методы самостоятельный работы обучающихся (N=30)**

Результаты опроса показывают, что этим методам на практике не уделяется достаточное внимание – вероятно в связи с тем, что они требуют большего времени, которого у руководителей всегда недостаточно.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее часто используемые методы обучения (более чем половиной респондентов) относятся к трем типам технологий обучения:

- развивающие проблемно-поисковые технологии (кейсы – 86%, деловые игры – 90%, работа над проектом – 76 %);
- деятельностные технологии (деловые игры – 90%, работа над проектом – 76%);
- информационно-развивающие технологии (в основном, это выступления внешних и внутренних экспертов – 76%, лекции – 70%, вебинары – 70% и видео преподавателей и экспертов – 53%).

Личностно-ориентированные технологии используются значительно реже (внешние или внутренние стажировки, оценка 360-градусов – по 30-33%), за исключением коучинга – 53%. Эти данные не совпадают полностью с нашими теоретическими выводами о том, что в рамках программ корпоративного обучения руководителей наибольшее значение необходимо уделять личностно-ориентированным и развивающим проблемно-ориентированным технологиям.

Отдельный вопрос был посвящен формам контроля успеваемости. Два следующих метода используют более половины респондентов: выполнение группового или индивидуального проекта и его защиту (66%), тестирования с вариантами ответов (76%). Значительно меньше используют тесты с открытыми вопросами (43%), что можно объяснить тем, что данный подход требует большого временного ресурса преподавателей.

В Главе 2 было проведено сравнение моделей оценки эффективности программ обучения: по результатам SWOT-анализа модель Киркпатрика была выделена как наиболее универсальная и подходящая для оценки корпоративных модульных программ обучения руководителей, что

подтвердилось результатами опроса (Рис. 6). При этом 1-й и 2-й уровни модели Киркпатрика используют по 43% соответственно, а 3-й и 4-й – 36% и 33%. Также установлено, что на практике используются все рассмотренные нами модели (в соответствии с типом организации – Рис. 7 и 8).

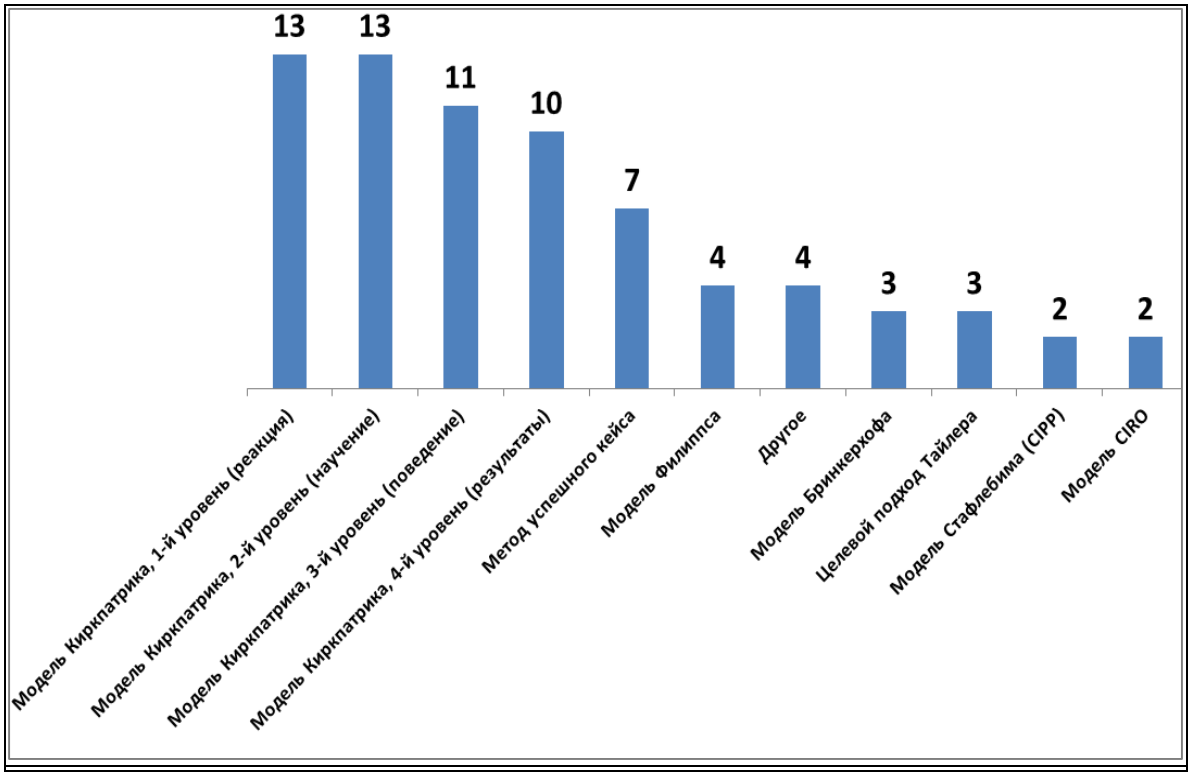


Рис. 6. **Используемые методы оценки эффективности программ (N=30)**

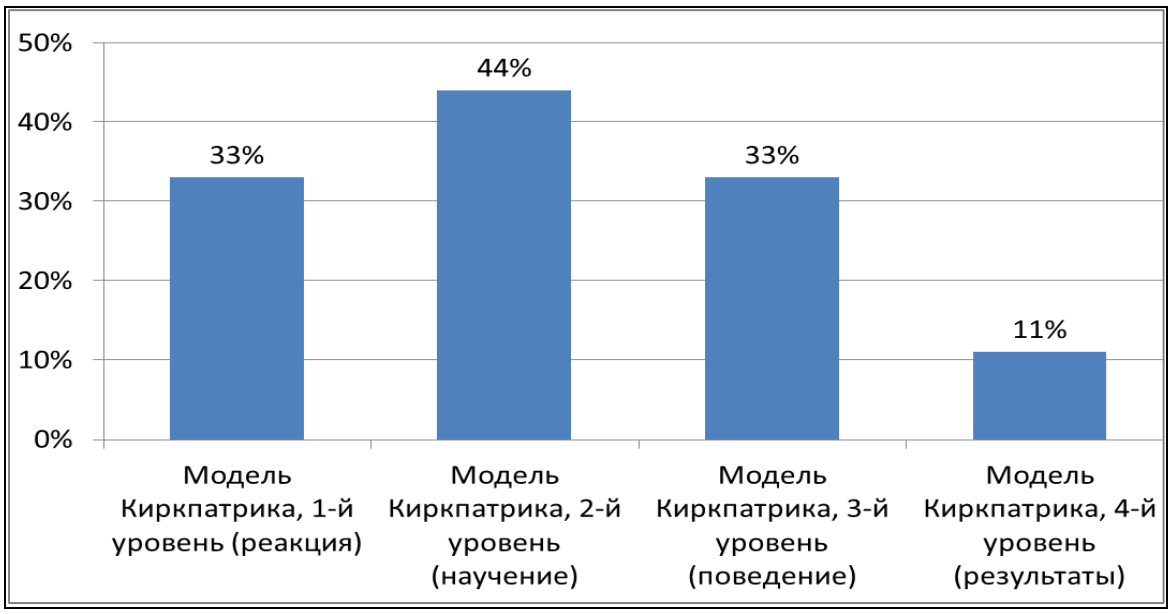


Рис. 7. **Методы оценки эффективности программ, используемые КУ (N=9)**

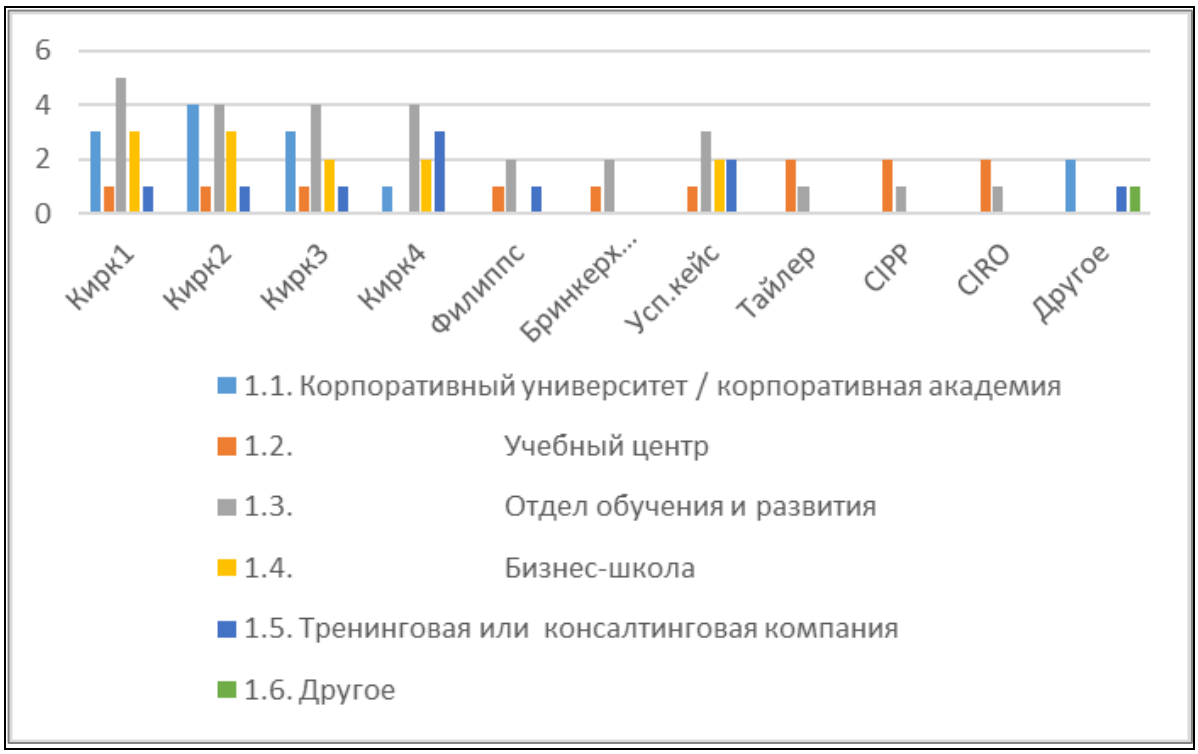


Рис. 8. **Методы оценки эффективности программ, используемые в различных типах организаций**

Анализ Рис. 7 и 8 позволяет сделать следующие выводы:

- корпоративные университеты используют исключительно модель Киркпатрика, но не обязательно все ее уровни;
- внутрифирменные структуры (учебные центры и отделы обучения) применяют значительно большее количество методов, чем корпоративные университеты, бизнес-школы, тренинговые и консалтинговые компании, что можно связать с доступом специалистов корпоративного обучения внутри самой организации к данным о профессиональной деятельности и достижениях участников программ после ее окончания. Кроме того, эти специалисты могут заказывать программы обучения у корпоративных университетов, бизнес-школ и консалтинговых и тренинговых компаний;
- метод «Успешного кейса» и модель Бринкерхофа используется всеми типами организаций, кроме КУ.

В будущем было бы интересно выявить, что повлияло на выбор той или иной модели (это может быть объяснено несколькими факторами –

наличием сертификатов для проведения оценки, пожеланиями заказчиков, имеющимися временными и финансовыми ресурсами).

Следующие вопросы были посвящены требованиям к педагогам корпоративного обучения (Рис. 9 и 10).



Рис. 9. **Квалификационные требования к преподавателям, экспертам, тренерам программ (N=30)**

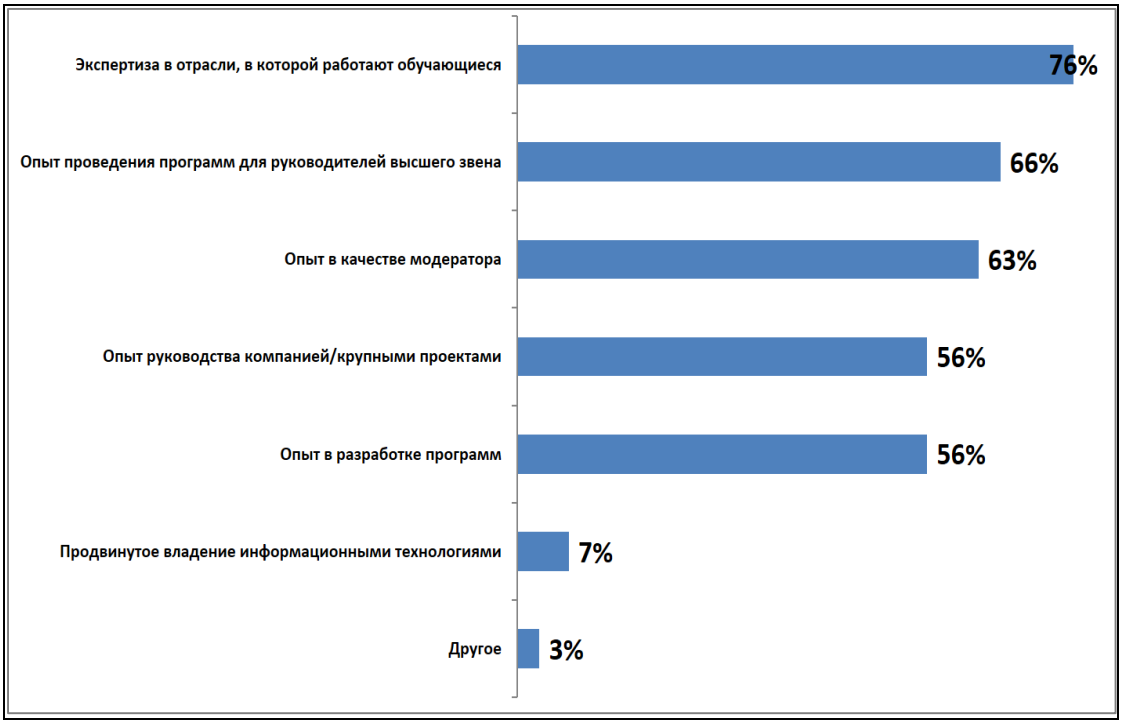


Рис. 10. **Профессиональные требования к преподавателям, экспертам, тренерам программ (N=30)**

Более половины респондентов считают наиболее важными требованиями: экспертизу в отрасли (76%), опыт проведения аналогичных программ (66%), опыт в качестве модератора (63%), опыт разработки аналогичных программ (56%) и опыт руководства (крупной компанией или проектом) (56%). Что касается проанализированных квалификационных требований, вызывает интерес то, что они менее значимы для специалистов корпоративного обучения, чем профессиональные требования. Здесь наиболее часто отмечают наличие высшего образования по преподаваемым предметам (53%), сертификатов бизнес-тренера (50%) и профессиональных организаций (43%), стажа преподавания (47%). Менее всего значима при выборе преподавателя наличие научной степени (7%).

Основываясь на данных рисунков 9 и 10, а также приведенных в Главе 1 требованиях к корпоративным тренерам, ранжируем их для последующего применения в универсальном алгоритме разработки программ обучения:

1. знание отрасли и стратегических целей организации (76%);
2. умение эффективно проводить групповые дискуссии и подводить их итоги (опыт в качестве модератора) (63%);
3. умение мотивировать слушателей к обучению и вдохновлять своим примером (личный опыт руководства) (56%);
4. педагогический дизайн (умение разрабатывать программы) (56%);
5. умение провести диагностику обучающихся перед включением в программу тех или иных методов и форм обучения/умение кастомизировать программу под группу участников, выбирая наиболее действенные для нее методы и формы, т.е. учитывать специфику целевой аудитории) (на основе информации из дополнительных комментариев опрошенных).

Требования к преподавателям достаточно комплексные, так каждой организацией были отмечены несколько профессиональных требований к преподавателям: 43% - 3, 33% - 10, остальные (24%) – 2 или 5.

Данные требования соответствуют проанализированным нами в Главе 1 данным зарубежных исследователей об использовании педагогами различных форм и методов обучения, опоре на богатый профессиональный и управленческий опыт обучающихся, знании стратегии, реальных проблем и задач организации, а также необходимости учитывать высокий уровень профессиональных знаний руководителей и их статус, оперирование различными стилями преподавания взрослым. Таким образом, данные опроса подтверждают выводы о том, что динамичность корпоративного обучения требует, с одной стороны, постоянного развития и расширения модели компетенций педагогических кадров, участвующих в этом процессе, а с другой – пересмотра и обновления функциональных ролей участников процесса.

Таким образом, полученные в результате опроса данные позволили проверить, применяются ли на практике специалистами корпоративного обучения выявленные нами в предыдущей главе технологии, методы, формы и стратегии разработки программ, и подтвердить корректность предложенной модели с точки зрения ее структуры и содержательного наполнения. Ранжирование ответов дало возможность проанализировать как часто и в каком сочетании используются перечисленные методы, требования к преподавателям и другие параметры.

Для проверки валидности сконструированной модели на ее основе был разработан и использован на практике универсальный алгоритм разработки программ. Особенностью универсального алгоритма, сформированного на основе описанной выше модели, является последовательное, пошаговое представление процесса разработки, и при этом соотнесение этих этапов (шагов) с пятью предложенными классами программ. Поэтому в алгоритме будет обозначено, какие этапы применимы для каждого из классов программ, а также какие специалисты корпоративного обучения и другие лица задействованы в данных процессах. Каждый этап (шаг) представлен в виде вопроса и вариантов ответа

(ранжированных по результатам опроса). Таким образом, если предложенная структурно-функциональная модель описывает основные компоненты модульных программ для руководителей (включая теоретико-методологические основы), их взаимовлияние и иерархию, то в алгоритме компоненты представлены в виде последовательности действий, некоторые из них более детализированы, соотнесены с этапами и участниками процесса. Теоретические основы (андрагогические принципы и сущностные характеристики корпоративного обучения) присутствуют в алгоритме опосредованно, так как они должны учитываться на каждом этапе и не могут быть представлены в виде неких дискретных действий. Также и выделенные в модели отдельным блоком стратегии разработки программ в алгоритме учитываются и проявляются в принятии решений на нескольких этапах и не могут быть полностью представлены в виде дискретных шагов.

Чтобы на основе модели сформировать алгоритм, часть ее компонентов можно переформулировать, представив в виде вопросов, на которые для начала разработки программы специалисты корпоративного обучения должны получить ответы:

- целеполагающий блок

1. Для какой целевой аудитории (ЦА) и для какого количества участников разрабатывается программа?

2. Какие цели должны быть достигнуты по завершении обучения на программе?

- стратегический блок

3. Каким образом можно будет измерить достижение намеченных целей?

4. Какой вид будет иметь программа по форме обучения (смешанная, очная, дистанционная) и длительности (краткосрочно, долгосрочно, модульно)?

- компонентно-критериальный блок

4. Какие процедуры будут проводиться для отбора и зачисления на программу?

6. Каким основным темам будет посвящена программа?

7. Какие технологии и соответствующие методы и формы обучения будут применяться в программе?

8. Какие преподаватели, эксперты, тренеры и специалисты корпоративного обучения потребуются для работы на программе и для ее разработки?

9. Какие потребуются учебно-методические материалы, документация, средства обучения?

10. Какие организационные особенности необходимо учесть (например, при выборе такого дистанционного метода обучения как вебинар, нужно учитывать фактор проживания участников в разных часовых поясах нашей страны)? Сколько времени спланировать на утверждение и доработку программы с учетом передачи на экспертизу?

Для получения ответов на эти вопросы проводится интервью с заказчиком или заказчиками программы, что в последствии документируется в техническом задании (ТЗ) на разработку и проведение программы обучения. Кроме того, в случае разработки стратегической программы для руководителей высшего звена и лидерской программы очень важно провести опрос и среди будущих участников для выявления и учета их реальных потребностей в области обучения и развития. При разработке школ и тематических модульных программ для апробации рекомендуется проводить пилоты программ для получения обратной связи от участников по доработке, такой подход позволяет повысить качество и уровень кастомизации программы, дополнить ее при необходимости отраслевой спецификой. Такой подход позволяет учитывать такие важные принципы корпоративного обучения, как его контекстность, опора на жизненный опыт обучающихся и принцип кооперативной деятельности.

Пример ТЗ приводится в Приложении 7. Такой вариант является рабочим документом для разработчика и заказчика, при этом, как правило, для договора он используется в более подробном формате. В Приложении 7 приведены примеры из различных программ обучения, а также есть дополнительные вопросы организационного характера, которые не

относятся к педагогическим аспектам, но обязательно должны быть учтены. После согласования ТЗ разработчик программы приступает к ее разработке.

Для эффективной работы над программой нами предложен универсальный алгоритм разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей, который был создан на базе сконструированной нами модели (Приложение 8). Алгоритм включает 10 этапов (шагов).

Практическая ценность алгоритма заключается в том, что он позволяет специалистам корпоративного обучения достичь следующих целей при разработке программы:

- учесть все вопросы, которые необходимо прояснить на начальном этапе с заказчикам, т.е. он послужит своеобразной памяткой;
- поможет в выборе технологий, методов и форм очного и дистанционного обучения для разрабатываемого класса программ (при работе со схемой в Excel к графе по классу программ можно применить фильтр), в соответствии с поставленными целями и с учетом андрагогических принципов;
- сориентирует по перечню требований как к профессорско-преподавательскому составу, так и к административному персоналу;
- даст представление о наиболее адекватных методах оценки эффективности разрабатываемой программы;
- поможет внести ключевые параметры как в техническое задание на разработку и проведение программы, так и составить техническое задание преподавателям, экспертам и тренерам для подготовки их занятий.

Таким образом, разработка программ на основе данного алгоритма позволяет соблюсти один из важных андрагогических принципов корпоративного обучения – его системность (соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения).

Далее детальнее рассмотрим каждый параметр (этап), который представлен в алгоритме. Первым этапом для разработчика является определение целевой аудитории программы (уровень участников) и

ориентировочного количества участников. Затем (второй этап) необходимо определить цели программы (как правило, в модульных долгосрочных программах целей не более 3-5). Например, в программах развития кадрового резерва они могут быть ориентированы на повышение профессионального уровня участников в целом (расширение кругозора, получение определенных современных знаний), развитие конкретных компетенций, повышение уровня взаимодействия участников между собой и с руководством корпорации, разработку определенных проектных решений и внедрение их в деятельность компании (как указывалось, программы корпоративного обучения должны учитывать цели корпорации и цели индивида). После определения целевой аудитории и целей программы разработчику становится ясно, какой класс корпоративной программы наиболее подходит в данной конкретной ситуации.

После определения целей с заказчиком обучения возможно согласовать, как будет проводиться оценка результата (измеряться достижение намеченных целей) (третий этап): будет ли эта работа проводиться обучающей организацией самостоятельно, совместно с заказчиком или непосредственно самим заказчиком. Структурам, юридически не находящимся внутри организации-заказчика, таким как бизнес-школа, тренинговая или консалтинговая компания, а также и корпоративному университету или академии в ряде случаев не доступны данные, касающиеся профессиональной деятельности участников обучения на рабочем месте, что затрудняет возможность применения для оценки эффективности ряда методов (например, 4-го уровня модели Киркпатрика, модели Филлипса, целевого метода Тайлера и т.д.). Поэтому заказчик с самого начала должен четко понимать, что будет возможно измерить по итогам. Кроме того, разработчик программы должен тщательно сформулировать и объяснить заказчику, какие конкретные результаты в соответствии с содержанием сможет принести программа.

Следующий важный вопрос направлен на формирование требований к зачислению обучающихся на программу и определение, каким образом это будет происходить (четвертый этап). В случае необходимости проведения комплексных процедур отбора к его планированию должен быть подключен специалист по диагностике и развитию. От выбранной методики будет зависеть срок проведения оценки и, соответственно, время начала программы обучения. Как правило, на 2-3-этапный отбор участников требуется не менее 2-3 месяцев.

Далее разработчику требуется определить продолжительность программы и ее вид (пятый этап): смешанная, только очная, только дистанционная. Результаты проведенного опроса подтвердили, что наиболее востребованным для данной целевой аудитории является смешанный формат. Хотя на стратегических программах для руководителей высшего звена или корпоративном MBA зачастую применяется только очный формат, так как руководители такого уровня не имеют времени для самостоятельной работы в межмодульный период.

После определения конфигурации программы разработчик фиксирует основные содержательные характеристики (шестой этап): изучаемые темы и развиваемые компетенции, отмечая обязательные требования заказчика, проводя анализ стратегических целей, ситуации в организации и внешней среде, модели корпоративных компетенций, отчетов об уровне развития компетенций у участников. Также важно учитывать, что содержание программы необходимо дорабатывать по мере проведения модулей с учетом потребностей участников (андрагогический принцип развития образовательных потребностей). Для определения тем, компетенций для развития, дополнительных потребностей на программах для высшего руководства рекомендуется провести интервью или письменный опрос среди будущих участников – таким образом, при разработке программы учитываются не только цели организации, но и цели обучающихся. Это позволяет не только в большей степени кастомизировать программу для

конкретной целевой аудитории, но и повысить вовлеченность и мотивированность участников (принципы индивидуализации и контекстности корпоративного обучения).

На следующем – седьмом этапе – возможно определение технологий, методов и форм обучения, при выборе которых необходимо руководствоваться классом программы (в соответствии с предложенной классификацией), особенностями целевой аудитории, возможностью встроить данные методы в курсы отбираемых преподавателей, экспертов и тренеров. Важно учесть методы очного и дистанционного обучения, межмодульной и самостоятельной работы, контроля успеваемости. Для обеспечения переноса обучения на практику также можно отдельно выделить те методы и формы обучения, которые реализуются не только на корпоративной программе, но и в профессиональной среде. К ним могут быть отнесены проекты, связанные с профессиональной деятельностью, прикомандирование, менторинг, коучинг, наставничество, оценка 360-градусов и др. Затем с учетом сформулированных профессиональных и квалификационных требований к профессорско-преподавательскому составу будут выбраны и приглашены необходимые профессионалы (восьмой этап). Эти специалисты могут дополнить зафиксированные технологии, методы и формы обучения в ходе разработки отдельных тем. Кроме того, в рамках этого этапа разработчику/ директору/ руководителю программы необходимо определить требования и количество привлекаемого административного персонала для возможности реализовать программу обучения в установленные сроки.

После выбора преподавателей, экспертов и тренеров, которые приступят к разработке УММ, важно предусмотреть разработку документации к программе обучения (например, правила обучения) и определить все необходимые средства обучения (девятый этап). Отдельное внимание нужно уделить разработке анкеты обратной связи, так как данный документ позволяет оценить реакцию участников (1-й уровень модели

Киркпатирка), составить представление о сильных и требующих доработки составляющих программы, оценить работу преподавателей, экспертов, тренеров, административного персонала, формировать отчетность для заказчика обучения и т.д. Пример анкеты обратной связи, разработанной автором, представлен в Приложении 9.

Несмотря на то, что в нашем исследовании не рассматриваются организационные вопросы программы обучения, данный параметр также включен в универсальный алгоритм (десятый этап), так как без его учета могут быть упущены важные моменты, влияющие и на возможность реализации педагогических технологий.

Таким образом, предложенный алгоритм дает возможность проведения научно обоснованной разработки программы с применением выделенных в Главе 2 стратегий. Например, компетентностная стратегия может быть полностью сформирована на основе решений, принятых на следующих этапах разработки: первом, втором, третьем, четвертом, шестом, седьмом и восьмом.

3.2. Апробация и внедрение универсального алгоритма разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей в практику подготовки управленческих кадров

Предложенный алгоритм или его элементы были апробированы автором при разработке и оценке эффективности следующих 6 программ: лидерских программ «Лидерство и управление изменениями» (краткосрочная программа, 30 участников, 2016), стратегических программ обучения руководителей – «Программа развития высшего руководства ракетно-космической отрасли» (6 модулей, 4 группы, 40 участников, 2015-2016), программ обучения и развития кадровых резервов «Программа обучения и развития руководителей «Курс» (Поток 2, 4 модуля, 40 участников, 2019), «Управление в ракетно-космической отрасли» (6 модулей, 176 участников, 2017-2018), «Программа обучения и развития руководителей «Курс» (Поток 3, 2 группы, 5 модулей – 62 участника), программ развития команд «Управление проектами» (краткосрочная программа, 14 участников, 2019 г.).

Ниже подробно рассмотрим, как апробация алгоритма была осуществлена автором в 2019 г. При выборе модульной программы для апробации алгоритма автор опирался на следующие критерии:

- возможность получение подробной информации от заказчика программы и доступ к стратегии организации;
- наличие модели компетенций и запланированные заказчиком диагностические мероприятия по определению профессиональных профилей участников, целевой показатель для зачисления на программу;
- возможность определить цели программы совместно с заказчиком;
- наличие запроса от заказчика по нескольким темам, которые в обязательном порядке должны быть включены в учебный план;
- известные организационные особенности (сроки на разработку программы, на диагностику участников, сроки начала обучения);

- озвученный заказчиком бюджет на обучение по программе.

Перечисленной выше информации было достаточно для разработки первичной структуры программы. Далее представим логику разработки программы согласно универсальному алгоритму и выделим, какие проблемы удалось решить в рамках программы, а какие нет. Программа была разработана и реализована для кадровых резервов различных организаций Госкорпорации Ростех в 2019 г. Ниже приведем заполненную схему согласно универсальному алгоритму и структуру программы, которую удалось предложить заказчику, основываясь на данном алгоритме (Таблица 21).

Таблица 21

Пример использование универсального алгоритма при разработке программы обучения кадровых резервов

№	Параметр	Вопрос	Ответы	Решения для структуры программы
1	Целевая аудитория	Для какой целевой аудитории (ЦА) разрабатывается программа?	*1.2. Кадровый резерв* *1.3. Высокопотенциальные сотрудники, не вошедшие в кадровый резерв, но занимающие такие же должности*	
		Для какого количества участников?	*От 35 до 45 человек (при этом обучение может проходить как потоком, так и в мини-группах)*	Определяются заказчиком по итогам проведенной диагностики
2	Цели программы обучения	Какие цели должны быть достигнуты по завершении обучения?	**2.1. Цели организации (ключевых целей программы обычно не более 3-5)**	Цели организации формулируются с учетом особенностей ЦА (на какие позиции готовят участников), а также с опорой на стратегию организации. Они обязательно согласовываются с заказчиком. Цели субъектов обучения влияют на выбор форм и методов обучения, например, для расширения социальных контактов подбираются те, которые способствуют групповому взаимодействию.
			2.1.4. поддержание уровня соответствия запросам рынка и завоевание новых клиентов через знания, навыки и компетенции сотрудников	
			2.1.6. мотивация и удержание персонала	
			2.1.9. организация и формирование управленческого персонала	
			2.1.11. подготовка кадрового резерва	
			2.2. Цели субъектов обучения	
			2.2.2. достижение профессионального и карьерного роста	
			2.2.3. расширение социальных связей и контактов	
			2.2.4. поддержание на адекватном уровне и повышение профессиональной квалификации	

3.	Оценка достижения целей	Каким образом можно измерить достижение намеченных целей?	**3.1. Целевой подход Тайлера.** *3.1.1. Оценка развития компетенций (при наличии отчетов на каждого участника, сформированных в соответствии с моделью корпоративных компетенций, наблюдения на программе за участниками, при ведении работы участниками по ИПР, коучинга или других форматов по личностному развитию)*	Возможно реализовать, т.к. запланировано проведение диагностики участников и работа по ИПР.
			3.3. Модель Киркпатрика *3.3.1. Анкеты обратной связи, интервью (оценка реакции участников)*	
			3.3.2. Тесты оценки знаний и умений, экспертная оценка, задачи и кейсы, тематические опросы (оценка научения)	Запланировано в программе.
4.	Методика отбора участников	Какие процедуры будут проводиться для отбора и зачисления на программу?	**4.1. Определение состава участников руководством**	
			4.3. Прохождение процедур диагностики (в несколько этапов, например, мотивационный опросник, прохождение дистанционных тестирований, очный ассессмент)	Запланирована дистанционная и очная диагностика с опорой на модель корпоративных компетенций.
5.	Вид программы	Какой вид будет иметь программа по форме обучения и длительности?	**5.1. Смешанная**	Запланировано 5 модулей, а также проведение межмодульной работы в дистанционном формате.
			5.5. Долгосрочная (модульная)	

6.	Содержание программы	Каким основным темам будет посвящена программа?	**6.1. Ключевые темы программы** **6.2. Развиваемые компетенции**	Ключевые темы определялись с учетом того, что кадровый резерв готовят для занятия позиций Генерального директоров и их заместителей, а также с опорой на стратегию организации. Возможные темы модуля: стратегический менеджмент, экономика и финансы, операционная эффективность, маркетинг и продажи, управление персоналом, проектный менеджмент. Для развития компетенций у участников анализируется каждая компетенция и ее индикаторы, затем подбираются те формы и методы обучения, которые позволят усилить данные компетенции через развитие конкретных умений и навыков.
7.	Технологии и методы обучения	Какие технологии и соответствующие методы и формы обучения будут применяться в программе?	**7.1. Информационно-развивающие технологии (в очном формате)** *7.1.1. выступление приглашенных экспертов* *7.1.2. лекция* *7.1.3. сессии вопросов и ответов* **7.2. Информационно-развивающие технологии (в дистанционном формате)** *7.2.1. вебинар* *7.2.2. видео с выступлением эксперта* **7.3. Деятельностные технологии (в очном формате)** *7.3.1. деловые игры/ симуляции/ ролевые игры*	Предлагается ориентировочно следующее соотношение методов и форматов в очном формате: выступление приглашенных экспертов – 40%, лекция – 20%, сессии вопросов и ответов (внутри лекций и экспертных выступлений), деловые игры/ симуляции/ ролевые игры – 10%, тренинги, работа над проектом – 15 %, метод кейсов, коучинг/ менторинг/ наставничество – 10%, самообследование – 5%. в дистанционном формате: вебинар – 20%, видео с выступлением эксперта - 5%, работа над индивидуальным или групповым

			7.3.2. тренинги	проектом (под руководством преподавателя) – 70%, учебные дискуссии (в рамках работы над групповым проектом), ведение дневника – 3%, ведение заметок с саморефлексией – 2%.
			7.3.3. работа над проектом	
			7.4. Деятельностные технологии (в дистанционном формате)	
			7.4.1. работа над индивидуальным или групповым проектом (под руководством преподавателя)	
			7.5. Развивающие проблемно-поисковые технологии (в очном формате)	Методы самостоятельной работы обучающихся в очном или дистанционном формате: тестирование (с вариантами ответов) – 30%, анализ текущей ситуации в компании в части изученных тем и предложение возможных изменений в формате отчета, презентационных слайдов или видеоролика/ анализ того, как можно применить конкретные инструменты у себя в компании – 15%, тестирование по дисциплинам следующего модуля – 5%, выполнение заданий по групповому проекту (включая запись видеоролика, разработка онлайн-приложений и т.д.) и составление отчета о проделанной работе – 50%.
			7.5.1. деловые игры	
			7.5.2. метод кейсов	
			7.6. Развивающие проблемно-поисковые технологии (в дистанционном формате)	
			7.6.1. учебные дискуссии	
			7.7. Личностно-ориентированные технологии (в очном формате)	
			7.7.1. коучинг/ менторинг/ наставничество	
			7.7.6. самообследование	
			7.8. Личностно-ориентированные технологии (в дистанционном формате)	
			7.8.1. ведение дневника	
			7.8.2. ведение заметок с саморефлексией	
			7.9. Методы самостоятельной работы обучающихся в очном или дистанционном формате (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	

			7.9.1. выполнение индивидуального проекта	
			7.9.2. письменные ответы на вопросы по бизнес-кейсам	
			7.10. Методы межмодульной работы обучающихся в очном или дистанционном формате	
			7.10.1. Тестирование, решение задач и кейсов	
			7.10.2. Анализ текущей ситуации в компании в части изученных тем и предложение возможных изменений в формате отчета, презентационных слайдов или видеоролика/ анализ того, как можно применить конкретные инструменты у себя в компании.	
			7.10.3. Тестирование по дисциплинам следующего модуля	
			7.10.4. Выполнение заданий по групповому проекту (включая запись видеоролика, разработка онлайн-приложений и т.д.) и составление отчета о проделанной работе	
			7.11. Методы контроля успеваемости (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	
			7.11.2. тестирование (с вариантами ответов)	
			7.11.3. выполнение индивидуального или группового проекта	
			7.11.4. защита проекта	
			7.11.6. устный опрос	

			7.12. Сопровождение участников после окончания программы	Тематика мероприятий направлена на продолжение развития навыков, на которые была ориентирована программа, на получение новых знаний или углубление полученных.
			7.12.1. Клуб выпускников (лекции, выступления экспертов, мастер-классы по развитию навыков, дискуссии на профессиональные темы, нетворкинг)	
8.	Требования к кадрам	Какие преподаватели, эксперты, тренеры и специалисты корпоративного обучения потребуются для работы на программе и для ее разработки?	**8.1. Квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу** (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	Требования согласовываются с заказчиком, затем согласовываются конкретные персоналии преподавателей.
			8.1.1. наличие высшего образования по преподаваемому предмету	
			8.1.2. наличие сертификатов бизнес-тренера	
			8.1.3. стаж преподавания	
			8.1.4. наличие сертификатов профессиональных организаций	
			8.2. Требования к профессиональным качествам профессорско-преподавательского состава (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	
			8.2.1. экспертиза в отрасли, в которой работают обучающиеся	
			8.2.2. опыт проведения программ для руководителей высшего звена	
			8.2.4. опыт руководства компанией/крупными проектами	
			8.2.5. опыт разработки программ	

			8.3. Требования к профессиональным навыкам менеджера/ администратора программы	
			8.3.1. администрирование процесса обучения, документационное сопровождение, подготовка приказов, табелей успеваемости, подготовка учебных материалов (включая форматирование, редактирование, распечатку или отправка в типографию, информирование и размещение материалов, тестов на дистанционных ресурсах).	
			8.4. Требование к квалификационным характеристикам менеджера/ администратора программы	
			8.4.1. наличие высшего образования в области менеджмента образования, педагогики, психологии, общего менеджмента, экономики и финансов и т.п.	
			8.4.3. наличие дополнительных сертификатов (например, тренинги по коммуникации, публичным выступлениям, тайм-менеджменту, подготовке презентационных и учебных материалов, верстке и т.д.)	
9.	Разработка УМК	Какие учебно-методические материалы (УММ), документация, средства обучения потребуются?	**9.1. УММ**	Определяются согласно выбранным технологиям, формам и методам обучения. Для разрабатываемой программы также необходим шаблон паспорта проекта, в котором группы будут описывать и представлять разрабатываемое проектное решение.
			9.1.1. Бизнес-кейс	
			9.1.2. План индивидуального развития	
			9.1.3. Инструкция к упражнениям	
			9.1.4. Тестирования с вариантами ответов	
			9.1.5. Расписание занятий	
			9.1.6. Биографии преподавателей и экспертов	

			9.1.7. Анкета обратной связи	
			9.1.8. Шаблон презентации для группового проекта	
			9.1.10. Список рекомендованной литературы	
			9.2. Документация	Правила обучения и согласие на обработку персональных данных должны быть представлены участникам до начала обучения их работодателем или организаторами программы.
			9.2.1. Правила обучения	
			9.2.2. Согласие на обработку персональных данных	
			9.2.3. Акты передачи оборудования	
			9.3. Средства обучения	
			9.3.1. LMS (система управления обучением)/ учебный портал/ учебная платформа/	Все средства обучения задействованы на программе.
			9.3.2. Планшеты для работы на учебной платформе	
			9.3.3. Ноутбуки для групповой работы	
10.	Организационные вопросы	Какие организационные особенности необходимо учесть?	**10.1. Документ о прохождении программы обучения**	
			сертификат установленного образца	По согласованию с заказчиком выдается сертификат установленного образца.
			10.2. Прочие вопросы (место проведения, питания и т.д.)	Контролируется администратором программы
			10.3. Планирование передачи программы на экспертизу для утверждения или доработки	Дополнительная экспертиза после получения комментариев заказчика не предусмотрена.

Нумерация предложенных решений (ответов) для каждого этапа в данной таблице соответствует нумерации в полном варианте алгоритма (Приложение 8).

На основании заполненной схемы была подготовлена первая концепция программы, которую в дальнейшем доработали с учетом замечаний заказчика и представителей организаций, направляющих большее количество участников на программу. Основные замечания касались выбора преподавателей, тренеров и экспертов – при этом заказчик сам предложил конкретные персоналии в основном из числа внутренних экспертов и организовал с ними коммуникацию. Вовлеченное участие заказчика также потребовалось для формирования плана проектной работы, выбора тем проектов, определения предприятий для их реализации. Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования алгоритма на этапе до начала программы, так как заказчик согласился практически со всеми предложенными решениями.

Итогово-результативный блок модели предполагает возможность оценки успешности или неуспешность разработки программы на трех уровнях. Объективно оценить, как использование алгоритма влияет на разработку программы, можно на первых двух уровнях: до начала проведения программы и во время ее проведения. Например, такими показателями для первого уровня оценки могут быть данные о том, как быстро был подготовлен первый вариант программы и сколько изменений пришлось внести по замечаниям заказчика. Повлияло ли применение алгоритма на эффективное взаимодействие членов команды разработчиков и на коммуникацию с заказчиком. Показателями для оценки второго уровня могут быть данные об успешности внесения изменений в ходе программы (при такой необходимости). Результаты третьего уровня – успешность или неуспешность программы, измеренная после ее завершения, – могут только частично или опосредованно зависеть от использования алгоритма при разработке. Так как на это влияют и другие условия, и участники процесса

(преподаватели, обучающиеся, заказчики). Инструменты и опосредованные показатели по итогам проведенной программы, которые могут подтвердить правильность решений на основе алгоритма: отчеты о развитии компетенций, анкеты обратной связи, интервьюирование участников, результаты защиты проектов, данные контроля успеваемости участников. Полученные с использованием этих методов результаты имеют определяющие значение для совершенствования следующих аналогичных программ. В качестве примера проведения такой оценки ниже проанализируем, насколько заявленные положения, выработанные на основе использования алгоритма, соответствовали реальности проведенной программы (Таблица 22, столбец Результаты программы).

Таблица 22

Результаты использования универсального алгоритма

№	Параметр	Вопрос	Ответы	Результаты программы
2	Цели программы обучения	Какие цели должны быть достигнуты по завершении обучения?	**2.1. Цели организации (ключевых целей программы обычно не более 3-5)**	Цели организации: можно оценить после назначения участников на новые должности в течение 1 года после окончания программы (не менее 20% участников назначены на более высокие должности). В течение 3 месяцев с момента ее окончания произведено около 5% назначений. Цели субъектов обучения: 2.2.2 – были получены комментарии от участников о том, что не всегда очевиден следующий карьерный рост после прохождения обучения. Таким образом, рекомендация для программ обучения кадрового резерва состоит в необходимости включенности специалистов кадровых служб в процесс обучения и информирование участников об их карьерных возможностях. 2.2.3 и 2.2.4 – реализовано, что подтверждено проведением контрольного измерения полученных знаний и комментариями от участников относительно того, что они стали использовать новые более эффективные подходы в своей профессиональной деятельности.
			2.1.4. поддержание уровня соответствия запросам рынка и завоевание новых клиентов через знания, навыки и компетенции сотрудников	
			2.1.6. мотивация и удержание персонала	
			2.1.9. организация и формирование управленческого персонала	
			2.1.11. подготовка кадрового резерва	
			2.2. Цели субъектов обучения	
			2.2.2.достижение профессионального и карьерного роста	
			2.2.3. расширение социальных связей и контактов	
			2.2.4. поддержание на адекватном уровне и повышение профессиональной квалификации	

3.	Оценка достижения целей	Каким образом можно измерить достижение намеченных целей?	**3.1. Целевой подход Тайлера.** *3.1.1. Оценка развития компетенций (при наличии отчетов на каждого участника, сформированных в соответствии с моделью корпоративных компетенций, наблюдения на программе за участниками, при ведении работы участниками по ИПР, коучинга или других форматов по личностному развитию)* **3.3. Модель Киркпатрика** *3.3.1.Анкеты обратной связи, интервью (оценка реакции участников)* *3.3.2. Тесты оценки знаний и умений, экспертная оценка, задачи и кейсы, тематические опросы (оценка научения)*	3.1.1 – были сопоставлены уровни развития по каждой компетенции в начале обучения и в конце. Участникам удалось повысить те компетенции, которые развиваются в рамках разнообразной практической работы на программе (они могут быть связаны с развитием коммуникаций, анализом информации, организацией работы и т.д.). При этом более комплексные компетенции развиваются в меньшей мере и требуют более длительного времени (например, системное мышление, ориентация на результат и т.д.). 3.3.1 – результаты будут отражены в комментариях по выбору методов, форм обучения и т.д. 3.3.2 – кроме понимания об уровне усвоения тех или иных знаний, данный способ позволяет определить потребность в увеличении часов обучения по каждой дисциплине. Был сделан вывод о необходимости добавления часов для более углубленного изучения тем «Экономика и финансы», «Ведение переговоров» и др.
7.	Технологии и методы обучения	Какие технологии и соответствующие методы и формы обучения будут применяться в программе?	**7.1. Информационно-развивающие технологии (в очном формате)** *7.1.1. выступление приглашенных экспертов* *7.1.2. лекция* *7.1.3. сессии вопросов и ответов* **7.2. Информационно-развивающие технологии (в дистанционном формате)** *7.2.1. вебинар* *7.2.2. видео с выступлением эксперта*	Использовалось следующее соотношение методов и форматов в очном формате: выступление приглашенных экспертов – 40%, лекция – 20%, сессии вопросов и ответов (внутри лекций и экспертных выступлений), деловые игры/ симуляции/ ролевые игры – 10%, тренинги, работа над проектом – 15 %, метод кейсов, коучинг/ менторинг/

			7.3. Деятельностные технологии (в очном формате)	наставничество – 10%, самообследование – 5%. Участники отметили как наиболее интересные следующие методы и форматы: 1-выступления приглашенных экспертов, 2 – ролевые игры, 3- тренинги. Для следующей программы запланирован перенос ряда лекционных занятий в дистанционный формат, а также увеличение времени на тренинги, направленные на развитие умений и навыков. в дистанционном формате применялись: вебинар – 20%, видео с выступлением эксперта - 5%, работа над индивидуальным или групповым проектом (под руководством преподавателя) – 70%, учебные дискуссии (в рамках работы над групповым проектом), ведение дневника – 3%, ведение заметок с саморефлексией – 2%. Была отмечена следующая организационная сложность: в связи с распределенностью участников по всей России, оптимальное время для вебинаров было проблематично определить, а также не у всех участников был доступ к сети Интернет на рабочем месте. Данная сложность решалась таким образом: записи вебинаров размещались на учебном портале для доступа в любое время.
			7.3.1. деловые игры/ симуляции/ ролевые игры	
			7.3.2. тренинги	
			7.3.3. работа над проектом	
			7.4. Деятельностные технологии (в дистанционном формате)	
			7.4.1. работа над индивидуальным или групповым проектом (под руководством преподавателя)	
			7.5. Развивающие проблемно-поисковые технологии (в очном формате)	
			7.5.1. деловые игры	
			7.5.2. метод кейсов	
			7.6. Развивающие проблемно-поисковые технологии (в дистанционном формате)	
			7.6.1. учебные дискуссии	
			7.7. Личностно-ориентированные технологии (в очном формате)	
			7.7.1. коучинг/ менторинг/ наставничество	
			7.7.6. самообследование	
			7.8. Личностно-ориентированные технологии (в дистанционном формате)	
			7.8.1. ведение дневника	
			7.8.2. ведение заметок с саморефлексией	
			7.9. Методы самостоятельной работы обучающихся в очном или дистанционном формате (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	
			7.9.1. выполнение индивидуального проекта	
			7.9.2. письменные ответы на вопросы по бизнес-кейсам	
			7.10. Методы межмодульной работы обучающихся в очном или дистанционном формате	

			7.10.1. Тестирование, решение задач и кейсов	По методам самостоятельной работы обучающихся в очном или дистанционном формате комментариев получено не было. При этом для мотивации участников к выполнению заданий велась балльно-рейтинговая система, в конце программы были награждены 5 лучших участников по рейтингу успеваемости.
			7.10.2. Анализ текущей ситуации в компании в части изученных тем и предложение возможных изменений в формате отчета, презентационных слайдов или видеоролика/ анализ того, как можно применить конкретные инструменты у себя в компании.	
			7.10.3. Тестирование по дисциплинам следующего модуля	
			7.10.4. Выполнение заданий по групповому проекту (включая запись видеоролика, разработка онлайн-приложений и т.д.) и составление отчета о проделанной работе	
			7.11. Методы контроля успеваемости (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	
			7.11.2. тестирование (с вариантами ответов)	
			7.11.3. выполнение индивидуального или группового проекта	
			7.11.4. защита проекта	
			7.11.6. устный опрос	
			7.12. Сопровождение участников после окончания программы	Тематика мероприятий направлена на продолжение развития навыков, на которые была ориентирована программа, на получение новых знаний или углубление полученных. Около 15-20 % выпускников программы принимают участие в данных мероприятиях.
			7.12.1. Клуб выпускников (лекции, выступления экспертов, мастер-классы по развитию навыков, дискуссии на профессиональные темы, нетворкинг)	
8.	Требования к кадрам	Какие преподаватели, эксперты, тренеры и специалисты корпоративно	**8.1. Квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу** (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	Перечисленные требования были согласованы с заказчиком программы. При этом по итогам обратной связи от участников подпункты в п. 8.2 ранжированы верно. Относительно требований к преподавателям (п. 8.1.) участники отметили более высоким
			8.1.1. наличие высшего образования по преподаваемому предмету	
			8.1.2. наличие сертификатов бизнес-тренера	

		го обучения потребуются для работы на программе и для ее разработки?	*8.1.3. стаж преподавания*	баллом работу тех, которые имеют практический, а не только академический опыт, строят лекционные занятия на разборе самостоятельно реализованных проектов.
			8.1.4. наличие сертификатов профессиональных организаций	
			8.2. Требования к профессиональным качествам профессорско-преподавательского состава (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	
			8.2.1. экспертиза в отрасли, в которой работают обучающиеся	
			8.2.2. опыт проведения программ для руководителей высшего звена	
			8.2.4. опыт руководства компанией/крупными проектами	
			8.2.5. опыт разработки программ	
			8.3. Требования к профессиональным навыкам менеджера/ администратора программы	
			8.3.1. администрирование процесса обучения, документационное сопровождение, подготовка приказов, табелей успеваемости, подготовка учебных материалов (включая форматирование, редактирование, распечатку или отправка в типографию, информирование и размещение материалов, тестов на дистанционных ресурсах).	
			8.4. Требование к квалификационным характеристикам менеджера/ администратора программы	
			8.4.1. наличие высшего образования в области менеджмента образования, педагогики, психологии, общего менеджмента, экономики и финансов и т.п.	
			8.4.3. наличие дополнительных сертификатов (например, тренинги по коммуникации, публичным выступлениям, тайм-менеджменту, подготовке презентационных и учебных материалов, верстке и т.д.)	

9.	Разработка УМК	Какие учебно-методические материалы (УММ), документация, средства обучения потребуются?	**9.1. УММ**	Участниками было отмечено, что не все презентационные материалы преподавателей и экспертов были удобны в работе в части оформления (размеры шрифтов, графики и т.д.) – что требует дополнительного внимания от организаторов обучения. Правила обучения необходимо также дополнительно пояснять для участников, т.к. в случае пропуска поступает много вопросов о возможности получения при этом сертификата о прохождении обучения. В будущем планируется наглядно визуализировать правила обучения на 1-2 слайдах.
			9.1.1. Бизнес-кейс	
			9.1.2. План индивидуального развития	
			9.1.3. Инструкция к упражнениям	
			9.1.4. Тестирования с вариантами ответов	
			9.1.5. Расписание занятий	
			9.1.6. Биографии преподавателей и экспертов	
			9.1.7. Анкета обратной связи	
			9.1.8. Шаблон презентации для группового проекта	
			9.1.10. Список рекомендованной литературы	
			9.2. Документация	
			9.2.1. Правила обучения	
			9.2.2. Согласие на обработку персональных данных	
			9.2.3. Акты передачи оборудования	
			9.3. Средства обучения	Все средства обучения задействованы на программе.
			9.3.1. LMS (система управления обучением)/ учебный портал/ учебная платформа/	
			9.3.2. Планшеты для работы на учебной платформе	
			9.3.3. Ноутбуки для групповой работы	
10.	Организационные вопросы	Какие организационные особенности необходимо учесть?	**10.1. Документ о прохождении программы обучения**	По согласованию с заказчиком выдается сертификат установленного образца. В следующем году планируется доработка программы для выдачи дипломов о профессиональной переподготовке, для чего важно обеспечить не менее 250 ак.ч. очно-заочного обучения, входной и выходной контроль, промежуточные аттестации и т.д.
			сертификат установленного образца	

Кроме собственно результатов обучения (представленных выше в таблице), апробация алгоритма доказала, что он способствует эффективной коммуникации разработчиков программ с остальными участниками процесса и для этого должен использоваться следующим образом:

1. Подготовить вопросы к заказчику с опорой на алгоритм.

2. После получения информации от заказчика заполнить таблицу, дополнив ее своими предложениями.

3. Согласовать ключевые моменты, которые войдут в техническое задание на разработку и проведение программы с заказчиком (как правило, для заказчика не требуется слишком глубокая детализация, при этом для договора на обучение она скорее всего потребуется).

4. Направить заполненную таблицу преподавателям для разработки их курсов.

5. Дополнять таблицу по мере появления информации о диагностике участников, методах и формах обучения от преподавателей, новых типах УММ и т.д.

6. Полностью заполненная таблица поможет не только отслеживать все этапы разработки программы и составить комплексный отчет о разработке программы для заказчика, но и по окончании программы доработать программу для следующего набора участников с учетом результатов оценки ее эффективности, так как подробная информация позволит четко увидеть, что удалось в программе, а что не было учтено.

Сводные анкеты обратной связи по итогам проведения 8 программ, которые были разработаны с использованием алгоритма, получили в среднем балл 4,54 по 5-ти балльной шкале, что свидетельствует о правильной структуре, выбранных технологиях, формах и методах, уровне профессорско-преподавательского состава. В связи с тем, что материалы программ принадлежат корпоративным академиям, включение данных анкет для наглядности в приложения не является возможным.

Отзывы, полученные от ведущих специалистов нескольких корпоративных университетов и отделов обучения различных отраслей (промышленность, энергетика), отвечающих за разработку программ для руководителей (Центр подготовки персонала ПАО «Россети», Корпоративная Академия Роскосмоса, Корпоративный университет НЛМК) (Приложение 10), подтвердили, что предложенный алгоритм является универсальным инструментом для практики разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей. Эти специалисты особо отметили практический интерес предложенного алгоритма для сотрудников кадровых служб, которые не занимались раньше разработкой подобных программ, и для тех организаций, где нет своего учебно-методического отдела.

Кроме того, получены рекомендации о целесообразности интеграции универсального алгоритма в LMS для удобства разработки программ по принципу «конструктора». Т.е. при выборе типа разрабатываемой программы активируется определенный набор параметров, выбрав которые, специалист получит шаблон для дальнейшего заполнения и написания программы.

Выводы по Главе 3

В данной главе представлены результаты экспериментальной проверки предложенной модели. Для этого было использовано несколько методов: опрос организаций корпоративного обучения и ранжирование ответов, создание алгоритма разработки программ и апробация его на практике, рецензирование модели и алгоритма ведущими специалистами нескольких корпоративных университетов.

Большинство компонентов модели нашли подтверждение в результатах опроса. Но были выявлены и некоторые несовпадения: недостаточное использование личностно-ориентированных технологий обучения в противовес повышенному использованию информационно-развивающих технологий, а также не всегда обоснованный выбор методов оценки эффективности программ. Для подтверждения валидности модели на ее основе был создан универсальных алгоритм, который был апробирован автором в практике разработки программ в корпоративном университете и корпоративной академии. Результаты внедрения алгоритма в практику корпоративного обучения руководителей показали, что он может быть использован как основа практических рекомендаций для специалистов корпоративного обучения на разных этапах работы над программой: когда они приступают к разработке программ обучения для руководителей «под ключ» или заказывают их у другой организации, оценивают качество предлагаемой программы, анализируют уже имеющиеся практики для доработки существующей программы и т.д.

Необходимость такого алгоритма как инструмента для разработчиков программ также подтверждается отзывами специалистов и заинтересованностью в нем участников опроса: 25 % опрошенных организаций выразили желание получить данный алгоритм после завершения его разработки (внутрифирменные учебные центры, бизнес-школы, отделы обучения и развития, тренинговые и консалтинговые компании).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие корпоративного обучения связывают как с потребностями отдельных компаний-заказчиков в таком обучении, так и с экономической ситуацией в стране в целом. Сегодняшнему миру бизнеса и государственных корпораций присуща неоднородная, изменчивая, динамичная структура, поэтому для мировых компаний залогом успеха и лидерства среди конкурентов становится быстрое освоение новых технологий. Постоянные перемены требуют все новых знаний от сотрудников, готовности развивать компетенции, с чем связано появление и развитие новых типов обучающих организаций, ведущих корпоративное обучение: бизнес-школ, консалтинговых и тренинговых компаний, корпоративных университетов и академий. При этом меняются и запросы заказчиков обучения, они стали более разнообразными и включают в себя оценку персонала, коучинг, менторинг, консультационные услуги. Возрастает плотность взаимодействия между заказчиком и обучающей организацией в процессе разработки программ обучения, их реализации и оценки достигнутых результатов.

Корпоративному обучению постоянно приходится экспериментировать в преподавании и научении. Новые технологии и формы обучения всегда апробируются именно здесь в ответ на меняющуюся конъюнктуру рынка. Например, такие формы и методы как обучение действием и смешанное обучение после апробации начинают применяться и в классических университетах. Таким образом, корпоративное обучение способствует развитию инновационных технологий в различных направлениях профессионального образования.

С изменением задач, стоящих перед корпорациями в области обучения и развития своих сотрудников, изменился и кадровый состав специалистов, которые отвечают за такие задачи. Если ранее за обучение в компаниях отвечали сотрудники HR (управление персоналом), то сейчас есть отдельное направление – T&D (training and development) или L&D

(learning and development), задачей которого является обучение и развитие персонала. В рамках учебных подразделений корпораций ведется как разработка корпоративных программ обучения, так и их администрирование. Соответственно, одной из важных глобальных тенденций современного развития корпоративного обучения становится формулировка новых требований к профессиональным компетенциям кадров, которые разрабатывают и проводят такие обучающие программы.

Новой тенденцией в развитии корпоративного обучения является его узкая специализация по сегментам (по целевым аудиториям): различные методы и формы используются для обучения новых сотрудников, руководителей среднего и высшего звена, кадрового резерва. С развитием практики корпоративного обучения возникла необходимость научного объяснения сущности этого процесса, выявления основных целей и принципов корпоративного обучения. Анализ исследований в области корпоративного обучения показал, что несмотря на значительное число публикаций, нет исследований, посвященных программному моделированию корпоративного обучения руководителей как целостной системы.

В связи с этим необходимо было рассмотреть содержательные компоненты и сущностные характеристики корпоративного обучения применительно к программам обучения руководителей высшего звена и кадрового резерва, в том числе государственных корпораций, выделить цели, формы и методы обучения и модели оценки эффективности обучения применительно к этой целевой аудитории.

В ходе проведенного теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты и сформулированы следующие выводы:

1. Анализ теоретических основ и концепций корпоративного обучения показал, что исследования в этой области в нашей стране интенсивно ведутся в различных научных направлениях (с позиций экономики,

психологии, теории и методики профессионального образования, общей педагогики, социологии, теории управления, управления персоналом, управления знаниями), что значительно влияет на цели, методики исследований и используемую терминологию. При этом непосредственно корпоративное обучение руководителей как система не изучается комплексно, а рассматриваются ее отдельные элементы (частные методы и формы обучения, требования к кадровому обеспечению, формирование компетенций у определенной категории сотрудников и др.).

2. Были выявлены различные аспекты в тенденциях развития корпоративного обучения на современном этапе: экономические аспекты (связь с экономической ситуацией, стратегией компании-заказчика и возможностью быстро осваивать новые технологии, получать новые знания, совершенствовать умения и навыки; стремление к сокращению затрат при увеличении количества обучения посредствам формирования внутрифирменной образовательной структуры и подготовки собственных тренеров; возрастающая роль в становлении конкурентоспособности нашей страны); организационные аспекты (институализация – рост числа корпоративных университетов и других обучающих организаций; развитие потенциала обучающейся организации; – развитие системы управления знаниями; узкая специализация по сегментам – в зависимости от характеристик обучаемого персонала; скорость освоения новых знаний (быстрая разработка программы с момента появления потребности в обучение за счет наличия внутренний экспертизы); педагогические аспекты (практическая ориентированность; накопление собственной базы внутренних педагогических ресурсов; интеграция внешних и внутренних учебных ресурсов; рост потребности в специалистах в области обучения и развития персонала; развитие их профессиональных компетенций; инновационные подходы к обучению - постоянный поиск новых методов и форм обучения и образовательных технологий).

3. На основе проведенного анализа российских и международных исследований корпоративного обучения были определены теоретико-методологические основы программного моделирования корпоративного обучения руководителей и кадрового резерва на их позиции с использованием компетентностной и модульной стратегий.

4. Было доказано, что при программном моделировании корпоративного обучения руководителей высшего звена и кадрового резерва необходимо учитывать сущностные характеристики (целенаправленность, включенность в систему управления организацией и др.) корпоративного обучения и принципы андрагогики (актуализация результатов обучения, рефлексивность и др.). Эти сущностные характеристики и принципы являются общими для всех программ корпоративного обучения руководителей и не зависят от отрасли или состояния развития организации. Именно поэтому опрос специалистов корпоративного обучения не был ограничен проведением лишь среди представителей госкорпораций и их организаций.

5. Показана необходимость для программ четкого определения целей – которые в первую очередь зависят от состояния развития организации (смена поколений и необходимость быстрой подготовки кадрового резерва, внедрение новых технологий, изменение организационной структуры, расширение географии филиалов и т.д.), но не связаны напрямую с отраслью.

6. Утверждено, что выбор технологий обучения (и соответствующих им форм и методов обучения, оценки эффективности и т.д.) связан с целями (и соответственно, с состоянием развития организации), но не зависит от отрасли.

7. Показано, что к преподавателям (экспертам, тренерам) предъявляются многообразные требования, основанные на компетентностной стратегии. Поэтому в модели компетенций преподавателей корпоративного обучения

руководителей должны быть учтены сущностные характеристики и андрагогические принципы корпоративного обучения.

8. На основе проведенного анализа используемых методов диагностики, контроля и моделей оценки эффективности в корпоративных программах для руководителей показано, что: стратегия и методы оценки эффективности должны быть определены в начале разработки программ заказчиками совместно с разработчиками; эти методы могут применяться не зависимо от профессиональной сферы, если при разработке программы цели соотносятся с актуальным состоянием развития организации и учитываются сущностные характеристики и андрагогические принципы корпоративного обучения; методы оценки эффективности могут корректироваться и дорабатываться в соответствии с классом программ и формами обучения; различные группы участников процесса (педагоги, обучающиеся, заказчики) заинтересованы в результатах на различных уровнях оценки; выбор форм диагностики и контроля усвоения знаний, развития компетенций зависит от целевой аудиторией, класса программ, форм обучения и также основывается на учете сущностных характеристиках и андрагогических принципах корпоративного обучения.

9. Предложена классификация корпоративных программ обучения для руководителей и кадрового резерва будущих руководителей высшего звена, что способствует стандартизации понятийного аппарата среди специалистов корпоративного обучения.

10. Создана и апробирована комплексная структурно-функциональная модель модульных корпоративных программ обучения руководителей. Данная модель отражает как процесс, так и сущностные характеристики объекта, а также теоретические подходы, лежащие в основе ее разработки. Модель состоит из пяти блоков и представляет как компоненты, отражающие ее сущность, так и основные связи между ними и иерархию компонентов.

11. На основе модели представлен универсальный алгоритм разработки программы, а также предложена методика работы с данным алгоритмом для специалистов корпоративного обучения с учетом взаимодействующих заинтересованных сторон (заказчика, разработчиков и организаторов программы обучения, педагогов, участников). Предлагаемый алгоритм представляет собой последовательность этапов, сформулированных в виде вопросов, и выбор возможных вариантов ответов на основе разработанных рекомендаций по использованию тех или иных технологий, методов и форм обучения, инструментов оценки эффективности программ, контроля знаний для каждого класса корпоративной программы.

12. Универсальность алгоритма проявляется в его применимости вне зависимости от отрасли, типа и функции организации, проводящей обучение (проводится ли разработка внутри организации, или программа заказывается у другого разработчика).

13. Очерчены границы применимости разработанного алгоритма – по нашему мнению, он полностью применим в работе корпоративных университетов и академий, учебных центров, отделов обучения и развития, а также частично применим в бизнес-школах, консалтинговых и тренинговых компаниях, разрабатывающих и проводящих программы корпоративного обучения для руководителей высшего звена.

Дальнейшие исследования проблемы предполагаются по следующим направлениям:

- определение сочетания технологий, методов и форм обучения, которые в большей степени эффективны на программах корпоративного обучения для руководителей, имеющих высшее техническое образование и развивающих с помощью обучения свои управленческие компетенции;
- определение сочетания организационных особенностей и целей корпоративного обучения как факторов, влияющих на выбор моделей оценки эффективности программ;

- возможности перевода разработанного универсального алгоритма в формат компьютерного (мобильного) программного приложения;
- выявление наиболее эффективных моделей переноса обучения на практику, применяемых для программ корпоративного обучения руководителей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аниськина Н. Н. Новые горизонты дополнительного профессионального образования // Высшее образование в России. – 2013. – №3. – С.3–10.
2. Антикризисная программа подготовки управленческого резерва УГМК// УГМК-Холдинг. Вести. – 2015. – 15 мая. [Электронный ресурс]. URL: http://www.up–pro.ru/library/personnel_management/reserve/antikriz–ugmk.html (дата обращения: 19.03.2019).
3. Базаров Т. Ю., Ерофеев А. К., Шмелёв А. Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2014. – №1.– С.87-102.
4. Безруков А. А. О модернизации организационных форм обучения в системе дистанционного образования// ПОСДИП–2012: Современные технологии образования взрослых: тезисы докл. участников II Международной научно-практической конф. «ПОСДИП–2012: Современные технологии образования взрослых», г. Гродно, 29–30 ноября 2012 г. Гродн. гос. Ун-т. – Гродно, 2012. – С. 13-15.
5. Балакирев Б. В. Тренинги в корпоративном обучении менеджеров туризма: автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва: Российская международная академия туризма, 2007. – 26 с.
6. Белогуров А. Ю., Марушина М. К. Классификация корпоративных программ обучения руководителей и развиваемые в них кластеры компетенций // KANT. – 2020. № 2 (35) – С. 189-195.
7. Бизнес-симуляции и деловые игры: схожесть и отличия. [Электронный ресурс]. URL: http://games4business.ru/articles/biznes-simulyacii (дата обращения: 19.03.2019)
8. Бобрышева Н. С. Проблема взаимодействия системы ДПО с другими образовательными системами в условиях активной стандартизации образования // Историческая и социально-образовательная мысль.– 2017. – №9. – С.131-135.
9. Бородина Н. В., Эрганова Н. Е. Проблема разработки модульной технологии профессионального обучения // Профессионально-педагогическое образование: Сб. науч. тр. Ч. 2. Исследования в предметных и методических областях. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. Ун-та, 1995. – С. 151-157.
10. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.
11. Галагузов А. Н. Корпоративное образование: сущность и проблемы // Сибирский педагогический журнал. – 2007.– №1.– С.89-97.

12. Герасименко О. Сторителлинг эффективный метод неформального обучения [Электронный ресурс]. URL: https://leanoffice.ru/mancult/storylearn.html (дата обращения: 15.03.2021).
13. Грачева С. Корпоративные университеты за рубежом (история создания, опыт, современность //Управление персоналом. – 2008. – № 5. [Электронный ресурс]. URL: http://www.top–personal.ru/issue.html?1496 (дата обращения: 19.03.2019).
14. Двенадцать решений для нового образования: Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва, апрель 2018 г. – М.: Центр стратегических разработок, 2018. – 105 с.
15. Дегтерев В. А. Модульно-рейтинговая технология профессиональной подготовки специалистов в университете // Бюллетень социального и гуманитарного образования и науки, 2013. – № 2. – С. 19-26.
16. Деркач А. А. Модернизация образования как условие опережающего социально–экономического развития страны// Акмеология. – 2012. – №2. – С.12-22.
17. Деркач А. А. Психолого-акмеологичские основания и средства личностно–профессионального развития конкурентноспособного специалиста // Акмеология. – 2013. – №2.– С.9-18.
18. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого–акмеологический феномен// Акмеология. – 2016. – №1.– С.8-13.
19. Деркач А. А., Мударисов А. А., Рожок А. В. Акмеологические составляющие восприятия госслужащими своей карьеры (на материале исследования руководителей среднего звена) // Акмеология. – 2016. – №3. – С. 51-55.
20. Долженко Р. А. Система корпоративного обучения: содержание, место в системе образования и основные подходы к реализации в компании// Педагогическое образование в России. – 2017. – №3.– С.6-13.
21. Долженко Р. А., Илюшенков К. К. Подходы к оценке эффективности корпоративного обучения // Вестник НГУЭУ. – 2018. – №3. – С. 26-43.
22. ЕКСД 2018. Общеотраслевые квалификационные характеристики должностей работников, занятых на предприятиях, в учреждениях и организациях. Редакция от 9 апреля 2018 года (в т.ч. с изменениями вступ. в силу 01.07.2018). [Электронный ресурс] URL: https://classinform.ru/eksd.html (дата обращения: 03.05.2021).
23. Ерохина Е. А. Формирование системы непрерывного профессионального образования персонала в организациях : дис. канд. экон. наук. – Москва, 2005. – 218 с.
24. Есенкова Т. Ф. Педагогические технологии в образовании взрослых: методология, содержание, эффективность // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (часть 7). – С. 1483-1488.

25. Еще раз про вложения в персонал: возможна ли «формула эффективности»? [Электронный ресурс] URL: https://mediajobs.ru/management/esche–raz–pro–vlozheniya–v–personal–vozmozhna–li–formul (дата обращения: 19.03.2019).
26. Журавлева Н. С. Способы подачи обратной связи и ее эффекты в корпоративном тренинге: Автореф. дис. канд. психол. наук – Москва, 2004. – 28 с.
27. Захарова О., Минин М. Мониторинг корпоративного обучения// Образовательные технологии и общество. – 2017. – Том 20. – №2. – С.454-462.
28. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эксперимент и инновации в школе. Интернет–журнал. – 2009. – №2. – С. 7-14.
29. Зинурова Р. И., Гиниятуллина Д. Р. Управление знаниями в зарубежных нефтехимических корпорациях (На примере английской нефтяной компании British Petroleum) // Вестник Казанского Технологического Университета. – 2010.– №12.– С.502-512.
30. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
31. Игры, в которые играют руководители. Технологии деловых игр и симуляций. EduTech № 1 (4) январь 2017. [Электронный ресурс]. Доступ для зарегистрированных пользователей. URL: https://edutechclub.sberbank–school.ru/node/20 (дата обращения: 19.03.2019).
32. Иноземцев М. И., Марушина М. К., Мирзоева А. М. Модели оценки эффективности программ корпоративного обучения руководителей на основе принципа кросс–функциональности и развиваемые в них кластеры компетенций // Высшее образование в России. –2020. – Т. 29, № 3. – С. 97-107.
33. Исаев В. В. Деловая игра в корпоративном обучении менеджеров гостиничного бизнеса: дис. канд. пед. наук. – Москва, 2011.– 151 с.
34. Кейс–метод умер, да здравствуют «живые» кейсы? EduTech № 2 (5) февраль , 2017. [Электронный ресурс]. Доступ для зарегистрированных пользователей. URL: https://edutechclub.sberbank–school.ru/node/21 (дата обращения: 19.03.2019).
35. Кларин М. В. Дидактический дизайн в корпоративном образовании: модели, программы, проекты // Педагогика. – 2016. – № 1.– С. 81–89.
36. Кларин М. В. Корпоративное образование и обучение в организациях: цели и особенности // Вестник Бурятского государственного

университета. «Образование. Личность. Общество» – 2016. – Вып. 1.– С.6-16.
37. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография.– М.: Луч, 2016.– 640 с.
38. Ключарев Г. А., Диденко Д. В., Латова Н. В. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально–экономических неравенств / Под общей редакцией Ю. В. Латова. – М.: ЦСПиМ, 2014. – 433 с.
39. Козлов В. Что такое Дизайн–мышление (и с чем его едят). [Электронный ресурс] URL:http://www.makonews.ru/238.html (дата обращения: 19.03.2019).
40. Козлова Т. А., Мирошин Д. Г. Система корпоративного обучения работников горно-машиностроительного комплекса// Проблемы недропользования. – 2018. – №3. – С. 167-173.
41. Компетенция на работе. Модели максимальной эффективности работы/ Спенсер Л. М, Спенсер С. М. – М.: Издательство ГИППО, 2010. – 384 с.
42. Корчагин Е. А., Сафин Р. С. Научно-образовательный курс: Взаимосвязь институционального и корпоративного профессионального образования. – Казань, 2013.– 59 с.
43. Коучинговый отчет. Индивидуальный план развития. Hogan Assessment Systems, 2017. [Электронный ресурс] URL: https://www.hoganassessments.com/wp–content/uploads/2016/08/HC560419–EcHPIHDSMVPILFCRML–GLOBAL_ru.pdf (дата обращения: 19.03.2019).
44. Кузнецов В. В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. Ун-т, 2010. – 227 с.
45. Кузнецов В. В. Корпоративное образование: содержание и сущность// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 1 (35). – С. 51–60.
46. Кукуев А. И. Сущностные характеристики технологии обучения взрослых // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ. – 2007. – № 2. – С.96-102.
47. Куракин А. С. Опыт использования технологий дистанционного обучения в корпоративном образовательном проекте// Открытое образование. – 2010. – №6. – С.58-68.
48. Макарова Л. С. Модульное структурирование образовательных программ в контексте реформирования высшего профессионального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – №4. – С. 46–52.
49. Макшанов С. И. Креативность в менеджменте. Занятие 37//Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности/ под

ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – М.: Речь, 2003. – 448 с.

50. Малахов Е. С. Развитие корпоративного обучения в системе услуг дополнительного профессионального образования: автореф. дис. канд. экон. наук. – М., 2010. – 26 с.
51. Марушина М. К., Ибрагимова И. Р. Метод проектов: особенности и цели применения в корпоративном обучении руководителей // Международный научный журнал. – 2020. – № 3. – С. 92-99.
52. Марушина М. К. Особенности применения дистанционных технологий в корпоративных модульных программах для руководителей. Материалы международной конференции. “eLEARNING STAKEHOLDES AND RESEARCHERS SUMMIT”– 2018. – С.174-182.
53. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: Дис. д-ра пед. наук. – Казань, 2014. – 428 с.
54. Махмутова Е. Н., Андреева М. М., Дмитренко Т. А. Социально–психологический тренинг как средство формирования коммуникативной компетентности студентов–менеджеров // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22 – №1. – С. 91-106.
55. Махмутова Е. Н., Кузьмина А. А Реализация профессиональных образовательных программ по предпринимательству в гендерном аспекте: российский опыт // Гендерные отношения в современном мире: управление, экономика, социальная политика: материалы Международной научной конференции. Москва – Иваново – Плес, 16–18 мая 2019 г. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2019. – С. 172-177.
56. Международная система сертификации бизнес-тренеров и коучей по системе IIMD/МИМ [Электронный ресурс]. URL: https://www.iimdcertificate.com/ (дата обращения: 19.03.2019).
57. Микрообучение: мода или необходимость? EduTech № 1 /2016. [Электронный ресурс]. Доступ для зарегистрированных пользователей. URL: https: //edutechclub.sberbank–school.ru/system/files/event/pdf/demo/1_EduTech_demo.pdf (дата обращения: 19.03.2019).
58. Минзов А. С. Высшее профессиональное и корпоративное образование: парадигма взаимного влияния: Пособие для профессорско-преподавательского состава / Под ред. Л. М. Кунбутаева. – М.: Издательский дом МЭИ, 2008. –148 с.
59. Мыльникова С. А., Погосян В. А. Корпоративное обучение // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – №3–4. – С. 215-219.

60. Насибуллин Э. Н. Корпоративное обучение как фактор повышения интеллектуального потенциала персонала организации// Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 2. – С. 250-261.
61. Обучение через опыт: как повысить вовлеченность в обучение и создать новые возможности? EduTech № 5 (8) / 2017 [Электронный ресурс]. Доступ для зарегистрированных пользователей. URL: https://sberbank–university.ru/upload/edutech/EduTech_8.pdf (дата обращения: 19.03.2019).
62. Овчинников А. В. О классификации компетенций // Организационная психология. – 2014. – Т. 4, № 4. – С. 145-153.
63. Овчинников А. В. Универсальная модель профессиональных компетенций // Интернет– журнал «Науковедение». – 2014.– Выпуск 4 (23).
64. Островский А. В. Педагогическое сопровождение формирования управленческой компетенции кадров малого бизнеса в системе повышения квалификации: дис. канд. пед. наук. – М., 2016.– 202 с.
65. Парахина О. В. Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6–2. – С. 445-448.
66. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Грауманн О. Корпоративная педагогика : учебное пособие. – 2–е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 470 с.
67. Петриков М. М. Стратегия поведения холдинга на рынке образовательных услуг: на примере ОАО РАО «ЕЭС России»: дис. канд. экон. наук.– М., 2007. – 209 с.
68. Петряков П. А., Певзнер М. Н. Корпоративное обучение персонала как стратегия развития организации // Человек и образование. – 2009.– №3.– С.16-20.
69. Пеша А. В., Коропец О. А. Анализ релевантности существующих моделей оценки эффективности корпоративного обучения и развития персонала // Современное образование. – 2017. – № 3. – С.83-95.
70. Писаренко В. И. Моделирование в современной педагогике// Общество: социология, психология, педагогика. –2019. –№12. – С.146 – 154.
71. Подготовка корпоративных тренеров. 2008. [Электронный ресурс]. URL: http://www.trainings.ru/library/articles/?id=9819 (дата обращения: 19.03.2019).
72. Положение о сертификации бизнес-тренеров. [Электронный ресурс]. URL: http://www.nasdobr.ru (дата обращения: 19.03.2019).
73. Польникова Е. А. Ключевые компетенции корпоративного тренера //Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. с №11 (42) Часть 5. – С. 62-63.

74. Потребности и прототипы: как использовать дизайн-мышление в обучении? EduTech № 2 (14)/ 2018 [Электронный ресурс]. Доступ для зарегистрированных пользователей. URL: https://edutechclub. sberbank–school.ru/system/files/event/pdf/demo/14_EduTech_demo.pdf (дата обращения: 19.03.2019).
75. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. от 15.11.2013) Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам. [Электронный ресурс]. URL: http://legalacts.ru/doc/prikaz–minobrnauki–rossii–ot–01072013–n–499/ (дата обращения: 19.03.2019).
76. Производительность труда и российский человеческий капитал: парадоксы взаимосвязи? [Текст] : докл. к XXII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г. / В. Е. Гимпельсон (рук. авт. кол.), Д. А. Авдеева, Н. В. Акиндинова и др. ; Нац. исслед. Ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – 61 с.
77. Пудовина А. И. Организационно–экономическая модель корпоративной образовательной системы: дис канд. экон наук.– Уфа, 2010.– 209 с.
78. Путилина Н. В., Сенашенко В. С. Социализация личности как источник персональных компетенций // Alma Mater. – 2014.– Вып.9.– С.49-52.
79. Раицкая Л. К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. –№ 3. – С. 350-363.
80. Россия 2025: от кадров к талантам/ Boston Consulting Group. – 2017. – 72 с.
81. Ротанова М. Б. Тенденции корпоративного обучения в контексте образовательных парадигм // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – 2014. – № 1. – С. 75-82.
82. Рощин С. Ю., Солнцев С. А. Рынок труда топ-менеджеров в России. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – 251 с.
83. Руководитель высшего звена: учеб.–метод. комплекс для студентов специальности 080504 «Государственное и муниципальное управление» специализации «Стратегическое государственное управление». – Уфа : РИО БАГСУ. – 20 с.
84. Совык И. Н. Развитие корпоративной системы обучения персонала электроэнергетических компаний: дис. канд. экон. наук – М., 2011.– 214 с.

85. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособ. для преп. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
86. Сенашенко В. С. О компетентностном подходе в высшем образовании// Высшее образование в России. – 2009. – №4. – С. 18-24.
87. Сенашенко В. С., Кузнецова В. А., Кузнецов В. С. О компетенциях, квалификации и компетентности// Высшее образование в России. – 2010.–№ 6. – С.18–23.
88. Сенашенко В. С. О пере-оде высшей школы на новые образовательные стандарты// Alma mater. – 2013.– № 8.– С. 6-14.
89. Сенашенко В. С., Марушина М. К. Алгоритм разработки корпоративной модульной программы обучения кадрового резерва // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – №3. – С. 84-91.
90. Сенашенко В. С., Марушина М. К. Деловая игра в корпоративном обучении как эффективный метод развития компетенций руководителей // Современное образование. – 2018. – № 3. – С.94-108.
91. Скворцов В. Н. Проблемы обучения персонала в контексте концепции самообучающейся организации // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2009. – №1 (Педагогика). – С.137-152.
92. Собко Ю. А., Редькина Л. И. Аналитическая функция менеджера в образовании на примере SWOT–анализа // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 204-213.
93. Соловьева И. А., Закирьянов Р. И. Комплексная модель оценки эффективности системы развития человеческих ресурсов организации// Электронный научный журнал «Нефтегазовое дело». – 2015. – №2. – С. 370-384.
94. Соловьева И. А., Закирьянов Р. И. Разработка комплексной многокритериальной модели оценки системы обучения и развития человеческих ресурсов организации // Интернет–журнал «Науковедение». – 2016. – Т.8., №2. – С. 1-17.
95. Соловьева И. А. Совершенствование системы оценки эффективности обучения персонала в российских организациях // Инновационная наука. – 2016. – №5–1 (17). – С. 173-176.
96. Соловьева И. А., Герасимова М. В., Мусина Д. Р. Формирование многокритериальной модели оценки эффективности системы обучения и развития организации [Электронный ресурс] // Интернет–журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2017.– Том 9. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/73EVN217.pdf (дата обращения: 19.03.2019).
97. Сохраняева Т. В. Корпоративное и высшее профессиональное образование: возможности эффективного партнерства // Ценности и смыслы. –2011.– № 7 (16). – С. 31-45.

98. Сохраняева Т. В. Развитие корпоративного образования как аспект российской модернизации //Вестник Института Кеннана в России. – 2007. – № 12.– С. 83-92.
99. Сурнина Т. В. Педагогическая характеристика организаторов корпоративного образования [Электронный ресурс]// Интернет–журнал «Науковедение». – 2012.– №3.URL:https://socionet.ru/d/spz:cyberleninka:32385:15649594/http://cyberleninka. ru/article/n/pedagogicheskaya–harakteristika–organizatorov–korporativnogo–obrazovaniya (дата обращения: 19.03.2019).
100. Сухинина Ж. Э. Оценка эффективности внешнего обучения в организации. [Электронный ресурс]. URL:http://www.new.trening27.ru/articles/otsenka–effektivnosti–vneshnego–obucheniya–v–organizatsii (дата обращения: 19.03.2019).
101. Сысова Е. Л. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования граждан России // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2013.– №4.– С.20-25.
102. Сычева С. М. Управление формированием и развитием системы внутрикорпоративного обучения персонала: теоретико-методический аспект: дис. канд. экон. наук. – М., 2008. – 255 с.
103. Трубин Г. А. Тенденции в развитии дополнительного профессионального образования за рубежом // Вестник Тюменского университета. –2011.– № 8. – С. 125-131.
104. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями и дополнениями) http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1.
105. Удовидченко Р. С., Киреев В. С. Сравнительный анализ моделей оценки эффективности обучения персонала [Электронный ресурс]// Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. – 2014. – № 6. – URL: http://www.science–education.ru/ru/article/view?id=16909 (дата обращения: 26.03.2019).
106. Удовидченко Р. С., Киреев В. С. Комплексная модель оценки эффективности обучения корпоративного персонала // Фундаментальные исследования. – 2016. – № 5–2. – С. 284-288.
107. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями 2019 года) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.08.2019).

108. Чанько А. Д., Баснер А. В. Корпоративные университеты: анализ деятельности в международных исследованиях // Российский журнал менеджмента. – 2015.– № 13 (3). – С.79-110.
109. Чуланова О. Л., Тимченко Я. А. Корпоративное обучение персонала и методы его оценки: подходы, инструментарий, проблемы и пути их преодоления [Электронный ресурс]// Интернет-журнал «Науковедение». – 2016.– Том 8, №1. – URL: http://naukovedenie.ru/PDF/13EVN116.pdf (дата обращения: 26.03.2019).
110. Шевелева Л. В., Синицын В. А. Научно-методические подходы к формированию модульных учебных планов ДПО // Ползуновский альманах. – 2009. – № 4. – С. 21–25.
111. Шишлова Е. Э. Психолого-педагогический подход в управлении современными государственными и бизнес-организациями // Право и управление. XXI век. – 2015. – № 4. – С. 82-87.
112. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения [Электронный ресурс]. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с. – URL: https://hum.edu–lib.com/pedagogika–psihologiya/yutsyavichene–p–teoriya–i–praktika–modulnogo–obucheniya–onlayn (дата обращения: 26.03.2019).
113. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. –2013.– №366.– С. 139-143.
114. Allen E., Seaman J. Learning on demand: Online education in the United States, 2009 [Электронный ресурс] URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529931.pdf (дата обращения: 26.03.2019).
115. Allen M., McGee P. Measurement and evaluation in corporate universities // New Directions for Institutional Research. – 2004.– Issue 124. – Pp. 81–92.
116. Avolio B. J., Avey J. B., Quisenberry D. Estimating return on leadership development investment // The Leadership Quarterly. – 2010. – Vol. 21, Issue 4. – Pp. 633-644.
117. Bahlis J. Blueprint for Planning Learning // T&D, 2008, March, p.64–67. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bnhexpertsoft.com/wp–content/uploads/2017/07/1-News-Letter-Blueprint-for-Planning-Learning.pdf (дата обращения: 26.03.2019).
118. Barnett K., Mattox J. R. Measuring Success and ROI in Corporate Training // Journal of Asynchronous Learning Network. – 2010. – Vol. 14, Issue 2.– Pp.28–44.
119. Barney M. Measuring ROI in corporate universities // Allen M. (ed.). The Corporate University Handbook. – N.Y : AMACOM, 2002. – Pp. 197–218.
120. Black A. M., Earnest G. W. Measuring the Outcomes of Leadership Development Programs // Journal of Leadership & Organizational Studies. – 2009.– Vol.16, N2. – Pp. 184–196.

121. Brinkerhoff R. O. The success case method: find out quickly what's working and what's not. –San Francisco: Berrett–Koehler, 2003. – 220 p.
122. Branch R. M., Dousay T. A. Survey of instructional design models (5th ed.). Bloomington, IN: Association for Educational Communications & Technology. 2015. 106 p.
123. Branch R. M., Kopcha, T. J. Instructional design models // Handbook of research on educational communications and technology. 2014. Pp.77-87.
124. Callister R. R., Love M. S. A comparison of learning outcomes in skills-based courses: Online versus face-to-face formats // Decision Sciences Journal of Innovative Education. – 2016. – Vol.14, Issue 2. – Pp. 243-256.
125. Ceviker-Cınar G., Mura G., Demirbag-Kaplan M. Design Thinking: A New Road Map in Business Education // The Design Journal. – 2017.– Vol. 20, sup1.– Pp. 977-987.
126. Clow D. An overview of learning analytics // Teaching in Higher Education. – 2013. – Vol.18, No.6. – Pp. 683-695.
127. Cornford I. R. Ensuring effective learning from modular courses: a cognitive // Journal of Vocational Education and Training. – 1997.– Vol. 49, Issue 2. – Pp. 237-251.
128. Crochet E. Guide for modular systems of vocational training. – Geneva: Bureau of vocational training International labor organization, 1998. – 124 p.
129. CUX. 2015. Measuring the Value of Learning [Электронный ресурс]. URL: http://www.corpu.com/documents/Measuring_the_Value_of_Learning–final_06–13–08_st.ppt (дата обращения: 26.03.2019).
130. Evaluating Leadership Development Programs [Электронный ресурс] / The U.S. Office of Personnel Management (OPM). URL: https://www.opm.gov/policy–data–oversight/human–capital–management/reference–materials/tools/evaluating–leadership–development–tools.pdf (дата обращения: 08.12.2018).
131. Getha–Taylor H., Fowles J., Silvia C., Merritt C. C. Considering the Effects of Time on Leadership Development: A Local Government Training Evaluation // Public Personnel Management. – 2015. – Vol. 44, Issue 3. – Pp. 295-316.
132. Harrison A. S. An evaluation model for middle school counseling and guidance / Old Dominion University. – 1993. – 378 p.
133. Hogan R., Warrenfeltz R. Educating the Modern Manager // Academy of Management Learning and Education. – 2003.– Vol. 2, Issue 1.– Pp.74–84.
134. Hughes C., Gosney M. Bridging the Scholar Practitioner Gap in Human Resources Development (Advances in Human Resources Management and Organizational Development). – IGI Global, 2016. – 267 p.

135. Hurst P. Measuring the Value of Learning and Development [Электронный ресурс]/ OnTrack International People Development. 2015. URL: https://www.ontrackinternational.com/wp–content/uploads/ 2015/09/Measuring–the–value–of–L–D–OnTrack.pdf (дата обращения: 08.12.2018).
136. Jacobson D., Chapman R., Ye Ch., Van Os J. A Project-Based Approach to Executive Education // Decision Sciences Journal of Innovative Education. – 2017. – Vol.15, Issue 1. – Pp.41-62.
137. Karatas H., Fer S. CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity// Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2011. – Vol.15. – Pp. 592-599.
138. Kendall J. E., Kendall K. E. Enhancing Online Executive Education Using Storytelling: An Approach to Strengthening Online Social Presence// Decision Sciences Journal of Innovative Education. – 2017. – Vol.15, Issue 1. – Pp. 62-81.
139. Klotz D. E., Wright T. A. A Best Practice Modular Design of a Hybrid Course Delivery Structure for an Executive Education Program // Decision Sciences Journal of Innovative Education. – 2017. – Vol.15, Issue 1. – PP. 25-41.
140. Kraiger K., Ford J. K., Salas E. Application of cognitive, skill–based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation// Journal of Applied Psychology. – 1993.– Vol.78. – Pp. 311-328.
141. Lacerenza C. N, Reyes D. L, Marlow S. L. Leadership training design, delivery, and implementation: A meta–analysis// J Appl Psychol.– 2017. – Vol. 102, Issue 12. – Pp.1686-1718.
142. Masalimova A., Usak M., Shaidullina A.R. Advantages and disadvantages of national and international corporate training techniques in adult education// Current Science. – 2016. – Vol. 111, № 9. – Pp. 1480-1485.
143. Marginson S. Limitations of human capital theory// Studies in Higher Education. –2019. – Vol.44, Issue 2. – Pp.287-301.
144. Martin R., Hughes DJ., Epitropaki O., Thomas G. In pursuit of causality in leadership training research: A review and pragmatic recommendations// The Leadership Quarterly. – 2020.– 101375. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101375
145. Mashaw B. A. Model for measuring effectiveness of an online course// Decision Sciences Journal of Innovative Education. – 2012. – Vol. 10, №2. – Pp.189-221.
146. McGuinness L. Lessons from a trial of the Success Case Method [blog post] [Электронный ресурс]//Better Evaluation. 2017. URL: http://www.betterevaluation.org/en/blog/lessons_on_SCM (дата обращения: 08.12.2018).

147. Packard T., Jones L. An outcomes evaluation of a leadership development initiative// Journal of Management Development. – 2015. –Vol. 34, No. 2. – Pp. 153-168.
148. Robertson J., Le Sueur H., Terblanche N. Reflective practice during action learning in management development programmes// European Journal of Training and Development. – 2020.– Vol. ahead–of–print No. Ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2020-0063
149. Ryan L. Corporate Education: A Practical Guide to Effective Corporate Learning. – Salisbury: Griffin Press, 2010. – 268 p.
150. Siebert H. Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren. – Bielefeld: wbv, 2008. – 169 p.
151. Smith M. A., Keaveney S. M. A Technical/Strategic Paradigm for Online Executive Education// Decision Sciences Journal of Innovative Education. – 2017. – Vol.15, Issue 1. – Pp. 82-100.
152. Stanton W. W., D'Auria Stanton A. Traditional and Online Learning in Executive Education: How Both Will Survive and Thrive// Decision Sciences Journal of Innovative Education. – 2017. – Vol.15, Issue 1. – Pp. 8-24.
153. Stufflebeam D. L., Shinkfield A. J. Evaluation theory, models and applications. – San Francisco, CA: Jossey–Bass, 2007.– 768 Pp.
154. Sutton B. Adopting a holistic approach to the valuation of learning programmes deployed in corporate environments: A project submitted to Middlesex University in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Professional Studies [Электронный ресурс] /National Centre for Work Based Learning Partnerships Middlesex University, April 2006. – 198 p. URL: https://eprints.mdx.ac.uk/2667/1/Sutton–D.Prof.pdf (дата обращения: 08.12.2018).
155. Topno H. Evaluation of Training and Development: An Analysis of Various Models// IOSR Journal of Business and Management (IOSR–JBM). – 2012. – Vol.5, Issue 2.– Pp. 16-22.
156. Watkins K. E., Lysø I. H., de Marrais K. Evaluating Executive Leadership Programs: A Theory of Change Approach // Advances in Developing Human Resources. – 2011. –Vol.13, N2. – Pp. 208-239.
157. Weldon E. Developing successful executive education faculty: A review of the literature from 2001–2011. A UNICON Research Report. [Электронный ресурс]. – 2012. – 18 p. URL: http://www.execedwithimpact.com/wp–content/uploads/2016/05/ DEVELOPING-SUCCESSFUL-FACULTY-WELDON-UNICON-LIT-REVIEW.pdf (дата обращения: 08.12.2018).
158. Weldon E. Designing and delivering customized programs with impact. A UNICON research report. [Электронный ресурс]. – 37 p. URL: http://www.execedwithimpact.com/wp–content/uploads/2016/05/

CUSTOMIZED–PROGRAMS–WITH–IMPACT–WELDON–UNICON–RESEARCH–REPORT.pdf (дата обращения: 08.12.2018).

159. Weldon E. Helping faculty build their executive educations skills. A UNICON Research Report. [Электронный ресурс]. – 15 p.
160. URL: https://www.uniconexed.org/wp–content/uploads/2017/01/Helping_Faculty_Build_Executive_Education_Skills_Research_Report_WELDON–01–2012–1.pdf (дата обращения: 08.12.2018).
161. Wolverton C. C. Utilizing synchronous discussions to create an engaged classroom in online executive education // The International Journal of Management Education. – 2018. –Volume 16, Issue 2.– Pp. 239-244.
162. Worthen B. R., Sanders J. R., Fitzpatrick J. L. Program evaluation – Alternative approaches and practical guidelines. – New York: Longman, Inc. 2011. – 568 p.
163. Wuestewald T. Adult Learning in Executive Development Programs // Adult Learning. – 2016.–Vol. 27, No 2.– Pp. 68-75.
164. Zavyalova E. K., Ardichvili A. The contemporary problems of corporate education in Russian companies: Can there be learning without development? // Russian Management Journal. – 2019.– Vol. 17, Issue 4.– Pp. 499-516.
165. Zhang G., Zeller N., Griffith R. Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service–learning Programs // Journal of Higher Education Outreach and Engagement. – 2011. – Vol.15, No 4. – Pp. 57-84.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Типы программ и курсов подготовки корпоративных тренеров

Тип обучения	Входные требования	Продолжительность	Документ об окончание обучения
Курсы		От 8 часов	Сертификат
Семинары		От 8 часов	Сертификат
Сертификация		От 10 часов	Сертификат
Программа повышения квалификации		От 16 часов	Свидетельство
Программа профессиональной переподготовки	Диплом о высшем или среднем профессиональном образование	От 250 часов	Диплом

Приложение 2

Типы программ подготовки менеджеров в образовании

Тип обучения	Входные требования	Продолжительность	Документ об окончание обучения
Бакалавриат	Свидетельства о сдаче ЕГЭ	От 4 лет	Диплом бакалавра
Магистратура	Диплом бакалавра	2 года	Диплом магистра
Программа профессиональной переподготовки	Диплом о высшем или среднем профессиональном образование	От 250 часов (540/720 часов)	Диплом

Приложение 3

Вопросы для оценки корпоративных программ по модели Киркпатрика

Уровень	Вопросы/действия/результаты для оценки
Реакция	Ответы на следующие вопросы могут помочь при доработке программы. Кроме использования шкалы (например, пятибалльной) важно дать участникам возможность привести свои комментарии о том, что удалость, а что нет: - Насколько участники удовлетворены процессом обучения? - Соответствует ли программа их профессиональной деятельности и целям участников? - Важна ли программа для успешной профессиональной деятельности и успешной реализации целей? - Получена ли на программе новая информация? - Предполагают ли участники применять на практике то, чему научились? - Будут ли участники рекомендовать программу другим? - Можно ли улучшить структуру и содержание программы, ее проведение, учебные материалы и учебную среду?
Научение	Оценка учебной деятельности может быть проведена по таким вопросам: - Чему участники научились? - Получили ли участники необходимые знания и умения, как было запланировано разработчиками программы? - Знают ли участники, как от них требуется использовать полученные знания и умения? - Знают ли участники, как применять полученные знания и умения? - Насколько участники уверены в возможности использования полученных знаний и умений?
Поведение	На этом уровне могут быть использованы следующие вопросы: - Насколько эффективно участники применяют полученные знания и умения в своей профессиональной деятельности?

	- Произошли ли заметные изменения и получены ли измеряемые результаты в работе после возвращения на рабочее место? - Сохранились ли со временем достигнутые изменения и знания? - Что способствовало и что мешало применению полученных знаний и умений на практике? - Какое влияние на применение полученных знаний и навыков на практике оказывают такие факторы, как рабочая среда, культура обучения, поддержка со стороны руководства, поддержка на рабочем месте?
Результаты	Какие показатели эффективности и/или другие показатели для измерения бизнес-результатов соответствуют данной программе обучения: - Собираются ли данные по вышеуказанным параметрам постоянно на уровне рабочих групп, команд, отделов или на уровне организации? Если этого не происходит, то необходимо начать сбор этих данных перед началом программы. Если это невозможно, то ключевые участники процесса (заинтересованные стороны) должны определить приблизительные показатели до начала обучения, где это возможно. Например, в программах по развитию лидерства часто используется метод 360-градусов до и после обучения. - Когда и через какой период времени будут проводиться измерения показателей эффективности и бизнес-результатов? В большинстве случаев необходимо определенное время (обычно не менее 3-х месяцев), прежде чем результаты обучения скажутся на рабочих показателях. - Если вы хотите вычислить показатель ROI для вашей программы, заинтересованные стороны должны приписать показателям эффективности финансовые значения везде, где это возможно. - Каковы видимые измеряемые эффекты от процесса обучения (снижение себестоимости, повышение эффективности, рост качества, увеличение производства)?

Приложение 4

Шкала оценки ориентированности обучающих программ на эффективность *(по Соловьева И.А., Герасимова М.В., Мусина Д.Р. «Формирование многокритериальной модели оценки эффективности системы обучения и развития организации»)*

Шкала оценки	Описание
0	Эффективность программы не оценивается.
+1	Эффективность программы оценивается по первому уровню Киркпатрика «Реакция». Метод оценки – анализ устной и письменной обратной связи.
+2	Эффективность программы оценивается по второму уровню Киркпатрика «Усвоение знаний». Метод оценки – тесты, зачеты.
+3	Эффективность программы оценивается по третьему уровню Киркпатрика «Поведение». Метод оценки – непосредственное наблюдение руководителей, включенное наблюдение и пр.
+4	Эффективность программы оценивается по третьему уровню Киркпатрика «Поведение» с учетом оценки усвоения соответствующих знаний, умений и навыков и/или по критериям изменения рабочих показателей и поведения.
+5	Эффективность программы оценивается по четвертому уровню Киркпатрика «Результаты».
+6	Эффективность программы оценивается по ROI.
+7	Эффективность программы оценивается по вкладу в достижение стратегических целей развития организации после проведения программы.
+8	После оценки эффективности программы корректируются ее цели.

Приложение 5

Корпоративные и открытые программ MBA

Характеристики	Корпоративная программа MBA	MBA в бизнес-школе
Цели	Цели организации Цели индивида	Цели индивида
Содержание	- учитывает отрасль и специфику бизнеса компании-заказчика; -адаптируется под стратегию компании-заказчика на 3-5 лет и модель ее корпоративных компетенций; - проводится в ограниченном поле для обмена опытом и общения среди участников (чаще всего участники из одной организации или организаций одной отрасли); - является гибким, может быть доработано и скорректировано с учетом особенностей обучающихся и процессом освоения ими определенных дисциплин.	- выходит за пределы отрасли и специфики бизнеса (более универсально); - имеет стандарт качества, что отмечается аккредитацией; - дает возможность в процессе обучения работать в разных командах; - заранее утверждено учебным планом, не является гибким с учетом особенностей обучающихся.
Организация	- в силу привлечения большого количества экспертов-практиков не всегда имеет обширный и глубоко проработанный методический материал; - при отсутствии мотивации со стороны обучающихся не	- высокий уровень методической подготовки преподавателей, их умение работать в единой команде на целевой образовательный результат; - высокое качество управления учебным процессом в связи с высоким

	всегда возможно эффективно управлять учебным процессом; - проходит с отрывом от работы обучающихся, что не требует дополнительных согласований с работодателем. - не всегда уровень участников одинаковый, особенно при отсутствии процедур отбора и диагностики, что может затруднять выполнение заданий в группах; -проводятся в модульном формате, часто с использованием дистанционных технологий между модулями.	уровнем мотивации участника и административной поддержки; - не все преподаватели имеют актуальный прикладной опыт; -проводятся в модульном формате, часто с использованием дистанционных технологий между модулями.
Требования	- необходимы инвестиции (финансовые или временные) в разработку программы; - необходимы разработанная стратегия и модель компетенций.	- наличие финансовых средств у участника; - поддержка со стороны работодателя, если он оплачивает полностью или частично обучение сотрудника.
Результаты	-повышает уровень знаний, умений, навыков, развивает корпоративные компетенции, готовит к занятию более высокой должности, например, участников из кадрового резерва; - дает возможность в процессе обучения создавать эффективную команду	-повышает уровень знаний, умений, навыков, развивает компетенции; -выдает государственные и международные дипломы; - повышает конкурентоспособность сотрудника среди других кандидатов, что способствует карьерному росту;

	руководителей, владеющих единым понятийным аппаратом / установить хороший контакт с другими участниками из своей компании или других компаний отрасли; - позволяет в процессе обучения решить ряд ключевых проблем компании и получить реальные результаты и ROI; - стимулирует сотрудника оставаться в компании.	- позволяет установить новые деловые контакты.

Приложение 6

Опросник «Программы корпоративного обучения руководителей» и список его рассылки

Данный опросник адресован сотрудникам корпоративных университетов и академий, учебных центров, отделов обучения, HR, бизнес-школ, тренинговых и консалтинговых компаний, которые занимаются разработкой и проведением программ для руководителей высшего звена и кадрового резерва на их позиции.

Опрос проводится в рамках диссертационного исследования «Особенности разработки модульных корпоративных программ для руководителей». На основе полученных результатов будет составлена универсальная схема по разработке корпоративных программ для руководителей в помощь специалистам по обучению и развитию.

Опрос является полностью анонимным, все предоставленные данные будут использоваться только в обобщенном виде. Первые семь вопросов являются обязательными для ответа, остальные – в случае релевантности Вашему опыту. Заполнение опросника займет не более 10 минут.

Если Вы хотите получить результаты исследования и универсальную схему по разработке программ для руководителей, пожалуйста, направьте мне запрос на электронную почту – marmarushina@mail.ru

Благодарю за Ваше время!

1. **Тип организации, в которой Вы работаете**
   1.1. Корпоративный университет / корпоративная академия
   1.2. Учебный центр
   1.3. Отдел обучения и развития
   1.4. Бизнес-школа
   1.5. Тренинговая или консалтинговая компания
   1.6. Другое
2. **Для какой(-их) сфер(ы) Вы проводите обучение?** (отметьте все, что подходит)
   2.1. Информационные технологии
   2.2. Медиа
   2.3. Промышленность
   2.4. Сельское хозяйство
   2.5. Строительство и недвижимость
   2.6. Торговля
   2.7.Транспорт и логистика
   2.8. Фармацевтика / медицина
   2.9. Финансы / Инвестиции / Страхование
   2.10. Другое
3. **Наличие образовательной лицензии**
   3.1. Да
   3.2. Нет
4. **Проводите ли Вы модульные программы?**
   4.1. Да
   4.2. Нет
   4.3. Планируем такие программы
5. **Если Вы проводите модульные программы, почему Вы выбираете этот формат?**
   Ответ:

6. **Если Вы проводите модульные программы, то каким ключевым темам посвящены модули?** (отметьте все, что подходит)
   6.1. Лидерство
   6.2. Маркетинг
   6.3. Менеджмент
   6.4. Операционная эффективность
   6.5. Продажи
   6.6. Стратегия
   6.7. Управление персоналом
   6.8. Управление проектами
   6.9. Цифровизация
   6.10. Экономика и финансы
   6.11. Другое

7. **Целевые аудитории обучающихся** (отметьте все, что подходит)
   7.1. Руководители высшего звена (руководитель компании, его заместители, члены правления, функциональные руководители)
   7.2. Кадровый резерв
   7.3. Другое
8. **Проводимые программы** (отметьте все, что подходит)
   8.1. Корпоративный МБА/корпоративные модульные программы для руководителей высшего звена
   8.2. Программы развития кадрового резерва
   8.3. Лидерские программы
   8.4. Другое

9. **Разработка программ из вопроса № 8 проводится**
   9.1. Самостоятельно
   9.2. Сторонней организацией (бизнес-школа, тренинговая компания и т.д.)
   9.3. Для одних программ – самостоятельно, для других – с привлечением сторонней организации
   9.4. Другое

10. **Формируете ли Вы программы обучения с опорой на модель корпоративных компетенций?**
    10.1. Да
    10.2. Нет

11. **Используемые формы обучения**

    11.1. Только очное
    11.2. Только дистанционное
    11.3. Смешанное
    11.4. Другое
12. **Если Вы используете смешанную форму обучения, то в какой пропорции очное обучение соотносится с дистанционным?**
    12.1. 80%/20%
    12.2. 70%/30%
    12.3. 50%/50%

12.4. Другое (укажите)

13. Используемые методы очного обучения (отметьте все, что подходит)

13.1. Лекции
13.2. Выступление внешних и внутренних экспертов
13.3. Сессии вопросов и ответов
13.4. Деловые игры (бизнес-симуляции, ролевые игры)
13.5. Использование бизнес-кейсов
13.6. Тренинги
13.7. Работа над проектом в группах
13.8. Корпоративные истории (сторителлинг)
13.9. Коучинг/ менторинг / наставничество
13.10. Внутренние стажировки/ прикомандирование
13.11. Внешние стажировки
13.12. Другое

14. Используемые методы дистанционного обучения (отметьте все, что подходит)

14.1. Вебинар
14.2. Вебкаст
14.3. Видео с выступлением преподавателя/эксперта
14.4. Видео о посещении предприятий
14.5. Видео к бизнес-кейсам
14.6. Корпоративные истории (сторителлинг) онлайн
14.7. Учебные дискуссии онлайн
14.8. Работа над индивидуальным проектом или групповым (под руководством преподавателя)
14.9. Оценка 360 градусов
14.10. Другое

15. Используемые Вами методы для самостоятельной работы обучающихся (в очном или дистанционном формате) (отметьте все, что подходит)

15.1. Ведение дневника
15.2. Ведение заметок с саморефлексией
15.3. Самообследование
15.4. Написание эссе
15.5. Создание видео-роликов
15.6. Peer-to-peer (оценка одним участником задания другого)
15.7. Письменные ответы на вопросы по бизнес-кейсам
15.8. Выполнение индивидуального проекта
15.9. Другое

16. Используемые методы оценки эффективности программ (отметьте все, что подходит)

16.1. Модель Киркпатрика, 1-й уровень (реакция)
16.2. Модель Киркпатрика, 2-й уровень (научение)
16.3. Модель Киркпатрика, 3-й уровень (поведение)
16.4. Модель Киркпатрика, 4-й уровень (результаты)
16.5. Модель Филиппса
16.6. Модель Бринкерхофа
16.7. Метод успешного кейса
16.8. Целевой подход Тайлера
16.9. Модель Стафлебима (CIPP)
16.10. Модель CIRO
16.11. Другое

17. Методы контроля успеваемости (отметьте все, что подходит)

17.1. Тестирование (с вариантами ответов)
17.2. Тестирование (с открытыми вопросами)
17.3. Устный опрос
17.4. Выполнение индивидуального или группового проекта
17.5. Защита проекта
17.6. Другое

18. Квалификационные требования к преподавателям, экспертам, тренерам программ (отметьте все, что подходит)

18.1. Наличие высшего образования по преподаваемому предмету
18.2. Наличие научной степени
18.3. Ведение научной деятельности (написание статей, книг, выступления на конференциях и т.д.)
18.4. Наличие сертификатов профессиональных организаций
18.5. Наличие сертификатов бизнес-тренера
18.6. Стаж преподавания
18.7. Другое

19. Профессиональные требования к преподавателям, экспертам, тренерам программ (отметьте все, что подходит)

19.1. Экспертиза в отрасли, в которой работают обучающиеся
19.2. Продвинутое владение информационными технологиями
19.3. Опыт в разработке программ
19.4. Опыт проведения программ для руководителей высшего звена
19.5. Опыт в качестве модератора
19.6. Опыт руководства компанией/крупными проектами
19.7. Другое

20. Если Вы формируете цели программы самостоятельно, то на что Вы опираетесь? (отметьте все, что подходит)

20.1. На стратегию компании
20.2. На международные тенденции в сфере обучения и развития персонала
20.3. Другое (указать)

21. Если Вы формируете цели программы с заказчиком, то на что Вы опираетесь? (отметьте все, что подходит)

21.1. На запрашиваемые заказчиком бизнес-результаты
21.2. На стратегию компании
21.3. Другое

22.Используете ли Вы систему управления обучением (LMS)/ учебный портал/ внутрикорпоративную социальную сеть для работы с участниками программ, размещения учебных материалов и т.д.

22.1. Да
22.2. Нет

23. Оставьте комментарии при их наличии.

Если Вы хотите получить результаты исследования и универсальную схему по разработке программ для руководителей, пожалуйста, направьте мне запрос на электронную почту – marmarushina@mail.ru

Благодарю за Ваше время!

Список организаций, в которые была произведена рассылка опросника:

№	Название организации	Тип организации
1	Boston Consulting Group	Консалтинговая/тренинговая компания

2	Center for Creative Leadership	Консалтинговая/тренинговая компания
3	Deloitte	Консалтинговая/тренинговая компания
4	E&Y Academy of Business	Консалтинговая/тренинговая компания
5	IMD (представительство в Москве)	Бизнес-школа
6	KPG training center	Консалтинговая/тренинговая компания
7	KPMG	Консалтинговая/тренинговая компания
8	Philipp Morris	Корпоративный университет/академия
9	PWC	Консалтинговая/тренинговая компания
10	SPLAT	Отдел обучения и развития/ учебный центр
11	X5 Retail Group	Отдел обучения и развития/ учебный центр
12	Авиакомпания «Волга-Днепр»	Корпоративный университет/академия
13	Академия HR-tv.ru	Консалтинговая/тренинговая компания
14	Академия Ростеха	Корпоративный университет/академия
15	АНО ДПО Корпоративный университет РЖД	Корпоративный университет/академия
16	АО Нефтегазхолдинг	Отдел обучения и развития/ учебный центр
17	АФК «Система»	Корпоративный университет/академия
18	Банк Открытие	Отдел обучения и развития/ учебный центр
19	Бизнес Эвент	Консалтинговая/тренинговая компания
20	Вертолеты России	Отдел обучения и развития/ учебный центр
21	Газпром нефть	Учебный центр/отдел обучения и развития
22	Группа компаний «Росгосстрах»	Бизнес-школа
23	ЕВРАЗ Групп	Отдел обучения и развития/ учебный центр
24	ИКРА	Тренинговая компания
25	Интегра	Отдел обучения и развития/ учебный центр
26	Камаз	Корпоративный университет
27	Компания «РУСАЛ»	Корпоративный университет/академия
28	Концерн Автоматика	Отдел обучения и развития/ учебный центр

29	Корпоративная академия Росатома	Корпоративный университет/академия
30	Корпоративная академия Роскосмоса	Корпоративный университет/академия
31	Корпоративный университет Банка России	Корпоративный университет/академия
32	Корпоративный университет Сбербанка	Корпоративный университет/академия
33	Лаборатория Касперского	Отдел обучения и развития/ учебный центр
34	Московская высшая школа инжиниринга	Бизнес-школа
35	Московская школа управления Сколково	Бизнес-школа
36	Московский Индустриальный Банк	Отдел обучения и развития/ учебный центр
37	МТС	Отдел обучения и развития/ учебный центр
38	ОАО «Вымпелком»	Корпоративный университет/академия
39	ОАО «Газпром» Корпоративный институт	Корпоративный университет/академия
40	ОАО «ГМК «Норильский никель»	Корпоративный университет/академия
41	ОАО «ЗМЗ»	Корпоративный университет/академия
42	ОАО «РОСНО»	Корпоративный университет/академия
43	ОАО «Ростелеком»	Корпоративный университет/академия
44	ОАО «ТНК»	Корпоративный университет/академия
45	АО «ОДК»	Корпоративный университет/академия
46	Райффайзен Банк	Отдел обучения и развития/ учебный центр
47	РАНХиГС (МБА совместно с Kingston)	Бизнес-школа
48	РАНХиГС (Центр корпоративных программ)	Бизнес-школа
49	Россети	Отдел обучения и развития/ учебный центр
50	Российская электроника	Отдел обучения и развития/ учебный центр
51	РУСГИДРО	Отдел обучения и развития/ учебный центр
52	Сбербанк ЦА	Отдел обучения и развития/ учебный центр
53	Сибур	Отдел обучения и развития/ учебный центр
54	Среднерусский банк Сбербанка	Отдел обучения и развития/ учебный центр
55	Стокгольмская школа экономики	Бизнес-школа

56	ТПХ «Русклимат»	Корпоративный университет/академия
57	Университет Синергия	Бизнес-школа
58	УРФУ (Президентская программа МБА)	Бизнес-школа
59	Финансовая корпорация «Уралсиб»	Корпоративный университет/академия
60	Фольксваген Групп	Корпоративный университет/академия
61	ФПГ «Базовый элемент»	Корпоративный университет/академия
62	ФСК ЕЭС	Отдел обучения и развития/ учебный центр
63	ЧОУ ДПО «Корпоративный университет «Группа ГАЗ»	Корпоративный университет/академия

Приложение 7

ТЕХНИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ
на разработку и проведение программы

№	Наименование	Характеристика (приводятся примеры из разнообразных программ из различных отраслей)
1.	Наименование и цели программы	
1.1.	Наименование:	Развитие кадрового резерва/ Программа обучения руководителей высшего звена
1.2.	Цели:	• Повысить уровень компетенций для выполнения более сложного функционала и занятия более высокой должности • Выполнить проекты, которые отражают актуальные задачи, стоящие перед компанией. • Получить знания лучших практик в области ведения бизнеса международных промышленных компаний • Способствовать выстраиванию коммуникаций сотрудников, входящих в кадровый резерв, с руководством • Получить навыки, необходимые для эффективного карьерного продвижения.
1.3.	Оценка эффективности программы (достижения поставленных целей):	• Повышение уровня 1-2 компетенций на 1 балл за такой-то период не менее чем у 50% участников • Повышение участника, входящего в кадровый резерв, на позицию выше не позднее 6 месяцев после окончания программы обучения • Защита проекта по таким-то критериям и внедрение в деятельность компании в такие-то сроки • Оценка эффективности программы по модели Киркпатрика и т.д., в рамках которой будет выявлено … • Измерения уровня удовлетворённости программой (NPS) не ниже 4,5 из 5 • Уровень удовлетворенности участников программой не ниже 4,3 из 5 по итогам обработки анкет обратной связи
1.4.	Профессорско-преподавательский состав:	• Профессиональные и квалификационные требования к преподавателям, экспертам, тренерам
1.5.	Разработчики и организаторы обучения:	• Профессиональные и квалификационные требования к разработчикам и организаторам

2.	Участники	
2.1.	Целевая аудитория:	• Перечень должностей участников
2.2.	Количество участников:	• Не более 50 человек
2.3.	Условия зачисления на программу:	• Определение руководством • Прохождение процедур диагностики (тестирования, написание эссе, участие в центре оценке и т.д.)
3.	Содержание	
3.1.	Развиваемые компетенции:	• Стратегическое мышление • Эффективная работа в команде • Лидерство • Принятие решений • Готовность к изменениям
3.2.	Ключевые темы:	• Стратегия развития компании • Основы экономики и финансов • Повышение операционной эффективности • Стратегический маркетинг • Продвижение новой продукции на конкурентном рынке • Лидерство • Управление людьми
3.3.	Результаты обучения:	По итогам обучения участники: • Получат и отработают ключевые навыки… ; • Ознакомятся с успешными примерами построения бизнеса таких-то компаний…; • Смогут получить необходимые знания для успешной деятельности в случае назначения на новую должность • Успешно реализуют проекты
4.	Формат реализации программы	
4.1.	Вид программы:	• Модульная • Долгосрочная • Краткосрочная
4.2	Формат программы	• Смешанная • Очная • Дистанционная
4.3.	Продолжительность и даты обучения:	Март 2018 г.- апрель 2019 г Даты очных модулей: Даты межмодульной работы: Даты стажировок: Дата защиты группового проекта:
4.4.	Учебно-методический комплекс	Учебно-методические материалы: • ИПР • Кейсы • Инструкции для участия в деловых играх

		• Задания • Тестирования Документация: • Правила обучения • Акт передачи оборудования на время обучения Средства обучения: • Учебный портал • Планшеты для индивидуальной работы с учебными материалами • Ноутбуки для групповой работы • Тетрадь участников для мастер-классов по развитию навыков • Видео выступлений экспертов • Вебинары
4.5.	Документ о прохождении обучения	• При наличии образовательной лицензии и соответствии количества часов (удостоверение о повышении квалификации, диплом о профессиональной переподготовке) • Сертификат установленного образца
4.6.	Место проведения:	• Адрес
4.6.	Организация питания:	Обед за счет средств участников и кофе-брейки для участников на время обучения, не более 3 в день
5	Зона ответственности	
5.1	Распределение зон ответственности	Заказчик: • Утверждение и предоставление списка участников программы до 3 февраля 2014 г. • Оформление договоров о взаимных обязательствах с участниками программы до 04 марта 2014 г. • Курирование проекта в части донесения информации о программе, получения обратной связи о проведенных коучинговых сессиях – на протяжении программы • Утверждение тем проектов и предоставление тем в Корпоративный университет ответственному лицу до 21 февраля 2014г.

		• Достижение договоренностей с кураторами проектов и топ-менеджерами Сбербанка о курировании проектов и выступлениях на очных модулях Исполнитель: • Разработка программы • Составление учебного плана программы/ учебно-тематического плана программы • Подбор преподавателей, экспертов, тренеров • Подбор провайдеров не образовательных услуг (питание, аренда площадки и т.д.) • Заключение договоров с преподавателями и провайдерами • Контроль качества проведения программы • Организация учебного процесса • Выдача документов установленного образца
6	Стоимость программы и отчетные документы	
6.1	Стоимость оказываемых услуг	
6.2.	Условия оплаты	
6.3	Предоставляемые документы по итогам разработки программы	1.Учебно-тематический план 2.Учебная программа каждого модуля (включая цели, результаты, расписание, контрольно-измерительные мероприятия, методы и форматы обучения, задания для межмодульной работы) 3.Перечень используемых учебно-методических материалов 4.Список профессорско-преподавательского состава по каждому модулю с биографией.
6.4.	Предоставляемые документы по итогам проведения программы	Отчет, содержащий: 1.Результаты проведенной программы, включая: -анкеты обратной связи -результаты пройденных тестирований -отчет о проведенной защите -индивидуальных отчет о развитии компетенций на каждого участника -сводный отчет о результатах развития компетенций на группу 2.Рекомендации для участников по последующему обучения и саморазвитию

Приложение 8

Универсальный алгоритм разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей

	Параметр	Вопрос	Варианты ответов/ альтернативы	Задействованные лица и их функции*	Применимость к программам**					
					ЛП	КМБА	КР	Ш	ПРК	Все
1	Целевая аудитория	Для какой целевой аудитории (ЦА) разрабатывается программа?	1.1. Руководители высшего звена (руководитель компании, его заместители, члены правления, функциональные руководители) 1.2. Кадровый резерв 1.3. Высокопотенциальные сотрудники, не вошедшие в кадровый резерв, но занимающие такие же должности 1.4. Участники разного уровня - члены проектных команд							
		Для какого количества участников?	От 30 до 55 человек (при этом обучение может проходить как потоком, так и в мини-группах)							
2	Цели программы обучения	Какие цели должны быть достигнуты по завершении обучения?	**2.1.Цели организации (ключевых целей программы обычно не более 3-5)**	определяются заказчиком; формулируются разработчиком/ директором / руководителем программы. Необходимо						
			2.1.1. обеспечение конкурентоспособности организации							Все
			2.1.2.организационные изменения и инновации							Все

			2.1.3. средство для определения направлений развития организации и сопровождения этого развития	учитывать: актуальную ситуацию в компании и во внешней среде, стратегические цели, модель корпоративных компетенций, определенные требования заказчика.	ЛП	КМБА			ПРК	
			2.1.4.поддержание уровня соответствия запросам рынка и завоевание новых клиентов через знания, навыки и компетенции сотрудников							Все
			2.1.5.повышение эффективности работы организации							Все
			2.1.6. мотивация и удержание персонала							Все
			2.1.7. включение обучающихся в процесс создания нового знания, что в свою очередь способствует развитию и эволюции организации							Все
			2.1.8.ликвидация разрыва между имеющимися компетенциями сотрудников и современными квалификационными требованиями к должности		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			2.1.9. организация и формирование управленческого персонала		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			2.1.10. овладение умением определять, понимать и решать проблемы							Все

			2.1.11. подготовка кадрового резерва				КР			
			2.2.Цели субъектов обучения							
			2.2.1. сохранение рабочего места					Ш	ПРК	
			2.2.2.достижение профессионального и карьерного роста		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			2.2.3. расширение социальных связей и контактов							Все
			2.2.4. поддержание на адекватном уровне и повышение профессиональной квалификации							Все
			2.2.5.приобретение профессиональных знаний вне сферы профессиональной деятельности		ЛП		КР			
3.	Оценка достижения целей	Каким образом можно измерить достижение намеченных целей?	**3.1.Целевой подход Тайлера.** 3.1.1. Оценка развития компетенций (при наличии отчетов на каждого участника, сформированных в соответствии с моделью корпоративных компетенций, наблюдения на программе за участниками, при ведении работы участниками по ИПР, коучинга или других форматов по личностному развитию)	Метод оценки эффективности программы определяется разработчиком / директором/ руководителем программы и согласовывается с заказчиком, в ряде случаев с непосредственным	ЛП		КР		ПРК	

			3.1.2. При отсутствии данных диагностики возможно составление списка учебных задач, которые указывают, как должно измениться поведение сотрудника после прохождения обучения с опорой на корпоративную модель компетенций.	руководителем участника или директором по персоналу. Оценка проводится следующими лицами: 3.1, 3.1.1. - специалистами по диагностике и развитию; 3.2.- специалистами по диагностике и развитию, директором/ руководителем программы, заказчиком и /или непосредственным руководителем участника (в части сравнения результатов на рабочем месте); 3.3.1. - директором/ руководителем программы, 3.3.2. -						Все
			3.2.Модель Бринкерхофа. Определение конкретных целей обучающегося (как личностных, так и для организации) перед началом обучения с учетом результатов диагностики, если она проводилась до начала обучения для сравнения с итоговым результатом.		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			3.3.Модель Киркпатрика 3.3.1.Анкеты обратной связи, интервью (оценка реакции участников)							Все
			3.3.2.Тесты оценки знаний и умений, экспертная оценка, задачи и кейсы, тематические опросы (оценка научения)							Все

			3.3.3.Опрос руководителей и коллег, оценка 360-градусов, наблюдение за изменениями в поведении, анализ планов и результатов работы, обучение действием, анкеты обратной связи, дневники поведения, оценка по модели компетенций и анализ динамики развития (оценка поведения)	преподавателями, тренерами, экспертами, директором/ руководителем программы; 3.3.3.- специалистом по диагностике и развитию, директором/ руководителем программы/ заказчиком и/или руководителем участника; 3.3.4. - директором/ руководителем программы при получении данных от заказчика и/или руководителей участников; 3.4.- директором/ руководителем программы	ЛП		КР		ПРК	
			3.3.4.Анализ количественных и качественных показателей эффективности обучения (опросы, анализ операционной деятельности) (оценка результатов).		ЛП		КР		ПРК	
			3.4. Метод «Успешного кейса» 1. Анализ выборки прошедших обучение и выделение самых лучших и самых слабых 2. Глубинные интервью с этими двумя группами 3. Документирование историй успешного и неуспешного обучения.		ЛП		КР		ПРК	
4.	Методика отбора участников	Какие процедуры будут	**4.1. Определение состава участников руководством**							Все

		проводиться для отбора и зачисления на программу?	**4.2. Входное испытание** (написание эссе, заполнение мотивационного опросника, представление проекта, самопрезентация и т.д.)	Материалы для входного испытания формирует разработчик / директор / руководитель программы самостоятельно или совместно с преподавателями ключевых дисциплин	ЛП		КР	Ш	ПРК	
			4.3. Прохождение процедур диагностики (в несколько этапов, например, мотивационный опросник, прохождение дистанционных тестирований, очный ассессмент)	Методика диагностики разрабатывается с опорой на модель корпоративных компетенций специалистом по диагностике и развитию и согласовывается с заказчиком	ЛП		КР		ПРК	
5.	Вид программы	Какой вид будет иметь программа по форме обучения и длительности?	5.1. Смешанная	Определяется директором/ руководителем программы в зависимости от ЦА программы, требований заказчика, технических возможностей						Все
			5.2. Только очная							Все
			5.3. Только дистанционная		ЛП			Ш	ПРК	
			5.4. Краткосрочная		ЛП			Ш	ПРК	

			5.5. Долгосрочная (модульная)	Определяется директором/ руководителем программы с заказчиком						Все
6.	Содержание программы	Каким основным темам будет посвящена программа?	6.1. Ключевые темы программы	Определяются разработчиком / директором/ руководителем программы с заказчиком.						Все
			6.2. Развиваемые компетенции							Все
7.	Технологии и методы обучения	Какие технологии и соответствующие методы и формы обучения будут применяться в программе?	**7.1. Информационно-развивающие технологии (в очном формате)**	Определяется разработчиком / директором/ руководителем программы с учетом требований заказчика, особенностей целевой аудитории и передается для учета в своих курсах преподавателям. На первом этапе определяются ключевые методы и формы, по мере разработки каждого курса преподавателями они дополняются.						
			7.1.1. выступление приглашенных экспертов							Все
			7.1.2. лекция							Все
			7.1.3. сессии вопросов и ответов							Все
			7.1.4. метод корпоративных историй							Все
			7.1.5. выездные экскурсии				КР	Ш	ПРК	
			7.2. Информационно-развивающие технологии (в дистанционном формате)				КР			
			7.2.1. вебинар		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.2.2. видео с выступлением эксперта		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.2.3.вебкаст		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.2.4. видео о посещении предприятий		ЛП		КР	Ш	ПРК	

			7.2.5. видео корпоративных историй		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.3. Деятельностные технологии (в очном формате)							
			7.3.1. деловые игры/ симуляции/ ролевые игры							Все
			7.3.2. тренинги							Все
			7.3.3. работа над проектом							Все
			7.4. Деятельностные технологии (в дистанционном формате)							
			7.4.1. работа над индивидуальным или групповым проектом (под руководством преподавателя)		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.5. Развивающие проблемно-поисковые технологии (в очном формате)							
			7.5.1. деловые игры							Все
			7.5.2. метод кейсов							Все
			7.5.3. дизайн-мышление							Все
			7.5.4. «интеллектуальный» тренинг							Все
			7.6. Развивающие проблемно-поисковые технологии (в дистанционном формате)							
			7.6.1. учебные дискуссии		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.6.2. просмотр видео к бизнес-кейсам							Все

			7.6.3. письменные ответы на вопросы по бизнес-кейсам								Все
			7.7. Личностно-ориентированные технологии (в очном формате)								
			7.7.1. коучинг/ менторинг/ наставничество								Все
			7.7.2. внутренние стажировки				КР	Ш	ПРК		
			7.7.3. ведение дневника		ЛП		КР		ПРК		
			7.7.4. ведение заметок с саморефлексией		ЛП		КР		ПРК		
			7.7.5. оценка 360-градусов		ЛП		КР		ПРК		
			7.7.6. самообследование		ЛП		КР		ПРК		
			7.7.7. написание эссе		ЛП		КР	Ш			
			7.7.8. создание видео-роликов		ЛП		КР		ПРК		
			7.8. Личностно-ориентированные технологии (в дистанционном формате)								
			7.8.1. ведение дневника		ЛП		КР		ПРК		
			7.8.2. ведение заметок с саморефлексией		ЛП		КР		ПРК		
			7.8.3. оценка 360-градусов		ЛП		КР		ПРК		
			7.8.4. peer-to-peer (оценка одним участником задания другого)		ЛП		КР	Ш	ПРК		
			7.8.5. самообследование		ЛП		КР		ПРК		
			7.8.6. написание эссе		ЛП		КР	Ш			
			7.9. Методы самостоятельной работы обучающихся в очном или дистанционном формате								

			(ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)								
			7.9.1. выполнение индивидуального проекта								Все
			7.9.2. письменные ответы на вопросы по бизнес-кейсам								Все
			7.9.3. написание эссе		ЛП		КР	Ш		
			7.9.4. ведение заметок с саморефлексией		ЛП		КР		ПРК	
			7.9.5. самообследование		ЛП		КР		ПРК	
			7.9.6. создание видео-роликов		ЛП		КР		ПРК	
			7.9.7. peer-to-peer (оценка одним участником задания другого)		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.9.8. ведение дневника		ЛП		КР		ПРК	
			7.10. Методы межмодульной работы обучающихся в очном или дистанционном формате								
			7.10.1. Тестирование, решение задач и кейсов		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.10.2. Анализ текущей ситуации в компании в части изученных тем и предложение возможных изменений в формате отчета, презентационных слайдов или видеоролика/ анализ того, как можно применить конкретные инструменты у себя в компании.		ЛП		КР	Ш	ПРК	

			7.10.3.Тестирование по дисциплинам следующего модуля		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.10.4. Выполнение заданий по групповому проекту (включая запись видеоролика, разработка онлайн-приложений и т.д.) и составление отчета о проделанной работе		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.11. Методы контроля успеваемости (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)							
			7.11.2. тестирование (с вариантами ответов)							Все
			7.11.3. выполнение индивидуального или группового проекта		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.11.4. защита проекта		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.11.5. тестирование (с открытыми опросами)		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.11.6. устный опрос		ЛП		КР	Ш	ПРК	
			7.12. Сопровождение участников после окончания программы	План мероприятий и их содержание формируется разработчиком/ директором/ руководителем программы на основе результатов проведенной						
			7.12.1. Клуб выпускников (лекции, выступления экспертов, мастер-классы по развитию навыков, дискуссии на профессиональные темы, нетворкинг)		ЛП		КР	Ш	ПРК	

			7.12.2. Программы индивидуального развития (коучинг, менторинг, наставничество, карьерное консультирование, работа со специалистом по ИПР)	программы с учетом потребностей участников и заказчика (например, темы были недостаточно полно рассмотрены на программе, поменялась ситуация в компании и участникам нужно передать актуализированные знания, есть потребность продолжения индивидуального развития участников для последующего занятия более высокой позиции)	ЛП		КР			
8.	Требования к кадрам	Какие преподаватели, эксперты, тренеры и специалисты корпоративного обучения потребуются для работы на программе и для ее разработки?	**8.1. Квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу** (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)	Определяется разработчиком / директором/ руководителем программы с учетом требований заказчика. Согласовываются с заказчиком, заказчик или представитель заказчика в соответствии с						
			8.1.1.наличие высшего образования по преподаваемому предмету							
			8.1.2. наличие сертификатов бизнес-тренера							
			8.1.3. стаж преподавания							

			8.1.4. наличие сертификатов профессиональных организаций	функционалом участвует в брифинге преподавателей и экспертов.						
			8.1.5. ведение научной деятельности (написание статей, книг, выступления на конференциях и т.д.)							
			8.1.6. наличие научной степени							
			8.2.Требования к профессиональным качествам профессорско-преподавательского состава (ранжированы по частоте на основе проведенного опроса)							
			8.2.1. экспертиза в отрасли, в которой работают обучающиеся							
			8.2.2.опыт проведения программ для руководителей высшего звена							
			8.2.3. опыт в качестве модератора программ							
			8.2.4. опыт руководства компанией/крупными проектами							
			8.2.5. опыт разработки программ							
			8.2.6. продвинутое владение информационными технологиями							
			8.3.Требования к профессиональным навыкам	Количество администраторов программы и						

			менеджера/ администратора программы	требования к ним определяются директором / руководителем программы на этапе ее разработки. Администратор программы работает совместно с разработчиком/ директором/ руководителем программы и обеспечивает реализацию программы.						
			8.3.1. администрирование процесса обучения, документационное сопровождение, подготовка приказов, табелей успеваемости, подготовка учебных материалов (включая форматирование, редактирование, распечатку или отправка в типографию, информирование и размещение материалов, тестов на дистанционных ресурсах).							
			8.4. Требование к квалификационным характеристикам менеджера/ администратора программы							
			8.4.1. наличие высшего образования в области менеджмента образования, педагогики, психологии, общего менеджмента, экономики и финансов и т.п.							
			8.4.2. знание иностранных языков (требуется при работе с иностранными преподавателями, экспертами, бизнес-школами, организации выездных стажировок)							

			8.4.3. наличие дополнительных сертификатов (например, тренинги по коммуникации, публичным выступлениям, тайм-менеджменту, подготовке презентационных и учебных материалов, верстке и т.д.)							
9.	Разработка УМК	Какие учебно-методические материалы (УММ), документация, средства обучения потребуются?	**9.1. УММ**	Необходимые УММ определяются разработчиком/ директором/ руководителем программы, разрабатываются, предлагаются как им, так и преподавателями.						
			9.1.1. Бизнес-кейс							
			9.1.2. План индивидуального развития							
			9.1.3. Инструкция к упражнениям							
			9.1.4. Тестирования с вариантами ответов							
			9.1.5. Расписание занятий							
			9.1.6. Биографии преподавателей и экспертов							
			9.1.7. Анкета обратной связи							
			9.1.8. Шаблон презентации для группового проекта							
			9.1.9. Методические рекомендации							
			9.1.10. Список рекомендованной литературы							
			9.2. Документация	Администратор программы формирует и контролирует их выполнение						
			9.2.1. Правила обучения							
			9.2.2. Согласие на обработку персональных данных							
			9.2.3. Акты передачи оборудования							

			9.3. Средства обучения						
			9.3.1. LMS (система управления обучением)/ учебный портал/ учебная платформа/	Ведется администратором программы					
			9.3.2. Планшеты для работы на учебной платформе						
			9.3.3. Ноутбуки для групповой работы						
			9.3.4. Интерактивные доски						
10.	Организационные вопросы	Какие организационные особенности необходимо учесть?	**10.1. Документ о прохождении программы обучения**	Директор/ руководитель программы контролирует соответствие программы требованиям Закона РФ об образовании для выдачи установленных документов. Администратор программы самостоятельно формирует или запрашивает у директора/ руководителя программы все необходимые документы согласно требованиям					
			диплом о переподготовке						
			удостоверение о повышении квалификации						
			сертификат установленного образца						

			10.2. Прочие вопросы (место проведения, питания и т.д.)	Контролируется администратором программы						
			10.3. Планирование передачи программы на экспертизу для утверждения или доработки	Директор/ руководитель программы оформляет программу в соответствующем формате и передает на экспертизу членам экспертного совета/в методический отдел (при наличии таковых). После получения заключения производится ее доработка при необходимости.						

*Роли лиц, задействованных а разработке программы обучения: заказчик программы, разработчик программы, директор программы, руководитель программы, специалист по диагностике и развитию участников, администратор/ менеджер программы, участники программы, непосредственные руководители участников, члены экспертного совета/ специалисты методического отдела

**Классы корпоративных модульных программ обучения руководителей: лидерская программа (ЛП), стратегическая корпоративная программа обучения руководителей, МБА (КМБА), программа обучения и развития кадрового резерва (КР), школа / тематическая модульная программа (Ш), программа развития команд (ПРК)

Приложение 9

Анкета обратной связи

Уважаемый участник программы!
Просим Вас ответить на вопросы, предложенные в анкете обратной связи. Ваши замечания являются для нас очень ценными, поскольку помогут повысить уровень предоставляемых нами услуг.

Тема модуля:

Дата проведения:
Место проведения:

Участник Ф.И.О _____

Оцените, пожалуйста, прошедший модуль по пятибалльной шкале, где 1 – минимальная оценка, а 5 – максимальная оценка	**ШКАЛА ОЦЕНКИ**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Оцените программу модуля в целом					
Насколько модуль был полезен для Вашей работы					
Насколько логично и структурировано была построена программа					
Насколько качественными были презентации					
Насколько участники были вовлечены в процесс обучения					
Порекомендовали бы Вы эту программу другим (NPS)					

Продолжительность обучения:

☐	☐	☐
нужно уменьшить	оставить без изменений	нужно увеличить

Раздел 1. Оцените работу преподавателей и экспертов:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ФИО профессора Должность **Тема:**					
Общее впечатление от выступлений профессора					
Уровень компетентности профессора					
Структурированность и доступность изложения материала					
Эффективность работы профессора с аудиторией					
Практическая применимость в работе информации, полученной от профессора					
Актуальность информации, полученной от профессора					

Раздел 1. Оцените работу преподавателей и экспертов:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ФИО эксперта Должность **Тема:**					
Общее впечатление от выступления эксперта					
Структурированность и доступность изложения материала					
Эффективность работы эксперта с аудиторией					
Практическая применимость в работе информации, полученной от эксперта					
ФИО тренера Должность **Тренинг:**					
Насколько тренинг был полезен в Вашей работе					
Насколько логично и структурировано была построена программа тренинга					
Насколько практические задания/упражнения помогали усвоить материал					
Насколько Вы были вовлечены в процесс обучения					
Оцените работу тренера					
Оставьте свои комментарии по Разделу 1: оценка преподавателей и экспертов					
Раздел 2. Оцените проектную работу:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Оцените работу руководителя проектной работы					
Оцените работу модератора только <u>СВОЕЙ</u> мини группы:					
Модератор мини группы 1					
Модератор мини группы 2					
Модератор мини группы 3					
Оцените проектную работу:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Оцените проектную работу в целом					
Оцените организацию проектной работы					
Оставьте свои комментарии по Разделу 2: оценка проектной работы					
Оцените качество синхронного перевода:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Переводчик ФИО					
Оцените организацию программы:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Оцените место проведения программы					
Оцените качество питания					

ПРОКОММЕНТИРУЙТЕ, ПОЖАЛУЙСТА	**КОММЕНТАРИЙ**
Какие темы показались Вам наиболее полезными? Почему?	
Какие моменты программы модуля 3 Вам наиболее запомнились?	
Каких тем, на Ваш взгляд, не хватало в программе модуля /какие темы не были рассмотрены в полном объеме?	
Что, на Ваш взгляд, можно добавить/изменить в программе модуля 3?	

Дополнительные комментарии:

Приложение 10

Отзывы от представителей корпоративных университетов и отделов обучения

121059 Г. МОСКВА, БЕРЕЖКОВСКАЯ НАБ., 20А
ТЕЛ. +7 (499) 288 00 26
E-MAIL EDU@ROSCOSMOS.RU
ИНН/КПП 7713449017/773001001 ОГРН 1177700021025

КОРПОРАТИВНАЯ АКАДЕМИЯ РОСКОСМОСА

ОТЗЫВ

Комарова Кирилла Владимировича,

Заместителя генерального директора, на модель корпоративных программ обучения руководителей госкорпораций и универсальный алгоритм разработки модульных программ, предлагаемые в диссертационном исследовании Марушиной Маргаритой Константиновной

Заявленные практические подходы при формировании алгоритма разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей, как и структурированное представление модели таких программ свидетельствуют о глубокой проработке предлагаемого практического инструмента М.К. Марушиной. Актуальность систематизации опыта по разработке программ для руководителей государственных корпораций обусловлена потребностью в проведении большого количества разнообразных программ как для действующих руководителей высшего звена, так и для формируемых кадровых резервов на их должности.

Применимость алгоритма на практике

Предлагаемый алгоритм разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей в полном объеме применим для формирования комплексных долгосрочных программ. Его структура позволяет, с одной стороны, правильно выстроить подготовительную работу с заказчиком обучения, определить его потребность, а, с другой стороны, может использоваться теми специалистами как учебных центров, так и самих государственных корпораций, которые сами не разрабатывают программу, а заказывают ее в образовательных организациях.

Включенные образовательные технологии, формы, методы обучения соотносятся с используемыми на практике и указывают на достоверность и обоснованность результатов исследования. Представляет интерес и классификация типов программ, предложенная автором, так как выбирая тот или иной тип (например, программу развития кадрового резерва или лидерскую программу), предлагается конкретный набор параметров для формирования структуры программы.

Структура алгоритма является логичной и удобной в работе благодаря указания конкретных вопросов и предлагаемых на них ответов с наличием большого количества вариантов.

Модель и предлагаемый на ее базе алгоритм могут также послужить базой для разработки методических рекомендаций по разработке корпоративных программ и оценке их качества для организаций как государственных корпораций, так и частных.

В связи с вышеизложенным рекомендуется представление результатов исследования на отраслевых конференциях и других мероприятиях по обмену опытом в области обучения кадров оборонно-промышленного комплекса.

Заместитель генерального директора
АНО «Корпоративная Академия Роскосмоса» Комаров К.В.

Корпоративная Академия Госкорпорации «Роскосмос» г. МОСКВА

ОТЗЫВ

на модель программ и алгоритм разработки модульных программ обучения руководителей, изложенный в диссертационном исследовании Марушиной Маргаритой Константиновной «Разработка модульных корпоративных программ ДПО для руководителей государственных корпораций»

Модель и сформированный на ее базе алгоритм разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей государственных корпораций представляет практический интерес для сотрудников кадровых служб, которые не занимались раньше разработкой подобных программ.

Предлагаемый наглядный материал дает возможность структурировать пошаговый процесс и по шагам создать структуру программы, которая в дальнейшем может быть сформирована в техническое задание для исполнителя работ по формированию новой образовательной программы, а также быть полезным при оценке качества полученных предложений. Это является очень важным, так как рынок образовательных услуг представлен большим количеством образовательных организаций и зачастую не так просто сделать выбор.

С точки зрения удобства использования алгоритма, было бы целесообразно автоматизировать и интегрировать его в систему управления обучением для возможности сделать «скелет» программы оперативно, выбирая из выпадающих строк подходящий вариант. На данный момент предложенным алгоритмом можно пользоваться в Excel с помощью фильтров данных или выпадающих меню.

Уровень представленной модели и алгоритма демонстрирует проведенный глубокий анализ и обширный практический опыт Марушиной М.К. Разработанный материал может быть рекомендован как справочный для сотрудников отделов кадров как в энергетической отрасли, так и в других.

Гордеева Л.Д., руководитель группы обучения и развития персонала Центра подготовки персонала, ПАО «Россети»

Подпись



ОТЗЫВ

на алгоритм разработки модульных программ обучения руководителей, изложенный в диссертационном исследовании Марушиной Маргаритой Константиновной «Разработка модульных корпоративных программ ДПО для руководителей государственных корпораций»

Предлагаемый алгоритм разработки модульных корпоративных программ обучения руководителей применим не только для государственных корпораций, но и для любых других, где реализуется обучение сотрудников данной категории. В его разделы включено большинство аспектов, которые детализировано рассматриваются разработчиками программ обучения, что свидетельствует о комплексном подходе автора при его формировании и наличии реального практического опыта.

Предложенный алгоритм синтезирует в себе как накопленный опыт корпоративного обучения руководителей, так и практику управления и организации учебного процесса, что является большим преимуществом. Отметим важность того, что автор включил такой раздел, как требования к преподавательскому составу, так как в каждом корпоративном университете или иной корпоративной образовательной структуре этому уделяется первоочередное внимание, выработаны свои критерии.

Также отметим важность того, что автор включил и блок с экспертизой для согласования или доработки программы, - что является актуальным для крупных корпоративных университетов, где есть отдельный учебно-методический отдел. В целом предлагаемый алгоритм соответствует принятым внутренним процессам по определению потребностей в новой программе и формировании ее структуры и последующей разработки.

В связи с новыми реалиями и более обширным развитием дистанционного обучения в будущем автору рекомендуется учесть этот раздел корпоративного обучения в большем объеме, так как на данном этапе появилось много зарекомендовавших себя методов такого обучения, и они также применяются и для руководителей.

Считаем, что проделанная автором работа хорошо систематизирует накопленный опыт в корпоративном образовании в России и в ряде зарубежных стран и будет очень полезна тем организациям, где нет своего учебно-методического отдела.

Коновалова Юлия Сергеевна
Руководитель направления
Корпоративный университет НЛМК

Подпись



Приложение 11

Глоссарий терминов в области корпоративного обучения

Использованы материалы с сайтов: https://www.trainingindustry.com/glossary/; http://www.unesco.org/education/uie/pdf/glossary.pdf; http://www.trainings.ru/library/dictionary/

Термин	**Синонимы. Близкие по значению. Варианты**	**Вариант на английском языке**	**Определение. Примеры**
Адаптация персонала		**On-boarding**	Комплекс усилий и мероприятий, направленных на то, чтобы вновь пришедший или вновь назначенный сотрудник как можно быстрее привык к новым условиям труда, корпоративной культуре, принятым нормам и правилам, и вышел на нормальный для организации уровень производительности
Арт-ориентированное обучение	Обучение с использованием различных видов искусств	**Arts-based learning**	Метод обучения, использующий вовлечение в творческий процесс на основе различных видов искусств. Помогает выработать новый взгляд и новые подходы к своей профессиональной деятельности, в принятии решений. Используется в обучении лидерству и управлению
Асинхронное обучение		**Asynchronous learning**	Обучение, в котором контакт между преподавателем и обучающимся осуществляется с задержкой во времени. Например: e-learning курсы, рассчитанные на индивидуальную скорость обучения или CD-ROM, Q&A mentoring и онлайн дискуссии
Вебинар	Онлайн-семинар, веб-конференция	**Webinar**	Проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет в режиме реального времени. Разновидность онлайн-тренинга, при котором ведущий и аудитория общаются в текстовых, аудио- или видеочатах
Вебкаст		**Webcast**	Способ публикации медиа-потоков (звуковых или видео-передач) в сети (обычно, в формате MP3), при котором они анонсируются особым образом, позволяющим автоматизировать загрузку новых выпусков на устройство воспроизведения
Ведение заметок с саморефлексией		**Reflection papers**	Обучающиеся рассматривают материал каждого модуля и выделяют, что в нем наиболее важно для их работы. Также объясняют, как они планируют применять полученные знания в своей практике.
Ведение учебного дневника		**Journaling**	Ведение дневника, в котором учащиеся записывают главные результаты обучения по каждой теме, и как эти знания они планируют применять на практике

		Learning journals	
Выступления выпускников предыдущих прорамм		**Alumni presentations**	В своих выступлениях выпускиники предыдущих программ описывают, как полученные знания они применили в своей практической деятельности, что получилось и какие ошибки, которые они допустили, можно было бы избежать
Геймификация		**Gamification**	Процесс использования игрового мышления и динамики игр для вовлечения аудитории и решения задач, превращение чего-либо в игру
Деловая игра	Вариант - бизнес-симуляция	**Business game (simulations)**	Игровое упражнение, в котором участникам необходимо принять ряд решений в рамках искусственно созданной комплексной ситуации, принципиально (но не детально), отражающей проблематику бизнеса участников. Это максимально приближенная к реальности имитация процессов управления и принятия решений.
Дизайн-мышление	Дизайн, основанный на человеческой вовлеченности или дизайн, ориентированный на человека	**Design thinking**	Методология решения инженерных, деловых и др. задач. Главная особенность – это не критический анализ, а творческий процесс.
Дневник результатов		**Impact diary**	Дневник, в котором обучащиеся записывают, как они используют полученные знания в своей работе между модулями и также после всего учебного курса.
Дополнительное профессиональное образование			Осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)
Интенциональность		**Learner intentionality**	Интенциональность обучающегося – это понимание, которым он делится с другими ключевыми заинтересованными лицами, и прежде всего с непосредственным руководителем, в отношении того, каким образом потенциальная программа обучения связана с целями компании
Кадровый резерв		**HiPo**	Группа руководителей и специалистов, обладающих способностью к управленческой деятельности, отвечающих требованиям, предъявляемым должностью того или иного ранга, подвергшиеся отбору и прошедшие систематическую целевую квалификационную подготовку

Кастомизированные программы		**Customized programs**	Программы, разработанные и адаптированные под конкретные потребности и специфику.
Карты эффекта		**Impact maps**	Используются в концепции оптимальной передачи, чтобы определить требуемый от обучения бизнес-эффект; выделить требования к обучению и деятельности; прояснить ожидания от результатов обучения; информировать о планах и целях обучения; направлять процессы измерения и оценки.
Кейс-метод	Метод кейсов, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа, метод кейс-стади, кейс-обучение, метод обучения с использованием бизнес-кейсов, метод учебных ситуаций	**Case study = Case analysis= Case method**	Метод обучения, использующий описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации
Коллаборативное обучение	Совместное обучение	**Collaborative learning Cooperative learning**	Подход, в рамках которого обучение построено на тесном взаимодействии между обучающимися, либо между обучающимися и преподавателем. Участники процесса получают знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов. Коллаборативное обучение включает такие форматы как групповые проекты, совместные разработки и т. п. Коллаборативное обучение обычно растянуто во времени, участники имеют постоянный доступ к общению друг с другом и преподавателем
Корпоративное образование		**Corporate education**	Синтез процессов корпоративного обучения и корпоративного воспитания персонала, которые в своем ценностно-смысловом и содержательном единстве обеспечивают реализацию целей корпорации и профессионально-личностное развитие сотрудников
Корпоративное обучение		**Corporate learning**	Организованный в интересах корпорации и ее сотрудников процесс взаимодействия обучающих (преподавателей/тренеров) и обучающихся (слушателей), осуществляемый

			как внутри организации, так и вне ее, и направленный на обеспечение социальной, личностной и профессиональной компетентности посредством решения учебных задач
Корпоративный тренинг			Вид периодического повышения квалификации специалистов, многофункциональный метод изменения профессиональных умений работника в целях улучшения качества выполнения своих функций для достижения целей предприятия. Форма оперативного реагирования на внешние и внутренние изменения, повышающая мотивацию персонала, обеспечивающая интенсивное и интерактивное обучение, ориентированное на получение практических навыков, необходимых в повседневной работе, на обмен опытом между слушателями и получение результата, обладающего высокой практической ценностью
Коучинг		**Coaching**	Метод консалтинга и тренинга, в процессе которого коуч помогает обучающемуся достичь некой жизненной или профессиональной цели. Посредством коучинга клиенты углубляют свои знания, улучшают свой КПД и повышают качество жизни. Коучинг ускоряет процесс самосовершенствования клиента, открывая перед ним более широкий выбор. Основное внимание коучинг обращает на то, в какой точке находится клиент в данный момент и что он готов сделать, чтобы попасть туда, где он хочет быть завтра
Массовые открытые онлайн курсы	МООК	**MOOC** - massive open online courses	Обучающие курсы с массовым интерактивным участием с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет, одна из форм дистанционного образования. Массовость - большое количество участников курса. Открытость - полностью или частично бесплатное обучение.
Метод проектов	Учебный проект Работа над проектом	**Project-based learning (PBL)**	Способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

Методы учебной аналитики		**Learning analytics**	Измерение, сбор, анализ и представление данных об обучающихся и образовательной среде с целью понимания и оптимизации обучения и условий, в которых оно происходит
Модуль		**Module**	Самостоятельный завершённый тематический фрагмент обучения, направленный на решение конкретной задачи или развитие необходимого навыка с чётко определёнными целями обучения, задачами и уровнями изучения материала, с определением умений, направленных на достижение необходимого результата
Модульный подход в обучении			Форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий
Наблюдение за работой коллег	Шэдоуинг	**Shadowing**	Метод обучения и развития сотрудников, предполагающий наблюдение за работой более опытного коллеги с целью обучения и последующим обсуждением увиденного, сделанных выводов и планов по использованию подмеченного в своей работе с HR-менеджером, руководителем, коучем или наставником
Образование		**Education**	Единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов
Образование руководящих кадров		**Executive education - (ExEd , Exec. Ed)**	Сфера профессионального образования для людей, занимающих руководящие должности в бизнесе, государстве или некоммерческом секторе. Обычно участниками программ уровня executive education становятся руководители возраста не моложе 30 лет, обладающие высшим образованием и существенным управленческим опытом. Основное наполнение составляют короткие программы для руководителей (продолжительность от 1-2 дней до нескольких недель), которые обычно направлены на развитие управленческих навыков, знаний отдельных отраслей или направлений деятельности организаций
Обучение		**Learning; Teaching; Training**	Целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной

			жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни
Обучение и развитие		**L&D (learning and development)**	Термин, называющий функцию обучения и развития в компаниях. Аналог термина training and development (T&D), но с большим акцентом на самостоятельное обучение сотрудников, где ответственность за результат лежит на их плечах, нежели на плечах тренера/инструктора. Многие западные компании переименовали свои подразделения, заменив слово training на learning.
Обучение и развитие («ти энд ди»)		**T&D (training and development)**	Устойчивая аббревиатура обучения и развития персонала, которая закрепилась в западной практике управления персоналом
Обучение действием		**Action learning**	Метод обучения, предложенный Регом Ревансом (Reg Revans) для проведения организационных изменений. Состоит из обучения через проживание ситуаций, решения проблемных и креативных задач, получения соответствующих знаний, направленной групповой обучающей работы
Оперативный резерв			Специалисты и руководители, сотрудники, которые готовы занять должность руководителя (или вышестоящего руководителя) в настоящий момент или в ближайшем будущем. Как правило, они уже выполняют функции руководителя в периоды его отсутствия или имеют опыт управленческой деятельности в прошлом, на другой работе или в общественной жизни
Оптимальная передача		**Optimal transfer**	При «оптимальной передаче» обучающийся направляет свои усилия на те области, где он вероятнее всего получит хорошие результаты. Для этого он определяет только те элементы обучения, которые ему нужны и ставит цели по обучению. В основе подхода лежит определение бизнес-эффекта от обучения
Оценка «360-градусов»		**360 evaluation**	Получение данных о действиях человека в реальных рабочих ситуациях и о проявленных им деловых качествах. Информация при этом исходит от людей, которые общаются с данным человеком на разных уровнях: начальника, коллеги, подчиненного, клиента. Применяется для предварительного формирования кадрового резерва, выявления потребности в обучении, оценки его результатов, создания планов индивидуального развития.
Оценка выполненных		**Peer-to- peer review**	

работ участников друг другом			
Перевернутое обучение	Перевернутый класс	**Flipped learning**	Форма смешанного обучения, которая позволяет «перевернуть» обычный класс следующим образом: вместо домашнего задания учащиеся смотрят короткие видео-лекции в сети – самостоятельно проходят теоретический материал, а все аудиторное время, когда преподаватель рядом, используется для совместного выполнения практических заданий
Перенос обучения	Перенос обучения на практику	**Learning transfer**	Способность обучающегося изменить успешно свое поведение, применить полученные знания и сформированные в ходе обучения навыки в своей работе таким образом, чтобы повысить ее результативность.
Посттренинг	Посттренинговое сопровождение		Система работы с персоналом, направленная на поддержание позитивных тренинговых эффектов и обеспечивающая применение знаний, умений, навыков, качеств, полученных участниками на тренинге, в ходе повседневной профессиональной деятельности
Предметные (функциональные) эксперты		**Subject Matter Experts (SMEs)**	Сотрудники, которые являются носителями важных для компании знаний, навыков и умений. Они являются поставщиками информации для тренингов, семинаров, электронных курсов и, как следствие, партнерами департаментов по обучению и развитию персонала. Степень вовлеченности экспертов в процесс обучения сотрудников может быть разной: от предоставления тренинг-менеджеру информации для обучающей программы до полноценного участия в создании программы и даже ее проведения.
Преподавание в команде		**Team teaching**	Форма ведения очного обучения, когда коллектив тренеров/инструкторов ведёт занятия по единой программе с одной или несколькими группами учащихся. В обучении и развитии персонала этот метод используется, когда, например, семинар, ведет практик, но в плане общения с группой у него нет особых навыков. В этом случае ему в пару ставят профессионального тренера, и он работает с динамикой группы, а эксперт наполняет тренинг смыслом
Проблемное обучение		**Problem-based learning**	Обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Программное моделирование корпоративного обучения руководителей		**Executive education program design**	Итеративный процесс описания целей и задач программы обучения руководителей, содержательного наполнения, способов реализации, стратегий, способов контроля и возможностей коррекции (с участием представителей всех заинтересованных сторон), а также план действий на основе результатов данного процесса.
Программы обучения руководителей		**EDP, Executive Development Programs**	Обучающие программы, направленные на повышение управленческой компетентности руководителей
Работа в малых группах		**Buzz groups**	Краткие дискуссии в малых группах, используемые в течении лекции или пленарного заседания, чтобы активизировать участников и дать им возможность обсудить идеи в малых группах
Ролевая игра		**Role play**	Вид тренингового упражнения, как правило, посвященного развитию коммуникативных навыков, в которой участники в разных ролях взаимодействуют друг с другом. Может быть частью бизнес-симуляции. Ролевая игра на тренинге в деталях отражает специфику бизнеса участников
Руководители уровня С		**C-Level executives**	«Первые лица компании», топ-менеджеры: члены совета директоров и те, кто подчиняется им напрямую. В разных компаниях должности этих людей называются по-разному, но суть их сводится к тому, что они несут личную ответственность за реализацию стратегии компании, возглавляя определенную функцию или бизнес единицу. Например, CEO (Chief Executive Officer), CFO (Chief Financial Officer), CTO (Chief Technical Officer), партнер, вице-президент по управлению персоналом, директор по логистике и т. д.
Секондмент	Прикомандиро-вание	**Secondment**	Метод обучения и развития персонала -временный перевод сотрудника в другой отдел внутри организации или стажировку в другой компании. Сотрудники могут командироваться в различные организации: крупные коммерческие предприятия, государственные или благотворительные учреждения. Как правило, данные командирования сотрудников оплачиваются, требуют официального разрешения, рассчитаны на полный рабочий день и длятся до 12 месяцев.
Синхронное обучение			Процесс взаимодействия обучающихся с преподавателем, а также обучающихся между собой с целью приобретения знаний и навыков в режиме реального времени

Система корпоративного обучения (СКО)			Программы компании по обучению и развитию, которые направлены на удовлетворение потребностей бизнеса в обучении и развитии человеческого капитала, которые регулярно анализируются; увязаны между собой, имеют общую понятную всем цель и основу; проводятся внутренними и внешними ресурсами; их пропорция продумана, аргументирована и нацелена на достижение максимальной эффективности обучения; включают функциональное, управленческое и поведенческое обучение.
Система управления обучением		**Learning Management System, LMS**	Программное приложение для администрирования учебных курсов в рамках дистанционного обучения
Смешанные программы обучения		**Hybrid programs**	Обучение с использованием различных форм обучения (очные тренинги, дистанционное обучение и т.д.)
Сообщества практики		**Communities of practice (CoP)**	Вариант коллаборативного обучения: группа людей, которые объединяются реально или виртуально вокруг общих идей, интересов или проблем, с целью обмена опытом и знаниями, решения проблем или продвижения идей, а также взаимного обучения и развития, могут использоваться среди профессиональных групп: команд специалистов по продажам, исследовательских команд, технических сотрудников, производственных команд
Софт скиллз	«Мягкие навыки», «гибкие навыки», «софтовые навыки»	**Soft skills**	Комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью. К обучению софт скиллз относятся тренинги по мотивации, лидерству, менеджменту, работе в команде, управлению временем, проведению презентаций, продажам, личному развитию и т. д.
Сторителлинг	Рассказывание историй, метод корпоративных историй	**Storytelling**	Неформальный метод обучения персонала. Подробные рассказы о прошлых действиях руководства, взаимодействии сотрудников или о каких-то событиях. Под историей понимается любое сюжетно связанное повествование, которое является выражением определенного принципа или ценности компании. История – это носитель и передатчик корпоративных знаний.
Трансформационное лидерство		**Transformative leadership**	Стиль руководства, который может вдохновить тех, кто следует за лидером, на позитивные изменения. Трансформационные лидеры способны вдохновлять

			последователей на изменение своих ожиданий, восприятия и даже мотивации для того, чтобы двигаться вместе к достижению общих целей.
Управление талантами		**Talent management**	Процесс, ориентированный на бизнес, который нацелен на привлечение, управление, развитие и удержание ключевых сотрудников компании. Включает привлечение и отбор, карьерное планирование, оценку, планирование замещений и преемственности, организационное развитие, управление эффективностью деятельности, развитие команд и индивидуумов, удержание сотрудников
Учебные поездки	Производственные экскурсии	**Field trip= Study trip = Site visits**	Визиты в компании, предприятия, страны для коммуникации с людьми и наблюдения и обмена опытом. Во время таких поездок могут проводиться лекции, фасилитируемые дискуссии, деловые игры и т.д.
Фасилитация	Модерация	**Facilitation**	Профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Это помощь нейтральной стороны, задача которой облегчить взаимодействия внутри группы.
Хард скиллз	«Твердые навыки», «жесткие навыки»	**Hard skills**	Включают в себя специфичные знания, получаемые при обучении или выполнении рабочих задач. Технические навыки или навыки, которые можно наглядно продемонстрировать. К этой категории относятся компьютерная грамотность, управление автомобилем и т. п.
Эмоциональный интеллект		**Emotional intelligence**	Способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других, и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими
Эмпирическое обучение	Обучение через опыт	**Experiential learning**	Процесс получения информации или приобретения навыка путем непосредственного, самостоятельного изучения объекта или выполнения задачи. Суть обучения через опыт – попробовать сделать что-то самому методом «проб и ошибок», а не через изучение чужого опыта. Обучение через опыт очень похоже на обучение действием и коллаборативное обучение, но есть и отличия. Происходит без непосредственного участия преподавателя, но требует рефлексии со стороны обучаемого, а значит, желательно, участие в процессе обучения коуча, который поможет обучаемому проанализировать полученный опыт.